

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JULIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**  
**CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JAMILLY NICÁCIO NICOLETE**

**ESCRITOS DE MARY DASCOMB: A ATUAÇÃO**  
**EDUCACIONAL FEMININA INUPTA NO PROJETO**  
**PRESBITERIANO DO BRASIL**

**Presidente Prudente**

**2016**

JAMILLY NICÁCIO NICOLETE

**ESCRITOS DE MARY DASCOMB: A ATUAÇÃO  
EDUCACIONAL FEMININA INUPTA NO PROJETO  
PRESBITERIANO DO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/ Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Processos Formativos, Diferenças e Valores.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Arilda Ines Miranda Ribeiro

PRESIDENTE PRUDENTE  
2016

Nicolete, Jamilly Nicacio.

N552e Escritos de Mary Dascomb: a atuação educacional feminina inupta no projeto presbiteriano do Brasil / Jamilly Nicacio Nicolete. - Presidente Prudente: [s.n], 2016

327 f. : il.

Orientadora: Arilda Ines Miranda Ribeiro

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Escritas de si. 2. Mary Dascomb. 3. Gênero. 4. Igreja Presbiteriana. 5. Educação. I. Ribeiro, Arilda Ines Miranda. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

NICOLETE, Jamilly Nicácio. *Escritos de Mary Dascomb: a atuação educacional feminina inupta no projeto presbiteriano do Brasil.* Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de doutora em Educação.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO  
ORIENTADORA

PROFA. DRA. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA  
(FCT/UNESP)

PROFA. DRA. JANE SOARES DE ALMEIDA  
(UNISO)

PROFA. DRA. STELLA MARIS SCATENA FRANCO VILARDAGA  
(UNIFESP)

PROF. DR. TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO  
(UNESP/MARÍLIA)

JAMILLY NICACIO NICOLETE

Presidente Prudente, 16 de junho de 2016.

RESULTADO: **APROVADA**

## **DEDICATÓRIA**

**DEDICO** este trabalho à Mary Dascomb, por sua trajetória e memória  
que me motivaram durante esses quatro anos.  
Ao Aaron, filho amado, companheiro de lutas, de discursos, debates, você me ensina e  
fortalece diariamente. Nossa trajetória é de muita cumplicidade e amor.

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho de quatro anos nos permite cruzar muitos caminhos, conhecer muitas pessoas especiais e fazer grandes amigos.

Como não poderia deixar de ser, começo agradecendo a parceria de minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arilda Ines Miranda Ribeiro. Uma grande mulher, profissional, um frescor. Foi uma honra ser acompanhada nesse período por um olhar tão atento e lúcido. Jamais conseguirei externar em palavras os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à Mary Dascomb por sua trajetória, por cruzar nosso caminho e por durante três anos ter sido fonte de sustento material e intelectual.

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, através do processo 2011/23404-4, que financiou muito mais que um projeto de pesquisa. Impulsionando sonhos antigos de uma experiência acadêmica no exterior, participação em diversos eventos da área e a possibilidade de dedicar-me exclusivamente a este trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Presidente Prudente, especialmente ao André, por todas as vezes me orientou e atendeu com tanta paciência e educação.

À orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luz Sanfeliu Gimeno, que tornou possível o sonho de ser uma pesquisadora brasileira no exterior. Eu aprendi muito sobre gênero e educação, análise de documentos, pude participar de eventos, dei aulas, assisti disciplinas da pós-graduação, mas seu exemplo de dedicação e profissionalismo foram as maiores marcas. Que luz no meu caminho!

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Stella Maris Scatena Franco, uma inspiração. Que grande alegria receber seus atentos conselhos relativos ao tema desta pesquisa. À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo por abrir tantas portas. Agradeço pelas maravilhosas aulas, pelo incentivo, pelo contato com a Prof<sup>a</sup> Luz e por manter-se vigorosa. À Prof<sup>a</sup> Fatima Salum Moreira por ser tão atenta e presente desde o início desta pesquisa. À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Soares, uma mestra, uma

companhia virtual que me ensina diariamente. Que todas essas parcerias se mantenham, para minha alegria.

Aos meus amigos de grupo, pelo privilégio de compartilharmos tantas experiências. Momentos de grandes alegrias, tristezas, sentimentos mistos, mas que nos tornaram parceiros. Admiro imensamente a cumplicidade da Keith Braga, uma grande pesquisadora de quem certamente receberei sempre boas notícias; ao Jorge que de tão dedicado, some, mas que quando aparece, é claro, presente. Aos V/Wagners, que são a alegria do nosso grupo. Quanta eloquência pode caber num só deles! À Jéssica pela parceria. Menina brilhante!

Ao *Pervertidas*, grupo feminista que recebe minhas angústias sem julgamentos. Ser acolhida por tantas mulheres maravilhosas me fez mais forte e me mantém de pé nessa caminhada.

À minha grande amiga, Joice Cozza, companheira de luta de história, que nosso futuro breve seja de luz e paz. Você é uma guerreira.

Agradeço especialmente a dedicação e incentivo da minha família. Não deve ser fácil ser filho e marido de uma doutoranda, sempre correndo, cheia de prazos, com artigos, relatórios, qualificação e tese por fazer, mas vocês conseguiram. Gui e Aaron, obrigada por andarem comigo. Vocês são meus heróis, meus amores, meus amigos.

Ao meu pai e minha mãe, irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, que perto ou longe seguem comigo. Agradeço pela confiança, temo a admiração e peço desculpas por nem sempre ser compreendida, mas eu ainda tenho um mundo para mudar.

*“A primeira história que gostaria de contar é a história das mulheres. Hoje em dia ela soa evidente. Uma história “sem as mulheres” parece impossível. Entretanto, isso não existia. Pelo menos no sentido coletivo do termo. [...] Dessa história, eu, assim como muitas outras mulheres, fui testemunha e atriz.”*

(Michelle Perrot)

## RESUMO

NICOLETE, Jamilly Nicácio. *Escritos de Mary Dascomb: a atuação educacional feminina inupta no projeto presbiteriano do Brasil*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

O objetivo de nossa tese de doutorado em Educação é conhecer e estudar a trajetória de Mary Dascomb, primeira mulher solteira enviada ao Brasil pela missão da igreja presbiteriana para trabalhar efetivamente no projeto educacional da instituição, organizando, gerindo e lecionando nas Escolas Americanas de São Paulo, capital e interior e de Curitiba, no Paraná, a partir da segunda metade do século XIX até o início do século XX. O conhecimento historiográfico sobre a participação das mulheres no cenário educacional ganha ênfase nos debates contemporâneos. Entretanto, poucos são os estudos que levam em consideração as possíveis contribuições das mulheres religiosas, solteiras ou casadas, nessa discussão. O presente estudo problematiza a presença feminina inupta no projeto educacional presbiteriano implantado no Brasil e sua intencionalidade. As fontes utilizadas na investigação foram as “escritas de si”, enviadas por Mary Dascomb ao também educador Horace Lane, bem como relatórios da Missão e da Secretária de Educação do Paraná. As cartas foram escritas pela missionária e educadora norte-americana Mary Dascomb entre 1886 e 1912. Por meio de levantamentos teóricos pautados na perspectiva da História Cultural e de Gênero, discutimos os processos de construção dos mecanismos simbólicos de poder acionados pelo discurso religioso no processo de normalização do gênero feminino, e possíveis formas de transgressão ao esperado socialmente para mulheres inuptas. Por conseguinte, analisamos a influência do modelo educacional presbiteriano norte-americano na construção da sociedade brasileira da época, principalmente no que se refere à atuação das mulheres perante a educação, ao lar e à religião.

**Palavras-chave:** Escritas de si; Mary Dascomb; Gênero; Igreja Presbiteriana; Educação.

## ABSTRACT

Nicolete, Jamilly Nicácio. Writings of Mary Dascomb: Educational practice by single women in the Presbyterian project in Brazil. Thesis (PhD) - Faculty of Sciences and Technology. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

The goal of our doctoral thesis in education is to know and study the trajectory of Mary Dascomb, first single woman sent to Brazil for the mission of the Presbyterian Church to work effectively in the educational institution project, organizing, managing and teaching in American Schools of São Paulo , capital and countryside and Curitiba, in Parana, from the second half of the nineteenth century to the early twentieth century. The historiographical knowledge about women's participation in the educational setting gains emphasis on contemporary debates. However, there are few studies that take into account the possible contributions of religious, single or married women in this discussion. This study discusses the inupta female presence in the Presbyterian educational project implemented in Brazil and its intentions. The sources used in the research were "written to you", sent by Mary Dascomb also the educator Horace Lane, as well as reports of the Mission and the Secretary of Education of Paraná. The letters were written by the missionary and American educator Mary Dascomb between 1886 and 1912. Through theoretical surveys guided by the perspective of Cultural History and Gender, we discussed the construction processes of symbolic mechanisms of power triggered by the religious discourse in the process of normalization of the female, and possible forms of violation of the socially expected to inuptas women. Therefore, we analyzed the influence of the American Presbyterian educational model in the construction of Brazilian society at the time, especially with regard to women's role before the education, home and religion.

Keywords: Writing the Self; Mary Dascomb; Gender; Presbyterian Church; Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– James e Marianne Dascomb, pais adotivos de Mary Dascomb .....	64
Figura 2 - Pai biológico de Mary Dascomb .....	68
Figura 3 - Dascomb House.....	69
Figura 4 - Monroe House .....	76
Figura 5 - Horace Lane, destinatário das cartas de Mary Dascomb .....	104
Figura 6 - The Brazilian Bulletin 1898 - Nascimento de Elmira Kuhl .....	105
Figura 7 - Miss Elmira Kuhl jovem .....	107
Figura 8 - Recibo de compra de uma coroa de flores.....	133
Figura 9 - Recorte do Jornal Commercio do Parana. Biblioteca Pública do Paraná.....	134
Figura 10 - Túmulo de Mary Dascomb no cemitério luterano de Curitiba .....	135
Figura 11 - Arquivo da Casa Gomm. Imagem na casa no início do século XX .....	159
Figura 12 - Lareira da sala principal, Casa Gomm. Arquivo Pessoal .....	159
Figura 13 - Fachada da Casa Gomm. Arquivo Pessoal.....	160
Figura 14 - Registro Pessoal de Mary Dascomb na Board Foreign Missions of the Presbyterian Church in the USA.....	169
Figura 15 - Sessões devocionais. Arquivo da Igreja Presbiteriana de Curitiba.....	185
Figura 16 - Faculdade de Meninas de Curitiba, 1914: .....	186
Figura 17 - Dascomb e Kuhl sentadas, entre senhoras.....	187
Figura 18 - Lista de doadores assinada por Mary Dascomb .....	188
Figura 19 - Arquivo Pessoal.....	191
Figura 20 - Arquivo Pessoal.....	191
Figura 21 - Carta comunicando o início das atividades da Escola Americana de Curitiba.....	238
Figura 22 - Anúncio do Jornal Commercio do Parana.....	239
Figura 23 - Anúncio de Cursos e Preços da Escola Americana de Curitiba .....	241
Figura 24 - Anúncio sobre encerramento das matrículas. ....	242

## SUMÁRIO

RESUMO .....	8
INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	22
1.1 História Cultural e Cultura Escolar .....	22
1.2 Discurso sobre o Brasil .....	38
1.3 Política, Economia e a Sociedade paranaense: Contextualizando.....	45
CAPÍTULO 2 - IMAGENS DE SI – UMA ILUSÃO BIOGRÁFICA?.....	62
2.1 Who is Mary Dascomb?.....	62
2.2 Imagens dos Outros.....	101
2.2.1 Horace Lane .....	101
2.2.2 Elmira Kuhl .....	105
2.3 Mary e as missivas .....	108
2.3 Mary, a livreira.....	116
2.4 Mary e o outro.....	123
CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS DE GÊNERO E RELIGIOSIDADE.....	137
3.1 Ser mulher nas “escritas de Mary” .....	137
3.2 O Presbiterianismo no Brasil.....	164
3.3 O sistema da Igreja Presbiteriana do Brasil.....	169
3.4 Mary e a Instituição.....	175
3.5 Discursos Políticos .....	191
CAPÍTULO 4: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, MÉTODO INTUITIVO E AS ESCOLAS AMERICANAS .....	201
4.1 O Método Intuitivo.....	203
4.2 O Oberlin College e a Commom School.....	219
4.3 A Escola Americana.....	232
4.4 A Escola Americana de Curitiba e a educação paranaense.....	237
Considerações Finais.....	278
REFERÊNCIAS .....	281
ANEXOS: .....	301

Anexo 1: Relatório de Genealogia para Mary Parker Dascomb .....	301
ANEXO 2: Biographical Sketch – Contents of RG 360 file for Ms Mary Parker Dascomb .....	305

## INTRODUÇÃO

A presente tese contempla a trajetória da norte-americana Mary Dascomb (1842-1917), primeira missionária educadora enviada ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York. Buscamos fazê-la sob a perspectiva crítica de Pierre Bourdieu (1996), que recusa a possibilidade de se construir uma trajetória como um caminho de sequências ordenadas. Esse teórico ressalta que, diante das multifacetadas características que marcam os sujeitos históricos, as narrativas de vida que insistem em construir um “sentido de existência”, significados, linearidade, coerência, tratam-se apenas de tentativas de unificação de um “eu”, não passando de representações sobre a vida, ao que ele nomeia de “ilusão biográfica”.

Primeiramente, é válido mencionar que entre a idealização inicial de um projeto de pesquisa para o doutorado, a sua aprovação e posterior desenvolvimento, existiram alterações importantes em sua estrutura. Após ter sido aprovada no processo seletivo da FCT- UNESP, iniciamos um processo de estruturação e escrita visando a aprovação do projeto pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. O projeto também foi avaliado no VII Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, no ano de 2012, por uma banca de três docentes que fizeram importantes indicações bibliográficas.

Utilizamos os anos de 2012 e 2013 para a realização do levantamento e coleta de dados. Em função do compromisso de cursar disciplinas no âmbito do Programa de PósGraduação (e fora dele também) no ano de 2012, além de participação em diversos eventos e tivemos o nosso tempo um tanto quanto restrito. Sendo assim, esta foi iniciada apenas ao final do referido ano, tendo prosseguimento de modo mais sistemático no ano seguinte.

Inicialmente, apenas as 193 cartas escritas por Mary Dascomb, disponibilizadas por Frank Goldman, nos *Anais do Museu Paulista*, redigidas em inglês arcaico, cujo destinatário era o também educador, médico e diretor do Mackenzie, Horace Lane, serviriam de fonte para este trabalho. Pensamos em traduzir apenas parte do material, no entanto, diante da riqueza de detalhes e informações presentes nas missivas, decidimos traduzir todas as cartas. Além disso,

ao final do trabalho de tradução, entendemos que esta documentação deve ser disponibilizada em português para pesquisas posteriores.

No ano de 2012, participamos de um evento em Curitiba, o XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Na cidade onde Mary Dascomb viveu e trabalhou por tantos anos, visitamos o Arquivo Público do Paraná, onde conseguimos documentos como o pedido de abertura da Escola Americana de Curitiba, escrito de próprio punho por Mary Dascomb, diversos anúncios de jornais da instituição e relatórios da instrução pública do Paraná, que anunciam dados sobre a educação em Curitiba, além de termos visitado seu túmulo, no Cemitério Luterano de Curitiba.

Na Igreja Presbiteriana de Curitiba encontramos imagens, recibos e algumas atas. Através do contato com a D. Cleusa Lenz, neta do Rev. Luiz Lenz de Araújo César, que em 1935 adquiriu a Escola Americana de Curitiba, e mudou o nome para Ginásio Belmiro Cesar, encontramos uma breve biografia de Mary, escrita por Herculano de Gouvea, entre outros documentos. A expectativa de conhecer os espaços onde Mary passou a maior parte de sua vida e reviver um pouco de sua trajetória, descrita nas cartas, era grande.

Estivemos também na cidade paulista de Rio Claro e na capital, São Paulo, onde encontramos outros documentos e trabalhos que ampliaram o leque das informações já disponíveis. Na cidade de São Paulo estivemos com Fred Lane, bisneto de Horace Lane, e tivemos contato, pela primeira vez, com um documento escrito de próprio punho por Dascomb. Infelizmente, Fred não está mais aqui para ver este trabalho.

Outros documentos, como os relatórios da *The Woman's Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, uma sociedade que auxiliava o *Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church in the United States of America*, que encontramos em sites norte-americanos, depois de exaustivas madrugadas de pesquisas, trouxeram diversas informações inéditas sobre o trabalho que Mary Dascomb desenvolveu no Brasil.

As missivas têm um papel fundamental neste trabalho. A intimidade que essa documentação contém, possibilita uma ressignificação das representações sobre diversos acontecimentos do período estudado, o final do século XIX e início do século XX. Estes documentos trazem embutido o descomprometimento com a esfera pública, podendo, assim, serem mais minuciosos e descritivos que os documentos ditos oficiais. As cartas escritas por Mary Dascomb estão divididas em dois períodos, o primeiro é mais longo, vai de 1886 a 1907 e contém 90 correspondências, e o segundo, de 1908 a 1912, um período menor que apresenta um volume de cartas maior, 103.

As cartas, escritas com frequência desde o início, tornaram-se semanais, e com o passar dos anos, tinham uma sequência de conversas e respostas registradas entre 2 e 3 dias. Mary anotava, muitas vezes, o local de onde escrevia, apenas “Curityba”, ou “Eschola de Curityba”, mas também escreveu a Lane enquanto trabalhava no interior de São Paulo e durante as viagens que fez aos Estados Unidos. Detalhes como o horário e o tempo de escrita também aparecem muitas vezes.

Nas missivas, Dascomb relata a rotina da escola, da igreja, sua rotina pessoal, cita diversos personagens da história da Igreja Presbiteriana do Brasil, fala de acontecimentos políticos, das transformações econômicas e sociais, escreve sobre suas leituras, fala de seus (des) contentamentos, viagens, das chegadas e partidas dos professores, da dificuldade em consegui-los, do trabalho realizado pela escola, fala dos alunos, e muitos outros temas.

Embora trabalhar com correspondência pessoal possa parecer simples, tal atividade se mostra, ao mesmo tempo, complexa e cheia de obstáculos de ordem hermenêutica. Gomes (2004) comunga das ideias de Bourdieu e descarta “qualquer possibilidade de se saber ‘o que realmente aconteceu’”, pois não é essa a perspectiva do registro missivista: ele não descreve o que se passou, mas sim “o que o autor disse que viu, sentiu, experimentou” em relação a um acontecimento. Daí o risco da “ilusão biográfica”, isto é, de acreditar que a fonte seja uma expressão do que “verdadeiramente aconteceu” e não um registro, por parte do autor, de suas impressões, de sua ótica (GOMES, 2004, p. 14).

O presente trabalho analisa a inserção da educadora Mary Dascomb em terras brasileiras e sua participação na História da Educação, bem como sua influência na composição de uma educação moderna e progressista - como muitos pensavam - defendendo ideais almejados pelos republicanos e grupos sociais interessados na transformação da sociedade brasileira nesse momento histórico.

O presbiterianismo foi implantado no Brasil por missionários procedentes de duas denominações norte-americanas: a Igreja do Norte (PCUSA) e a Igreja do Sul (PCUS). A primeira tinha como agência missionária a Junta de Missões Estrangeiras, sediada em Nova York, responsável pela vinda de Mary Dascomb ao Brasil e a Igreja do Sul tinha um Comitê de Missões Estrangeiras, sediado em Nashville, Tennessee. Ambas eram partidárias da educação como um importante instrumento da obra missionária.

Segundo Matos (2004), o Brasil foi o sexto país a receber missionários da Junta de Nova York, Ashbel Green Simonton, considerado o pioneiro deste movimento, chegou ao Rio de Janeiro, então capital do império, em 1859. Na segunda metade do século XIX (1859-1900), a PCUSA enviou ao Brasil cerca de cinquenta e cinco obreiros, incluindo missionários,

suas esposas e missionárias solteiras (MATOS, 2004; FERREIRA, 1992). Goldman (1972) afirma que a heterogeneidade do grupo não foi organizada de forma a facilitar sua aculturação e assimilação no Brasil.

A Escola Americana Presbiteriana de Curitiba iniciou suas atividades como filial da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo. No primeiro Relatório enviado à Missão em 1892, os trabalhos foram descritos da seguinte forma: “Escola Americana – sita à Rua Comendador Araújo e fundada em 16 de janeiro de 1892, dirigida pelas professoras Mary Dascomb e Elmira Kuhl”. Inicialmente, seguindo a organização da escola matriz de São Paulo, o trabalho no Paraná foi dividido em três níveis: Primário, Intermediário e Secundário. O primeiro semestre foi iniciado com a matrícula de 55 alunos, sendo 5 deles internos. No segundo semestre, a matrícula subiu para 70 alunos (RELATORIO, 1892).

Segundo Abreu (2003), a Escola Americana de Curitiba adotava padrões de racionalização, assim como as outras escolas presbiterianas, onde havia uma preocupação em padronizá-las, na medida do possível, adotando o mesmo modelo de organização pedagógica, livros didáticos, normas disciplinares, etc. Dividido em três níveis, as lições eram graduadas e progressistas, com uma estrutura seriada, seguindo o modelo intuitivo, científico e prático, considerado a base do ensino moderno que já era utilizada nos Estados Unidos.

Nascimento (2005) salienta que os colégios protestantes atraíam os filhos dos republicanos e liberais, que apresentavam anseios de modernização. Tais instituições apresentaram cursos para todos os segmentos, desde o Jardim da Infância, até o Curso Normal, onde professores eram preparados para exercerem o magistério. Quanto aos professores, a presença, desde o início das atividades escolares, de pessoal especializado para o magistério, credenciava os colégios protestantes americanos quanto à eficiência e seriedade de seu trabalho. Em particular, a vinda de “*schoolmarms*”, professoras missionárias diplomadas nos Estados Unidos e frequentemente com vários anos de experiência no magistério público e particular, foi uma constante (HILSDORF, 1977).

Pensar a contribuição feminina nesses espaços, refletindo sobre suas intervenções na vida social, política e cultural, levando em conta suas interações coletivas e/ou individuais; análises acerca dos percursos, posicionamentos, formas de atuação, demandas, conquistas, permanências e continuidades produzidas nas experiências dessas figuras femininas no Brasil é um desafio.

Realizar um trabalho que tem como ponto de partida a atuação feminina inupta de Mary Dascomb no projeto educacional presbiteriano no Brasil nos aproximou de outros estudos que, a partir de outros objetos, tentam fazer avançar as investigações que reconstituem

os caminhos percorridos por diferentes mulheres que entraram em ação para reivindicar ou não, de forma explícita ou sutil, o direito a ocupar, também, a esfera pública.

Foram realizadas várias leituras e pesquisas concernentes à temática, porém, não há um corpo bibliográfico específico sobre nossa principal personagem no Brasil. Por isso, buscamos, em várias obras que se aproximam do eixo pesquisado, fundamentação para atingir os objetivos. Como Maria Lúcia Hilsdorf (1977, 1986, 2011) com sua dissertação de mestrado, em que apresenta as *Escolas Norte Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo* e o impacto causado por elas no âmbito político e educacional; Rosa Fátima de Souza (1998, 2005) e Vera Valdemarin (1998, 2004), que discorrem sobre os edifícios escolares e o seu contexto social, político e econômico, tendo como base o republicanismo e a ideologia liberal, além de tratarem do método intuitivo e da educação nas escolas americanas. Francisco Venâncio Filho (1946) que cita a presença de Horace Lane contribuindo com a instrução pública paulista ao apresentar o texto *Contribuição Norte Americana à Educação no Brasil*; Frank Perry Goldman (1972) que escreve sobre a questão da imigração de norte-americanos para terras da Província de São Paulo e os aportes em relação à agricultura, arquitetura, religião, tecnologia e educação concebendo a troca de informações culturais. Boanerges Ribeiro (1981, 1987) que contextualiza os aspectos religiosos e educacionais dos presbiterianos no Brasil; Miriam Warde (1990, 2000, 2001) e suas contribuições no que tange às reformas no campo educacional no Estado de São Paulo. Geysa Abreu (2003) que em 2003 defendeu sua dissertação de mestrado pela PUC/ SP, intitulada: *Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar*. Neste trabalho, Abreu revisita a história da Igreja Presbiteriana, do trabalho missionário no Paraná e, principalmente, da Escola Americana de Curitiba e Carla Simone Chamon (2008) que, em seu doutoramento, lançou luz sobre a trajetória da professora Maria Guilhermina de Loureiro no magistério, as influências recebidas pela educação norte-americana e o presbiterianismo, e a sua passagem por São Paulo.

Outro trabalho consultado foi o texto de Marta Carvalho *Por uma História Cultural dos Saberes Pedagógicos* (1998), em que o uso dos impressos interessa como objeto no duplo sentido: “como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas pedagógicas” (CARVALHO, 1998, p. 35). Para a autora, tomar o impresso em sua materialidade implica tratá-lo como objeto cultural com suas marcas de produção e de seus usos. Os procedimentos de investigação compõem-se de vários campos:

[...] histórias das edições, histórias das políticas educacionais concretizadas nas prescrições legais e regulamentadas que estabelecem padrões e procedimentos para a sua produção, distribuição e uso; história da escola, entendida como instituição que é produto histórico da intersecção da pluralidade de dispositivos de normatização e de práticas de apropriação; história dos saberes pedagógicos que, veiculados pelo impresso, normatizam as práticas escolares, constituindo objetos de investigação; história cultural dos usos sociais dos saberes escolarizados como currículo e disciplina escolar (CARVALHO, 1998, p. 36).

Esses trabalhos, apesar da diversidade analítica que apresentam, nos ajudaram a pensar a necessidade de se dar a conhecer a inserção de Mary Dascomb como uma mulher que cruzou o campo educacional presbiteriano brasileiro no final do século XIX e início do século XX, entendendo-a como alguém que se apropriou e fez circular elementos do repertório político, educacional, religioso, cultural, social, norte-americano, ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, a circulação de repertórios não pode ser entendida como simples difusão, mas, como aponta Chartier (2002), a circulação envolve a ideia de recepção como apropriação efetuada por um sujeito ou por um grupo que é indissociável dos usos que se fazem do que é posto a circular. Desprovidos de um sentido intrínseco, os elementos desse repertório, ao serem apropriados, são a cada momento recriados.

A noção de representação, de Chartier (2002), direcionará o debate historiográfico para a discussão dos mecanismos simbólicos do poder que auxiliam na compreensão de nossos objetivos. Para o autor, as representações sociais se configuram em discursos, conhecimentos, crenças e valores que os indivíduos adotam para julgar a realidade. Outra perspectiva cabível é a teoria do cotidiano de Certeau, pois percebemos que os sujeitos religiosos, por meio de suas memórias, representam um lado da historiografia não contemplado. Este mesmo autor será pertinente ao observar outro conceito: as “maneiras de fazer” que, segundo Certeau (1994, p. 41), constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.

Para Hall (1997), o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos à sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc. Além disso, enfatizou como uma questão política e social, nos personifica como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação, como homens/mulheres, mães/pais, aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que

pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo, desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. Como refere Louro, além de uma ferramenta teórica potencialmente útil para os estudos das Ciências Sociais, o gênero despontava como uma importante categoria analítica para a História, em especial para a História da Educação (LOURO, 2003; SCOTT, 1991; BUTLER, 1999, 2010; SAFFIOTI, 2005).

A narrativa histórica construída com base em Dascomb se faz no diálogo com conceitos e categorias interpretativas e com as fontes documentais. Tratar de um indivíduo implica falar de uma série de assuntos que, de forma tangencial ou mais direta, tocaram a sua trajetória. Falar dela é falar de várias cidades brasileiras, dando ênfase à fase vivida em Curitiba, é falar de sua cidade natal e da influência que recebeu em sua formação pessoal e profissional, é falar de educação feminina, de ensino particular, de método intuitivo, de “lições de coisas”, de experimentação ao invés de memorização, da circulação de elementos pedagógicos norte-americanos, de Pestalozzi, da educação protestante no Brasil, de jardins de infância e de ensino elementar, da formação de professores, da presença e participação das mulheres na sociedade, no lar, na igreja, entre outros. Por se tratar de um tema com variadas possibilidades de discussão, este não se torna inviável pela abrangência, mas necessário pelas múltiplas possibilidades de análise, discussão e compreensão do mesmo.

Contar a história de uma vida permite, de certa forma, o resgate do indivíduo: “seu método, como seu sucesso, deve-se à insinuação da singularidade nas ciências humanas, que durante muito tempo não souberam o que fazer dela” (LEVILLAIN, 1996, p. 176).

Entretanto, afirmar que a biografia promove um resgate do indivíduo e da singularidade é demasiado perigoso. A biografia já teve ares de exaltação de figuras ilustres, de construção de personagens, de ilustração histórica ou de estudo de uma época como forma de compreender o indivíduo. O problema, como aponta Levillain (1996) é o risco que se corre de dicotomizar a realidade, construindo o relato biográfico a partir de binarismos.

Uma das saídas possíveis, e que pretendemos adotar, é pensar que a ação de um indivíduo não é apenas uma resposta às estruturas, mas também uma forma de reelaborá-las. Essa concepção, apontada por Le Goff (1996, p. 26), entende que “o indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e essa diversidade lhe permite também desenvolver seu jogo”.

Segundo Bourdieu (1996), a história de uma vida não guarda nenhuma coerência intrínseca e não possui nenhuma totalidade a ser perseguida. Coerência e totalidade são

ilusões que começam com o nome, elemento sem o qual a biografia não pode nem mesmo ser pensada, e aí mesmo se esgota. Em termos cronológicos, uma vida possui começo e fim, mas em termos de vivência, uma vida é uma infinidade de possibilidades fracionadas, desconectadas, muitas vezes contraditórias e desprovidas de sentido.

Escrever, pois, sobre Mary Dascomb, é tentar compreender como uma vida se constitui por meio de diferentes e inúmeras experiências – de gênero e religião, por exemplo –, buscando analisá-las historicamente, apontando para as condições nas quais elas se produziram e para as redes de sociabilidade nas quais se inscreveram.

Para Sirinelli (2003), indivíduos se organizam em grupos que partilham uma sensibilidade cultural ou ideológica e afinidades difusas, sendo necessário ao historiador restituir o indivíduo não ao seu contexto, mas à sua rede de relações concretas. Relações em rede que apontam lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de contatos e articulações fundamentais. Ao mesmo tempo, são essas relações que possibilitam o estabelecimento de vínculos afetivos, produzindo uma sensibilidade que se constitui na marca desse grupo.

De um universo maior de relações que Mary desenvolveu e que constituiu sua trajetória, a rede funcionou como um quadro de referência que nos permitiu situar e compreender suas escolhas, ideias e ações.

As informações apresentadas, que podem ser entendidas como “excesso”, na verdade, são uma tentativa de dar luz a uma história que ainda não foi contada. A ideia – que não pareça ambiciosa, apenas verdadeiramente seguindo o ideal acadêmico, de tornar útil uma pesquisa – é que este trabalho sirva como fonte de pesquisa inicial para outras análises. Que à partir das traduções e documentos disponibilizados nesta tese, outras problematizações sejam possíveis.

No primeiro capítulo observaremos os pressupostos teórico-metodológicos e faremos uma breve contextualização do cenário nacional e paranaense da época. Dedicaremos o segundo capítulo à apresentação de nosso objeto de estudo: Mary Dascomb. O tema será desenvolvido da seguinte forma: primeiramente, faremos um breve recorte biográfico. Em seguida, apresentaremos e analisaremos as fontes privilegiadas da pesquisa, as chamadas “escritas de si” que versam sobre ela, sobre a importância das cartas, de livros, seus contatos, relacionamentos, a ideia que tinha de si e dos outros.

Para fins didáticos, optamos por compor uma narrativa que parte de uma cronologia e que se aproxima mais de um recorte biográfico. Tal descrição se faz necessária, em virtude da ausência de dados e indícios sobre sua família, sua primeira viagem ao Brasil, sua indicação

como nome essencial para o desenvolvimento do projeto educacional e até informações sobre sua morte, a maior parte delas não foi encontrada em nenhum outro trabalho brasileiro. Esclarecemos que o texto culmina num resultado incompleto: envolveu escolhas de uns e exclusões de outros tantos fatos vivenciados por Mary. Acreditamos que será possível fornecer uma breve noção sobre alguns dos muitos acontecimentos que marcaram a vida dessa missionária/ educadora, àqueles (as) que têm pouco domínio dos registros de sua vida e trajetória profissional.

No terceiro capítulo, daremos especial atenção ao olhar de Dascomb para outras mulheres, sua relação com a sociedade oitocentista e as expectativas que se impunham sobre elas. Sua relação com a instituição, se projetou outro destino que não de missionária, sua participação nas esferas públicas no século XIX, Mary e o Presbiterianismo, em temas caros como a divisão institucional: Igreja Presbiteriana do Brasil e Igreja Presbiteriana Independente e a Maçonaria.

No quarto capítulo, o ponto central é a educação. O método intuitivo, a influência do *Oberlin College*, instituição onde Mary se formou e onde seus pais trabalhavam, dados sobre a escola de Curitiba e a educação no Paraná e até alguns dados comparativos que possibilitam uma análise um pouco mais ampla, foram apresentados.

Apresentaremos dados sobre da história do presbiterianismo no Brasil, no Paraná e o engajamento de Dascomb na educação da época. De seu fundamental trabalho na divulgação das ideias norte-americanas de educação, sua crença no papel civilizador da escola e também falaremos desta personagem como alguém que viveu, e por estar viva, lamentou, comemorou, esteve em cultos, jantares, fez viagens, visitas, enfim, circulou por diversos momentos históricos, leu e escreveu sobre seu tempo e o alterou, como mostraremos na sequência.

## CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

### 1.1 História Cultural e Cultura Escolar

Buscando compreender essa experiência que teve origem no interior de uma denominação do protestantismo norte-americano, sendo por isso um elemento para a compreensão do “americanismo” na educação, a história da Escola Americana foi analisada na perspectiva da cultura escolar, entendendo-a como a definiu Julia (2001, p. 10-11):

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Para realizar o estudo da Escola Americana de Curitiba na perspectiva da cultura escolar, o questionamento inicial que orientou o trabalho esteve voltado para os aspectos internos da escola, visando trazer à cena a ação educativa dos sujeitos envolvidos, os programas, conteúdos e métodos de ensino, além de aspectos da cultura escolar materializados na organização do espaço escolar; organização do tempo escolar (calendário escolar, período de férias, matrícula, seleção, avaliação; organização geral do tempo – níveis, cursos; organização diária – horário, programação das aulas e das diferentes disciplinas do currículo, rituais escolares (dispositivos de avaliação e classificação, dispositivos de punição e

exaltação; exposições escolares) etc. Por se tratar de uma escola presbiteriana, a religião estava no cerne da cultura daquela instituição.

Valdemarin (2004) afirma que a expressão cultura escolar aparece na bibliografia pedagógica designando, de um modo geral, estudos voltados para as práticas escolares cotidianas, o desenvolvimento efetivo do currículo, a construção do conhecimento escolar, entre outros aspectos, tendo como principais representantes, Frago, Julia e Azanha. Para Forquin:

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos pode aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...]. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Para Viñao Frago (2000), a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, englobava tudo o que acontecia no interior da escola. O autor destaca que nem os espaços, nem os tempos escolares eram dimensões neutras da educação. Ao contrário, constituíam corporiedades dos sujeitos escolares, impondo por sua materialidade uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como disseminavam símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Em publicação de 1993, o autor defendia que sociedades largamente escolarizadas tendiam a valorizar o conhecimento da escrita e conferir maior prestígio social aos indivíduos que demonstrassem capacidade em organizar o pensamento pela lógica escritural, como vemos no pensamento americano. Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano escolar e de desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a aceção culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino.

Enquanto Julia (2001) concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao Frago (2000) estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições

escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade, o que concorria para ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições. Ao mesmo tempo, impunha um limite à operacionalidade analítica da categoria quando confrontada com a necessidade de abarcar o conjunto das maneiras de escolarização do social na época moderna, como queria Julia.

Ao lado da insistência no sentido lato de cultura escolar, Viñao Frago (1995) a identificava com as continuidades e persistências. Utilizada para entender o relativo fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento, diferença e divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, a categoria cultura escolar emergia como resistência a mudanças.

Concepto de cultura escolar como um conjunto de teorías, ideas, principios e normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse em dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo em el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían La continuidad y persistencia em el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que Le permiten generar productos específicos – por exemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura Independiente (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3).

Nossa discussão teórica também é permeada pela História Cultural<sup>1</sup>, que se tornou possível na moderna historiografia a partir de uma importante expansão de objetos historiográficos. Esta modalidade historiográfica abre-se a estudos mais variados, como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”. É esta História Cultural – aqui entendida no sentido de uma história da cultura que não se limita a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida – que passou a atrair o interesse de historiadores dos mais diversos matizes teóricos desde o último século, inclusive no seio da historiografia marxista.

No início do século XX dois historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch deram início à chamada Escola dos Annales a partir da publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, cujo primeiro número data de 15 de janeiro de 1929. A iniciativa desses historiadores visava efetivamente deslocar a centralidade existente até então na pesquisa

---

<sup>1</sup> Uso os termos História Cultural e História da Educação em maiúsculo para dar destaque, pois são os pilares deste projeto.

histórica da história política e militar para outros objetos de estudo que poderiam ser explorados no vasto campo que abarca o conhecimento histórico.

Com o propósito de justificar a importância dessa Escola dos Annales na perspectiva da renovação da produção historiográfica ocorrida a partir de 1929, Burke (1997, p. 11-12) elucida:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras.

Nesse sentido, a renovação historiográfica iniciada a partir de 1929 com a Escola dos Annales revelou uma multiplicidade de significados, de objetos e de fontes no campo da pesquisa histórica. A necessidade de encontrar um maior número de respostas para um maior número de problemas formulados no estudo das transformações humanas proporcionou a entrada do historiador em espaços nunca antes adentrado. Os documentos oficiais deixaram de ser apenas as leis, correspondências de autoridades, relatórios, ou qualquer documento formal. Sobre a diversidade de documentos disponíveis ao historiador Le Goff (1996, p. 540) esclarece:

[...] Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e as ervas daninhas. Com os eclipses da lua e atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com análises de metais feitos pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

A partir dessa nova concepção de documento histórico mais aberta e principalmente mais democrática, pois se antes a legitimidade de uma fonte histórica estava diretamente relacionada ao fato de estar enquadrada à uma sociedade exclusivamente letrada e dispor de um arquivo oficial (formado a partir de leis, relatórios, correspondências etc.), posteriormente, os historiadores passaram a dar importância aos testemunhos deixados pelos seres humanos através de uma infinidade de artefatos, obras de arte e até objetos do uso cotidiano.

Riccoeur (2007, p. 306) auxilia numa clara diferenciação entre história e memória. A primeira, define o autor, é a que distingue o testemunho do documento. Se o primeiro é inseparável da testemunha e supõe que suas declarações sejam consideradas admissíveis, o segundo dá acesso a “acontecimentos que consideram histórico e que nunca foram a

recordação de ninguém”. O autor ainda ressalta outra diferença entre história e memória, que opõe reconhecimento do passado e representação do passado. À imediata fidelidade (ou suposta fidelidade) da memória opõe-se a intenção de verdade da história, baseada no processamento dos documentos, que são vestígios do passado, e nos modelos de inteligibilidade que constroem sua interpretação.

Pesavento (2003) entende que a História Cultural, vista como campo metodológico, abriga diferentes correntes historiográficas que ela identifica como sendo as dos estudos sobre a escrita e a leitura, a micro-história e a nova história política; histórias das cidades, da literatura, da imagem, das identidades, do tempo presente, da memória e da historiografia. O fato é que toda manifestação cultural tem seus mais inúmeros significados e se relaciona diretamente com a sociedade, economia, política e essencialmente com a educação.

Keith Thomas (2000, p. 130) defende que “os valores educacionais de um período histórico são muito instrutivos, já que não só revelam o tipo de pessoas que são aí criadas, como também os próprios valores daquela cultura”. Tal afirmação nos indica a clara necessidade de uma reflexão mais detida sobre os pressupostos que sustentam a propaganda autonomia da História da Educação como um campo historiográfico particular. O que, na verdade, transparece em parte significativa dessa produção é a educação como um tema/objeto de investigação, de vital relevância para a compreensão da formação cultural de uma sociedade (FONSECA, 2008).

Roche (1998, p. 33) prefere chamar de história das culturas, pois este termo melhor explicita o compreender das diversas mediações que intervêm entre as condições objetivas da vida dos homens e as numerosas maneiras com que eles as representam e as dizem. Assim, para o autor: “trata-se de estudar comportamentos coletivos, sensibilidades, imaginações, gestos a partir de objetos precisos, tais como livros, ou de instância, como as instituições de sociabilidade”. Rioux (1998, p. 17), por sua vez, aponta que a palavra cultura de forma ontológica, distingue a existência humana de seu estado natural, com sinais distintos e marcas simbólicas, sistemas de funções e práticas, apropriação coletiva e condições de civilização; de forma antropológica, faz da cultura um conjunto de hábitos e de representações mentais próprias de um dado grupo num dado momento, com seu cortejo móvel de costumes e crenças, de leis e técnicas, de artes e linguagens, de pensamentos e mediações; finalmente, de forma mais clássica, a cultura seria reconduzida ao saber, um processo no decorrer do qual o indivíduo pensante estimula as faculdades do espírito.

É o que Gruzinski (2001) denomina *passeurs culturels* – pessoas, objetos – que atuam como mediadores entre tempos e espaços diversos, contribuindo na elaboração e na circulação

de representações e do imaginário. Tais processos de transmissão de saberes, segundo Fonseca (2008), atuam como poderosos mediadores culturais, esclarecendo questões importantes que envolvem processos educativos em diversos tempos e lugares.

Warde (1990) entende que a História da Educação deveria ser considerada como uma especialização da História, muito embora não tivesse feito parte do processo de construção científica desse campo do conhecimento, dadas as especificidades de suas origens e de sua trajetória como disciplina escolar e não como campo de pesquisa. Nunes e Carvalho (1993) debruçam-se sobre duas questões fundamentais: as fontes na História da Educação e as relações desta com a História Cultural, em ambos os casos evidenciando os movimentos de renovação da historiografia. Fonseca (2008) afirma que a História Cultural, hoje hegemônica academicamente, não deixaria de exercer sua força sobre a investigação em História da Educação.

Burke (2008) constata que houve uma redefinição nos estudos históricos e nas abordagens e discussões teóricas, quando ocorreu a ascensão da História Cultural, por intermédio de uma ‘virada cultural’, na qual análises econômicas, políticas e sociais se aproximavam de termos e diagnósticos culturais. As chamadas minorias sexuais e étnicas, jovens, estudantes, negros, mulheres, passaram a falar mais alto, questionando teorias e conceitos, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. A sutileza do embate cultural requer um olhar igualmente sutil. Há que se perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que tratamos neste trabalho.

Chartier alerta-nos que a História Cultural, assim definida, concilia novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social, buscando uma nova legitimidade científica, tendo como substrato as aquisições intelectuais que fortaleceram o domínio institucional de outrora. Assim, o objeto da História Cultural, segundo o autor, é identificar o modo como em diferentes tempos e espaços uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Deste modo, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Assim, as percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros. Bem como assinala Chartier, as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, seus valores e seus domínios (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

Para Chartier, as representações sociais se configuram em discursos, conhecimentos, crenças e valores que os indivíduos adotam para julgar a realidade (CHARTIER, 2002, p. 19). Para o autor, as noções de representação, práticas e apropriação, propunham uma aproximação que insistia mais nos usos particulares do que nas distribuições estatísticas, e chamava a atenção para os gestos e comportamentos, e não apenas para as ideias e os discursos, e considerava as representações (individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas), não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social.

Chartier (2010) defende uma história que se recuse a pensar-se como um relato e como uma escritura. A narração não poderia ter uma condição própria, pois, conforme os casos, estaria submetida às disposições e às figuras da arte retórica, ou seja, seria considerada como o lugar onde se revelava o sentido dos próprios fatos ou seria percebida como um obstáculo importante para o conhecimento verdadeiro. Só o questionamento dessa epistemologia da coincidência e a tomada de consciência sobre a brecha existente entre o passado e sua representação, entre o que foi e o que não é mais e as construções narrativas que se propõem a ocupar o lugar desse passado permitiriam o desenvolvimento de uma reflexão sobre a história, entendida como uma escritura sempre construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também seriam as de ficção.

Carlo Ginzburg (2002, p. 25) lembra-nos que, na posteridade da retórica aristotélica, prova e retórica não são antinômicas, mas, antes, estão indissociavelmente ligadas e que, de mais a mais, desde o Renascimento a história soube elaborar as técnicas eruditas que permitem separar o verdadeiro do falso. Daí sua firme conclusão: reconhecer as dimensões retórica ou narrativa da escritura da história não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro, construído a partir de provas e de controles. Por isso, “o conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível”.

Para Chartier (2010), Michel de Certeau foi, sem dúvida, o historiador mais atento às propriedades formais do discurso histórico, colocado e diferenciado dentro da classe dos relatos. Demonstrou como a escritura da história, que supõe a ordem cronológica, o fechamento do texto e o recheio dos interstícios, inverte o procedimento da investigação, que parte do presente, que poderia não ter fim e que se confronta sem cessar com as lacunas da documentação. Demonstrou também que, diferentemente de outros relatos, a escritura da história está desdobrada, folhada, fragmentada:

Coloca-se como historiográfico o discurso que ‘compreende’ seu outro – a crônica, o arquivo, o documento –, quer dizer, aquilo que se organiza folhado, do qual uma metade contínua, se apoia sobre outra, disseminada, e assim se dá o poder de dizer o que a outra significa sem saber. Pelas ‘citações’, pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de remetimentos pertinentes a uma linguagem primeira, o discurso se estabelece como saber do outro. [...] Sob esse aspecto, a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade (CERTEAU, 1982, p. 111).

Para Certeau, a história é um discurso que produz enunciados “científicos”, definindo-se com esse termo a “possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam ‘controlar’ operações proporcionadas à produção de objetos determinados” (CERTEAU, 1982, p. 64, nota 5). Segundo Chartier, todas as palavras dessa citação são importantes: “produção de objetos determinados” remete à construção do objeto histórico pelo historiador, já que o passado nunca é um objeto que já está ali; “operações” designa as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação); “regras” e “controles” inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de uma validade universal. Como em Ginzburg acham-se associados e não opostos, conhecimento e relato, prova e retórica, saber crítico e narração (CHARTIER, 2010).

Certeau afirma que o “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU, 1996, p. 31).

Ainda que cercado por múltiplas perspectivas de análise, considerando seus interlocutores, a originalidade da obra de Certeau está justamente em como ele inverte a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – esta arte de viver a sociedade de consumo. Na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Certeau, ao contrário, nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no

uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um, procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.

Geertz define que seu conceito de cultura denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989). Certeau (1994, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”.

Discutindo a cristianização forçada a que eram submetidos os indígenas da América do Sul, pelos colonizadores hispânicos, parecendo, por fora, submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador, Certeau (1994, p. 40) nos mostra que, de fato, “metaforizavam” a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro, no quadro da própria tradição, ou seja, “a força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo”. Afirma que a presença e a circulação de uma representação não indicam, de modo algum, o que ela é para seus usuários.

Para poder apreciar “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”, Certeau (1994, p. 40) propõe, como baliza teórica, “a construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos”, supondo que, pelas maneiras de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, ocorra com os usuários, a exemplo dos povos indígenas, uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.

Nessa perspectiva, a legitimidade da “autoridade”, isto é, a expressão daquilo que é “aceito” como “crível” se constrói pelas representações que vão se articulando em torno dela e que se traduzem por uma “constelação de referências”, fontes, uma história, uma iconografia, em suma, por uma articulação de “autoridades”. Ou seja, “a toda vontade construtiva são necessários sinais de reconhecimento e acordos feitos acerca das condições de possibilidade, para que seja aberto um espaço onde se desenvolva” (CERTEAU, 1995, p. 34). São as representações aceitas que, segundo ele, inauguram e ao mesmo tempo exprimem essa nova credibilidade.

Uma vez anunciada uma política e assumida a sua implantação, são oferecidas condições de possibilidade que são os “sinais de reconhecimento”, os “acordos feitos acerca

dessas condições de possibilidade” para que se desenvolva. Nesse processo, “[...] cria ou recusa condições de possibilidade, interdita ou permite: torna possível ou impossível” (CERTEAU, 1995, p. 214).

O sentido de “consumo” de Certeau (1994, p. 39) traz uma contribuição para o estudo desta questão. Diz ele:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Ou seja, o legado de Mary Dascomb teria como característica, “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua uma quase-invisibilidade”. Vale frisar, como afere Certeau, que “[...] a presença e a circulação de uma representação [...] (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários” (CERTEAU, 1994, p. 94 - 41). É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram.

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada”<sup>2</sup> que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas.

Quais são as representações aceitas pela escola, pelos professores e alunos a respeito de uma determinada política educacional? Certeau (1994, p. 34) considera que são as “representações aceitas que inauguram uma nova credibilidade, ao mesmo tempo em que a exprimem”. Como discutir uma determinada política sem considerar, em primeiro lugar, que não podemos tratar esse assunto apenas segundo certo lugar – o nosso? É preciso reconhecer

---

<sup>2</sup> A expressão é de CERTEAU (1994, p. 38), referindo-se às invenções cotidianas dos “consumidores” da “cultura oficial” – os dominados – o que não quer dizer passivos ou dóceis.

que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (CERTEAU, 1995, p. 222).

Ao colocar sob suspeita alguns dos caminhos trilhados por uma determinada política, ao denunciar as inconsistências, as contradições “entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito, entre a comunicação que permitem e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que elas tornam possível e aquilo que as torna críveis” (CERTEAU, 1995, p. 40), evidencia-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade em torno de uma determinada política.

Constituindo-se objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas de se ajustarem a essa política, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar.

Como lembra Certeau, (1994, p. 105) “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”. A tática é a arte do fraco, sem lugar próprio, comandada pela ausência de um poder. Considerá-la na pesquisa no/do cotidiano significa inscrever-se na “viagem de uma maneira de ver as coisas para outra [a qual] começa com esta constatação: há uma crise das representações que mina a autoridade, palavras outrora eficazes se tornaram não críveis, uma vez que não abrem as portas cerradas e não mudam as coisas”.

Assim, a escuta da ‘infinidade móbil’ das táticas praticadas nas escolas nos inscreve nesse movimento de compreender as práticas não pelas extremidades de um aparelho técnico e, sim, pela sua própria lógica.

Para além do conceito defendido por Chartier, Baczko (1985, p. 309) define o imaginário como um sistema de representações “da ordem social, dos atores sociais e das suas relações recíprocas (hierarquia, dominação, obediência, conflito, etc.) bem como das instituições sociais, em particular as que dizem respeito ao exercício de poder”. Para Vovelle (1991), o imaginário permitiria a análise das representações até seus níveis mais complexos, atentando-se para temporalidades diversas, para as situações de permanências e de mudanças. Fonseca (2008) afirma que o conceito também permitiria a abordagem de novos objetos de interesse dos historiadores, como a criança, a maternidade, a família, o amor, a sexualidade e até a morte.

Fonseca (2008) conclui que a contribuição que a História Cultural, como campo dotado de aportes teórico-metodológicos, pode dar ao avanço na História da Educação está no descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional.

Entendendo o viver cultural como uma perspectiva útil à compreensão histórica, buscamos dar voz a uma personagem que por séculos foi deixada de lado. As cartas escritas por Dascomb seriam, portanto, uma demonstração de exemplos de condutas, normas e convenções que buscavam regular a vida social das mulheres de elite do século XIX. Porém, como não há norma que resista, sempre, intacta, é possível perceber por seu próprio relato, que a autora, às vezes, também ultrapassou fronteiras do permitido, abordando temáticas supostamente ‘proibidas’ para ‘elas’ e, dessa forma, resistiu e desconstruiu representações sociais instaladas pelo discurso oficial das instituições sociais.

Como adverte Bourdieu, uma vida, bem como a história que conta essa vida, não é essa totalidade e coerência que o relato dá a ilusão de ser. Não é possível ao pesquisador se furtar “à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum de vida como unidade e totalidade”. Para Bourdieu, “os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social”, ou seja, tanto se desenrolam nesse tempo/espaço, quanto participam da sua construção (BOURDIEU, 1996, p. 185-190).

Sobre a representação, Hall (1997, p. 25) considera que “nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação – conceitos e signos”. As representações não são fixas e nem suas transformações não expressam aproximação do correto, do verdadeiro ou do melhor.

É Foucault<sup>3</sup> (1998) que, através da obra “A ordem do discurso”, centra-se na relação entre as práticas discursivas e os poderes que as atravessam, demonstrando a existência de diversos procedimentos que controlam e regulam a produção de discursos em nossa sociedade. Nas suas próprias palavras:

---

<sup>3</sup> Bourdieu parte da existência de um poder simbólico, analisado numa perspectiva estruturalista, deste modo sua discussão se articula ao questionamento desse poder. As classes dominantes por disporem de um determinado capital simbólico regulado e propagado pelas instituições sociais exercem uma espécie de dominação, claro que não totalmente e nem pela força. Podemos então dizer que o estudo dele sobre o poder refere-se ao poder em sua configuração hegemônica. Já Foucault, é considerado por muitos teóricos atuais como teórico alinhado ao pós-estruturalismo, ou seja, não parte da mesma corrente de pensamento de Bourdieu. Para Foucault interessa menos a forma hegemônica do poder. Ele se debruça no poder enquanto capilar, múltiplo, presente em várias formas que escapam a regular e estrutural. Por isso em sua obra ele conceitua por vezes o poder como “micro-poder”, ou seja, há um interesse no processo de sujeição dos sujeitos. Foucault não se preocupou exatamente com quem ou quais classes procurou-se dominar e seus objetivos nisso, ele questionou o modo como funciona a disciplinarização, sujeição dos sujeitos e como essas práticas discursivas operam.

[...] Em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa (FOUCAULT, 1998, p. 8-9).

As análises de Touraine (2006) possibilitam-nos iniciar a busca de caminhos para possíveis respostas às questões. Para ele, as mulheres, os imigrantes, as lutas ambientalistas são categorias e problemáticas de um novo paradigma em formação, o cultural. Os direitos culturais estão colocando-se para acima dos econômicos, sociais e políticos, sem os eliminar.

Para Tarducci (2001), as religiões que são voltadas para a família geralmente têm códigos de conduta e expectativas específicas de gênero e promovem publicamente a dominação masculina. Normalmente as mulheres estão confinadas a papéis domésticos e familiares e não participam significativamente em atividades religiosas fora de casa. Até recentemente, a educação religiosa formal foi uma exceção e as mulheres quase nunca exerceram, na liderança pública, política ou religiosa. Há uma preferência cultural para a masculinidade e a prole masculina é considerada essencial para o bem-estar da família. Especialmente no cristianismo, as mulheres são vistas como menos espirituais e mais pecaminosas do que os homens.

O confinamento doméstico das mulheres e sua subordinação foram consequências de sua centralidade reprodutiva. E isso era assim porque só as mulheres poderiam introduzir bastardos no casamento<sup>4</sup>. Entendia-se o bastardo como uma criança ilegítima nascida de uma relação sexual ilícita entre parceiros que, de acordo com as normas sociais, não poderiam se misturar, como por exemplo, pessoas de origem africana/escrava e pessoas de origem europeia/livre (STOLKE, 2006, p. 39).

A partir do trabalho de Stolke e respeitando as especificidades do contexto histórico, é possível pensar no caso brasileiro já que semelhante ao que aconteceu na América Espanhola, no Brasil a mulher e as relações de gênero serão centrais na definição de um ideário nacional e, conseqüentemente, do futuro racial do país.

As discussões suscitadas no momento de formação da nação e definição de uma identidade nacional para o Brasil oferecem de forma singular a possibilidade de análise da intersecção entre raça, gênero e sexualidade, bem como a articulação com outras formas de

---

<sup>4</sup> Os homens têm a possibilidade, como acontece até hoje, de não reconhecer seus filhos, de não assumirem a paternidade, fazendo com a responsabilidade recaia exclusivamente sobre a mãe.

relações sociais num contexto histórico determinado, que podemos perceber também nas missivas:

Qual será o resultado da luta religiosa no Brasil? Nossos padres estão tão animados quanto grilos. Eu não deveria me surpreender se no prazo de seis meses houvesse uma perigosa perseguição. Eu me pergunto se Lino foi de todo imprudente em Porto Real. Tenho certeza de que o Sr. Gammon não foi. Imagine-o trazendo bando de capangas negros para intimidar as pessoas com fogo, ameaçando-os com o braço longo do Tio Sam! (GOLDMAN, 1961, p. 274).

Em poucas linhas, numa carta escrita em 1901, Mary demonstra alguns preconceitos, religioso, ao demonstrar seu receio por uma perseguição religiosa, em outras missivas ela também se refere aos católicos com este mesmo parecer. Mostra-se preconceituosa também ao referir-se ao esteriótipo do negro como um indivíduo ameaçador e ainda deixa evidente seu patriotismo.

A ausência de um consenso sobre como caracterizar a população mestiça oscilou entre considerá-la como constituída por seres inteiramente inferiores e degenerados ou, de forma oposta, seres capazes de manifestações superiores. A especificidade brasileira, ou seja, a impossibilidade de reversão do quadro de miscigenação e a rejeição às ideias mais radicais de regulação na reprodução devido à tradição católica resultaram no desenvolvimento de um pensamento eugênico próprio que Stepan (2005) caracteriza como mais flexível e informado por uma concepção na qual a hereditariedade se daria por fatores externos e internos, isto é, o meio seria responsável por alterações genéticas. Daí a ênfase na relação entre eugenia e políticas públicas.

Assim, a difusão e confiabilidade nas previsões racistas de inferioridade do negro e do “mulato” predominaram e elegeram a miscigenação como possibilidade de suplantar essa inferioridade. Segundo Dain Borges (2005, p. 39), a inteligência nacional preferiu “afirmar que a mistura racial teria um efeito positivo ou branqueador na raça nacional”.

A maior preocupação incidia sobre a hereditariedade humana e suas influências benéficas ou maléficas sobre a nação. Como consequência surgiram diversas propostas de controle e higienização da população, inspiradas na criminologia e eugenia. Os comportamentos que desviavam da norma burguesa eram o foco. A mulher exercia um papel fundamental nesse contexto – era nela que as categorias gênero, raça e nacionalismo se fundiam. Um dos principais controles eugênicos consistia no controle dos casamentos, pois através da reprodução humana é que as modificações sobre a herança genética aconteciam. O pensamento da nação como um fator biológico levou a direcionar a atenção para a

“purificação” da população. A mulher em seu papel reprodutor, era a ponte entre o projeto e a materialização dessa nação, pois foi exercido um controle maior, para que sua prole e seu útero não fossem “sujados”, mesclando-se com homens de outras raças e etnias consideradas inferiores (CASTAÑEDA, 2003). Mary Dascomb escapava deste viés histórico, uma vez que não deixou herdeiros.

Para Certeau, a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas. Nessa brecha se insinuam as reformulações, os desvios, as apropriações e as resistências (CERTEAU, 1994).

Daí se depreende o principal desafio que se apresenta à História Cultural: como pensar a articulação entre os discursos e as práticas. O questionamento das velhas certezas adotou a forma do “giro linguístico”, que se baseia em duas ideias fundamentais: a de que a língua é um sistema de signos cujas relações produzem, por si mesmas, significados múltiplos e instáveis, fora de toda intenção ou qualquer controle subjetivo; e a de que a “realidade” não é uma referência objetiva externa ao discurso, mas é sempre construída na e pela linguagem (CHARTIER, 2010).

Ao longo da história da emancipação feminina é possível pensar que a educação e a religião são fatores importantes que contribuíram para que a mulher brasileira buscasse seu espaço na sociedade.

Warde e Carvalho (2000) entendem a escola como uma instituição social produtora de práticas e representações que ampliam, adaptam e recriam a cultura inclusiva. O estudo do conjunto das características que compõe o modo escolar de transmissão cultural num tempo e espaço definidos, possibilita a compreensão de elementos não priorizados pela historiografia tradicional:

a ênfase da nova historiografia na mentalidade das práticas, dos objetos e de seus usos produz um novo modo de olhar e interrogar as fontes disponíveis. Um novo padrão de visibilidade torna visível aquilo que as representações cristalizadas na historiografia educacional relegavam à invisibilidade do não dito e, portanto, não exposto. Aquilo que, no discurso em que se articulam tais representações, não é preciso dizer porque não é preciso fazer ver (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 16).

Este estudo, ao lado de outros trabalhos já realizados sobre a educação protestante, poderá contribuir para a composição de um cenário sobre a prática educativa protestante no Brasil, muitas vezes esquecida por autores que tratam da educação brasileira. Embora a

educação escolar protestante tenha sido e atualmente seja temática de diversos trabalhos, Warde (2001, p. 14) afirma que:

há muito ainda a se pesquisar em torno das escolas norte-americanas que se instalaram no país a partir da década de meados do século XIX; eram escolas de diferentes vertentes da Igreja Reformada que não só atenderam imigrantes norte-americanos aqui instalados, mas também, filhos de brasileiros e de outras nacionalidades. Exatamente porque estenderam o seu raio de ação para além de grupos imigrados e se enraizaram, através de diferentes mecanismos, na cultura escolar, essas escolas podem se tornar objetos privilegiados de análise dos processos de circulação e apropriação dos padrões escolares norte-americanos, como também dos processos de produção desses padrões.

A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 determinou: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”.<sup>5</sup> Neste mesmo dia e lei, ficam determinados os programas específicos para meninos e meninas:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.<sup>6</sup>

De acordo com Barbanti (1977), a implementação dessas leis não garantiu o sucesso das instituições escolares, pois muitas vezes as escolas eram criadas, mas não providas por falta de professores, além de outros fatores, como falta de material. Ribeiro aponta que essa lei, ao mesmo tempo em que garantia às mulheres o direito à educação, foi usada sintomaticamente como instrumento de discriminação, uma vez que estabelecia estudos distintos para cada sexo, sendo que as mulheres teriam o seu primário limitado às quatro operações no ensino de matemática, excluindo a geometria (RIBEIRO, 2006, p. 42).

No Paraná, ao final do século XIX, o cenário era diferente. O censo de 1854 apontava uma população de 62.258 habitantes, já em 1890 esse número subiu para 249.491 habitantes. Tudo isso devido às transformações econômicas e ao processo imigratório. Caio Prado Jr afirma que a segunda metade do século XIX se constitui num dos momentos de maiores

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)

<sup>6</sup> Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

transformações da economia brasileira e o decênio 1870-1880 foi marcado por sensível prosperidade nacional (PRADO Jr., 1949, p. 178).

O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer.

Assim, a vinda de mulheres como Mary Dascomb, contribuiu para mover o processo histórico e transformar hábitos culturais demasiadamente arraigados na consciência individual e coletiva oitocentista, à medida que, esta educadora, agindo e re-agindo na relação de interdependência como ser social, contribuiu para ampliar ou afrouxar o *habitus*<sup>7</sup>. A educação civilizadora da mulher foi um caminho que se abriu para que a mesma pudesse transitar por espaços privados e públicos, porém ainda com muitos limites.

Fonseca (2008) ressalta que a valorização do cotidiano não significa negligência em relação aos conflitos sociais e culturais, na verdade presentes nele. A questão é que nem sempre os conflitos se mostram com clara evidência, como numa análise mais voltada para a luta de classes. Eles podem estar nas pequenas estratégias cotidianas, nas diversas apropriações de valores, saberes, poderes. É com essa complexidade que convém dispensar uma atenção especial para a intertextualidade das cartas que registram as experiências plurais de Mary Dascomb, cujos relatos permitem vários olhares sobre sua vida, suas experiências, vivências, expectativas, etc.

## 1.2 Discurso sobre o Brasil

O período em que Mary Parker Dascomb atuou como missionária, professora e gestora da obra educacional presbiteriana no Brasil, 1869-1917, foi marcado por transformações políticas, sociais, econômicas e educacionais. Essas mudanças passavam pelo fim da monarquia, o fim do trabalho escravo e o início do trabalho livre e assalariado, participação do capital estrangeiro, tanto inglês como norte-americano, as imigrações e a intensa

---

<sup>7</sup> A partir de Bourdieu (2007).

circulação de novas tendências de pensamento: positivismo, industrialismo, ruralismo (HILSDORF, 2003).

Tais transformações representavam para a elite a ideia de progresso e modernidade. Segundo Moraes (1994), essa mentalidade influenciou também o imaginário das populações rurais. Elas entendiam que as cidades representavam a possibilidade de uma série de conquistas: trabalho regular e remunerado, acesso rápido ao dinheiro e às mercadorias, uma vida cotidiana mais agitada e com mais atrativos, acesso à educação e à informação. Porém, o processo de crescimento urbano foi marcado pelas contradições e problemas sofridos pela camada populacional mais pobre: falta de moradia, problemas com o abastecimento de alimentos e água, epidemias, subemprego e desemprego. Violência e mendicância também foram alguns dos problemas produzidos no contexto urbano. Nem todos usufruíam plenamente dos avanços e benefícios da vida urbana, apenas a camada mais rica tinha oportunidades nos bairros de elite e no centro comercial.

No XX *The Woman's Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, de 1890, as mudanças no cenário político aparecem como positivas para o trabalho presbiteriano:

Desde o nosso último relatório o império do Brasil tornou-se uma república. Esta revolução sem derramamento de sangue não era de todo inesperada, ela simplesmente antecipou os planos futuros das classes dominantes, foi "o fruto maduro sacudido um pouco mais cedo do que teria caído sozinho." Esta mudança no governo abre um caminho glorioso para as Igrejas protestantes. Com a separação entre Igreja e Estado e a liberdade religiosa assegurada, vêm grandes responsabilidades e oportunidades para o povo de Deus. Este campo é nosso para possuí-lo e avançar, como nunca antes, a causa e o reino de Deus.

Embora o período fosse marcado por mudanças nas estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais, o regime republicano viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis.

A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se se encaminharam para a "política dos governadores". Assim, os "homens mais importantes do lugar", por seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e federais (NAGLE, 2009, p. 12).

O autor acentua, ainda, que o regime republicano foi se aperfeiçoando e ampliando sua formulação inicial através da "política dos governadores" ou "política dos estados". Do ponto

de vista econômico, Nagle (2009) ressalta que a Primeira República compõe uma série de acontecimentos ligados aos processos de produção e comercialização do café, principal produto, não apenas em relação à economia, mas também quanto à sociedade como um todo.

No mesmo relatório, em 1890, a educação aparece como caminho para o progresso, e o funcionamento de mais escolas sob o comando de igrejas, seria decisiva para o êxito dos ideais republicanos:

São Paulo - O futuro do Brasil depende em grande parte da educação de seus filhos e de uma ocupação rápida deste grande e importante campo por professores cristãos. "Se eles que representam a causa do evangelho capturassem os interesses educacionais da nação, não deveria haver nenhuma hesitação, nenhuma medida a meio caminho, mas ação decisiva e rápida. Cada escola sob controle de Igrejas Evangélicas deveria ser colocada imediatamente a funcionar solidamente". A escola de São Paulo já tem quase 400 alunos, e há uma demanda urgente de maiores e melhores acomodações para estes alunos internos e externos. Senhorita Kuhl escreve, "a questão é o que fazer com todas as crianças que vem como as pombas para as suas janelas; quando eu vejo as salas e pátios cheios de crianças felizes, eu penso naquele belo verso em Zacarias<sup>8</sup>, "e as ruas da cidade se encherão de meninos e meninas brincando". Com todas as desvantagens de um espaço limitado e salas lotadas, a escola tem prosperado maravilhosamente, as aulas de culinária e costura tem sido importante ajuda na formação das crianças para a vida doméstica. Muitos professores são cristãos nativos treinados no Seminário, e vários dos graduados estão ensinando nas escolas Evangélica do país. Já as sementes da verdade do evangelho estão sendo espalhadas por aqueles que receberam seus primeiros conhecimentos nesta casa. Um dos graduados da Escola São Paulo foi ordenado ao ministério, e mais dois foram aceitos como candidatos. Os pequenos no jardim de infância "estão interessantes como sempre", e há evidências constante da ajuda moral e espiritual que este ramo de trabalho dá aos pais, bem como às crianças (*THE WOMANS*, 1890).

Para Nagle (2009), no final do século XIX, os surtos industriais foram acanhados. É somente a partir de 1910 que se inaugura a chamada "fase da consolidação". Porém, esse processo proporcionou a formação do proletariado industrial e urbano, formado por imigrantes estrangeiros. A cidade passa a ser símbolo do progresso, da modernidade e espaço de poder (SILVA, 2010). Hilsdorf (2003, p. 58) ressalta que: "[...] da perspectiva do capital, é pelo crescimento desses setores do comércio e serviços no processo de imigração-urbanização que vai se dando a formação da camada de empresários industriais, muitos deles também agroexportadores".

Dito isto, podemos pensar que o Brasil que Mary Dascomb tinha em mente ainda não havia experimentado a consolidação dos ideais republicanos. Ela chegou ao Brasil em 1869, ainda jovem. Segundo Chamon (2008), Miss Dascomb não veio sozinha, Miss Harriet

---

<sup>8</sup> BÍBLIA, livro de Zacarias, Capítulo 8, versículo 4: "Assim promete o SENHOR Soberano: Homens e mulheres idosos ainda se sentarão nas praças de Jerusalém, cada qual com sua bengala na mão por causa da idade avançada". E mais especificamente o versículo 5: "E as ruas da cidade se encherão de meninos e meninas, que ali brincarão".

Greenman também foi enviada como educadora pela Missão. Logo que chegaram ao Rio de Janeiro, as duas missionárias, além de ministrarem aulas na escola da Igreja, lecionaram também no Colégio Andrade em 1870, juntamente com Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Em seguida assumiu a direção da Escola Americana de São Paulo.

No Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ, Instrução Pública, código 12-4-12, p. 65), confirmamos a informação apresentada por Chamon (2008), de que Miss Dascomb e Miss Greenman lecionaram no Colégio Andrade pouco depois de chegarem ao Rio de Janeiro, em fins de novembro de 1869. Para a autora, a interlocução e a convivência com Miss Dascomb e Miss Greenman foi fundamental para a formação profissional de Maria Guilhermina, em termos de aprendizagem da cultura pedagógica norte-americana praticada pelos presbiterianos.

Mary refere-se a Harriet como Hattie, e por isso, inicialmente, tivemos dificuldade em encontrar nas cartas referências da relação entre as educadoras. Como veremos no capítulo 2, Harriet casou-se com Miguel Magalhães e apenas em uma carta de 1910, confirmamos que Harriet era Hattie: “Diga a Rufus para comprar os livros sobre Higiene de Gulick. Eles são excelentes, o Miguel da Hattie usou um, Se eu tivesse dinheiro eu compraria todos!” (GOLDMAN, 1961, p. 311). Elas também se correspondiam: “Hattie Magalhães escreve que a noiva de Job é bonita e satisfatória” (GOLDMAN, 1961, p. 271). No mesmo ano, Mary fala de uma reunião de mulheres norte-americana sobre o Brasil: “Senhorita Kate Kuhl teve uma visita agradável com ela ultimamente, a Sra. Landes, Sra. Chamberlain e senhorita Lottie se encontraram na casa da Hattie Magalhães e teve uma reunião para falar sobre o Brasil!” (GOLDMAN, 1961, p. 323). Comparando Hattie Magalhães com outra educadora, Miss Baxter, Dascomb escreve:

Eu também acho que ela vai manter as tradições do nome. Ela é imponentemente quieta e observadora. Faz-me pensar nas observações impacientes da Sra. Howell sobre Hattie Magalhães, o Silêncio de Ouro - Alguém poderia fazer uma observação banal e a Sra. M. diria sim ou não, provavelmente pensando - Não vale a pena falar se não se pode fazer melhor do que isso - Discussão tem que começar em algum lugar, disse a Sra. H e a Sra. M nunca traz seus discursos sábios até que alguém já tenha se sacrificado! (GOLDMAN, 1961, p. 359).

A atuação dessas professoras no Colégio Andrade permitiu a Guilhermina a possibilidade de observar, no próprio cotidiano de sua escola, outra prática pedagógica, da qual ela possivelmente já deveria ter ouvido falar. Essa experiência, marcou a trajetória de Maria Guilhermina e seu colégio, visto que mesmo depois da saída das duas missionárias, em 1871, o Colégio Andrade continuou a adotar o método intuitivo de ensino, novidade para a

época e carro-chefe da chamada modernidade pedagógica dos colégios norte-americanos de confissão protestante (CHAMON, 2008).

Nos escritos de Dascomb, não é raro encontrar a descrição de um Brasil bastante afetado por problemas sanitários e ela não se exime em relatar muitas outras mazelas:

Na semana passada, Acacia Santos, seu marido engenheiro Carneiro, Eunice Santos e a talentosa filha do Vital te visitaram. Dr. Carneiro e a bela Acacia já estão a um ano em Matto Grosso, - o engenheiro trabalhando na ferrovia e Acacia derretendo na quente Corumbá. - Onde as casas são pobres e grandes aranhas Caranguejeiras passeiam. Eles propõem descansar um pouco em São Paulo (GOLDMAN, 1961, p. 316).

Num Ocidente em que os ideais de liberdade conquistavam cada vez mais pregnância, as viajantes expressaram a busca de independência e de autorealização, na experiência da aventura através do mundo. Suas trajetórias tinham como antípoda o exemplo que citavam das mulheres que encontraram em países como o Brasil, cujas vidas afirmaram representar uma condição de confinamento aos muros da casa senhorial, de um mundo avesso às transformações burguesas da emergente sociedade industrial. Destarte, as mulheres brasileiras foram percebidas em sua alteridade, da qual a distância e a diferença eram permanentemente afirmadas. Os relatos de mulheres estrangeiras não só indicam o desconforto do confronto com padrões de valores e comportamentos diversos, como revelam o embate entre processos culturais distintos.

Na perspectiva de Mary Louise Pratt, na obra *Os Olhos do Império. Relatos de viagem e transculturação*, o viajante situa-se num espaço social, caracterizado como “zona de contato”, no qual se dá o encontro de culturas díspares que continuamente se chocam e se entrelaçam. Ao mesmo tempo, remarca as relações de dominação e subordinação que atravessam esses encontros (PRATT, 1999, p. 27). Cabe lembrar que ela não analisa apenas os autores oriundos do império, mas dedica também uma atenção a alguns latino-americanos. Ademais, não estuda só os relatos produzidos por homens, mas aborda ainda os textos resultantes das viagens femininas, buscando perceber se os “olhos imperiais” acompanharam todos os sujeitos, independente das suas origens espaciais ou de gênero.

Nas cartas de Mary Dascomb é possível perceber seu olhar em relação ao Brasil:

Mr. Gomm, o marido de Isabel escreveu-lhes para enviarem um agente antes de decidir. Ele pensa como eu, que grande parte da terra é tão pobre, o transporte é tão caro e tão exorbitantes impostos que seriam loucos de deixar os Estados Unidos, tão cheio de facilidades em comparação com as dificuldades daqui. Mas a Sra. Withers vê dinheiro nesta história, e diz que eles podem enviar toda a sua produção para a Argentina de barco. Bem. Veremos o que veremos! (GOLDMAN, 1961, p. 321).

Pratt critica as perspectivas que tomam como ponto de partida as ideias de “influência” e “cópia”, pautadas numa postura eurocêntrica, segundo a qual Europa é representada como centro de difusão de ideias e modelos, e a América é caracterizada como um polo de recepção dos mesmos. Para a autora, a “reimaginação” entre o Velho e o Novo Mundo no contexto do século XIX não resultou apenas das formulações metropolitanas projetadas sobre os povos subordinados, mas do contato e interação entre as duas partes. Em sua concepção, ela se deu por um processo “transcultural”.

A análise proposta pela autora nos leva a considerar o imperialismo, não apenas como um fenômeno político e/ou econômico, mas “como produto e como agente responsável pela construção de visões de mundo, auto-imagem, estereótipos étnicos, sociais, geográficos” entre outros (PRATT, 1999, p. 11). Ele é reconhecido pelas condições materiais visíveis que impõe, e também pela interferência na mente das pessoas.

Pratt (1999, p.31) recorre à noção de “zona de contato” para explicar essa articulação: “[...] para me referir ao espaço de encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas”. A conexão entre o mundo “civilizado” e esse novo mundo dos trópicos realizada pelos viajantes envolveu, em geral, um duplo processo de enfrentamento e negociação entre valores e concepções de mundo de universos culturais distintos.

As críticas de Miss Dascomb ao Brasil aparecem de forma direta: “Os espíritas aqui estão criticando a Bíblia como imoral! Dois dos nossos homens participaram de uma sessão e fizeram a boa observação que os países onde a Bíblia é lida e obedecida são os países mais morais do mundo” (GOLDMAN, 1961, p. 307), mas também de forma irônica, como na missiva escrita em 1902:

Eu imagino que os médicos estejam completamente confusos sobre os mosquitos ou eu tenho uma variedade especial de mosquitos eu acho que os meus são criados em meu quarto e de pai para filho, para neto, para bisneto. Tenho instalações peculiares - cortinas em cada canto onde estes nobres se escondem durante o dia e meditam sobre o bom, gordo e suculento banquete da noite. Mas, quanto a sua condição de portadores da doença - nenhum sinal. Eles são muito domésticos (GOLDMAN, 1961, p. 281).

Essa troca entre culturas dominantes e periféricas engendraram efeitos e experiências na dimensão dos sujeitos que as expressavam. Ou seja, o confronto cultural entre nativos e estrangeiros produziu deslocamentos nos diversos códigos de origem, afirmando novas posições no mundo. Nas zonas de contato, recorrendo à expressão de Mary Pratt, a desigualdade e a dominação passaram por renegociações e rearranjos, forjando descrições que

expressaram esse confronto com a alteridade. Assim, os relatos das viajantes mostram essa fronteira de constante remanejamento de sentimentos e de percepções sobre si próprias e os nativos. Na teia discursiva recalcitram tensões e conflitos que despontavam da experiência com o outro. Dascomb, em 1909, depois de quarenta anos de trabalho no Brasil, relata a Lane sobre sua condição, que em tudo corrobora com a noção de Pratt: “Todos nós temos um distintivo de fita amarela e verde, com um toque de vermelho, branco e azul” (GOLDMAN, 1961, p. 302).

Mesmo tendo um toque vermelho, branco e azul, Miss Dascomb sabia dos deslizes de seus conterrâneos e lamentava os maus comportamentos:

Tenho medo de que a maioria dos jovens engenheiros Americanos tenha o hábito de beber até cair e se tornem desbocados. Um deles disse ao Sr. Salley que seu companheiro (um homem mais velho) odiava missionários! Eles (e muitos outros) viajaram no mesmo navio (mais tarde) como Mr. e Mrs. Salley com o capitão Davis, um inglês que sempre critica os americanos. Os Salleys e Gertrude tomaram isso agradavelmente, mas este grupo de jovens engenheiros quase saiu no tapa - finalmente duas mesas, - o inglês e o americano, um contra o outro! - O último grupo costumava farrear em Ponta Grossa como cowboys pintando o sete! (GOLDMAN, 1961, p. 323).

Mary também mantinha em sua rotina a lembrança de feriados e datas comemorativas de seu país de origem, como o *Decoration Day*:

Posso escrever-lhe uma carta em quinze minutos? São quase 22:00 e a Senhorita Martin veio me lembrar que hoje é o *Decoration Day*<sup>9</sup> nos Estados Unidos. Então, nós pegamos nossas bandeiras – colocamos uma bandeira grande e nova sobre o piano, onde a senhorita Palmer cantou-nos as velhas canções. Então nós todos nos reunimos em volta da bela mesa na sala de jantar sob as luzes brilhantes e perto de um fogo alegre para fazer provas, documentos ou crochê ou qualquer outra coisa (GOLDMAN, 1961, p. 353).

Embora fosse um feriado norte-americano, Mary e os demais colaboradores da Escola Americana organizaram-se para homenagear seus “heróis de guerra”, com direito a “uma bandeira grande e nova”. Pelas descrições que apresentamos, percebemos esse transitar de Mary entre sua terra natal e o país que lhe deu prospecção.

Ao lado da consolidação de uma mentalidade burguesa, as ideias de progresso e ciência, que resultariam em uma cultura e civilização superiores, ganharam terreno, juntamente com a condenação do resto do mundo a um status inferior. Esse outro mundo não

---

<sup>9</sup> É um feriado federal nos Estados Unidos para lembrar as pessoas que morreram enquanto serviam nas Forças Armadas do país. É observado todos os anos na última segunda-feira de maio, na referida missiva, 30 de maio de 1912.

burguês foi apreendido potencialmente como inadequado e produziu reações contrastantes: o encantamento com a riqueza e a opulência da vegetação, e a paisagem e o estranhamento com o grotesco dos costumes e comportamentos dos nativos. Mesmo uma mulher perspicaz como Mary Dascomb – que, deixou seu país de origem, escapou à vida doméstica, aos compromissos com um lar e a maternidade –, na sua busca de compreensão do outro, manteve sua perspectiva norte-americana.

Em 1911, Dascomb ainda tinha apontamentos negativos sobre o Brasil: “Tudo bem para os missionários e professores viver aqui, mas não é um lugar ideal para uma família” (GOLDMAN, 1961, p. 332). Referindo-se à família de uma amiga, Innocencia, que planejava vir para o Brasil.

### **1.3 Política, Economia e a Sociedade paranaense: Contextualizando**

No Brasil, em fins do século XIX e meados do XX, como vimos, um fluxo de transformações atingiu vários níveis das relações sociais. Foram mudanças impactantes estimuladas, principalmente, por um novo dinamismo no contexto da economia internacional, as quais alteraram a ordem e as hierarquias sociais, as noções de espaço e tempo dos indivíduos e os modos de percepção do cotidiano (GOMES, 1998).

As pessoas foram envolvidas num intenso processo de transformações de hábitos cotidianos, de convicções e percepções, como se tomadas por um conjunto integrado, no qual uma das raízes se encontra na irrupção da Revolução Industrial.

Ondas de expansão econômica ao final do século XVIII desencadearam, em alguns países, transformações amplas, complexas e profundas, aproximou as descobertas científicas ao cotidiano das populações e estimulou o desenvolvimento de potenciais energéticos, originando campos de exploração industrial. Novas áreas do conhecimento floresceram, tais como: a microbiologia, a bacteriologia e a bioquímica, que tiveram efeitos substantivos na produção e conservação de alimentos, na farmacologia, na medicina, na higiene e profilaxia e representaram impacto decisivo para o prolongamento da vida humana (SEVCENKO, 1998).

A doutrina do progresso incorporou-se então aos discursos intelectuais do século XVIII “[...] e foi se convertendo em um credo que os constantes avanços tecnológicos ratificavam ao criar produtos e serviços que se transformavam em objeto de desejo e símbolos do progresso” (DUPAS, 2006).

A partir da segunda metade do século XVIII e durante todo século XIX, um ideal de progresso circulou nas sociedades ocidentais. As novas descobertas científicas passaram a marcar uma mudança cultural que acabou por desenvolver certa intolerância ao antigo e ao antiquado. Modernizar foi uma das ideias defendidas por membros da sociedade brasileira da época, o que provavelmente auxiliou na promoção de um fluxo inédito de penetração de capitais estrangeiros no país (SEVCENKO, 1998).

Nos planos culturais e econômicos, as transformações foram significativas: rupturas com alguns costumes coloniais, adoção de discursos científicos, início de uma economia urbana e industrial, além da organização de um sistema educacional de âmbito nacional e incorporação de tecnologias (vacinas, soros, entre outras), com impacto nas ações de saúde desenvolvidas em território brasileiro.

Na busca do progresso, os políticos e os intelectuais brasileiros estabeleceram alianças estratégicas que produziram explicações sobre o “atraso” brasileiro, bem como apresentaram ideias sobre as possibilidades de civilizar o território. E Mary Dascomb mais uma vez questionou a infraestrutura brasileira, seus profissionais e métodos: “As pessoas aqui estão com medo do imperialismo Russo - Aqui está Cleveland vindo para o norte do Brasil, onde muito capital norte americano está investido e a Alemanha está lançando olhares de desejo sobre o sul do Brasil!” (GOLDMAN, 1961, p. 304).

A ideia de progresso possuía várias facetas, entre elas estava a capacidade do ser humano usar a razão para assumir a direção de sua vida social com impacto na marcha nacional rumo ao futuro, para tanto, duas prescrições e estratégias eram bastante claras: higienização e educação.

O progresso das sociedades humanas implicou dimensões não redutíveis apenas ao progresso técnico-científico, de modo que foram também englobadas as questões morais. Desencadearam-se movimentos nacionais não homogêneos e não consensuais, rumo ao que nos oferecia o tão “esperado” século XX.

Nesse movimento pendular, fizeram-se necessárias algumas aproximações à realidade provincial do Paraná ao final dos oitocentos, o que permitiu, mesmo que parcialmente, uma visão do impacto das ideias acerca do progresso e modernização na recém-criada província.

A história da emancipação, a transposição da realidade de comarca a província, de província para Estado, o adentrar na modernidade e a adesão às propostas republicanas de progresso e ordem por parte de vários intelectuais transformaram sobremaneira a vida da sociedade paranaense.

As concepções republicanas, caracterizadas pelo fervor ideológico e pela tentativa de “evangelização” do povo brasileiro elencaram como redentoras do país a democracia, a federação e a educação. Era o sonho republicano a espalhar as luzes da instrução para todo o povo brasileiro, formando o cidadão cívica e moralmente, colaborando para a transformação da nação brasileira em uma nação à altura das mais progressivas civilizações (NAGLE, 2001).

Este amparo deveu-se ao fato da escola representar, como ideário, o caminho da nação, por meio do qual os jovens rumariam ao encontro do que melhor existia na modernização. Desde a década de 1860, conceitos de higiene passaram a fazer parte do cotidiano escolar juntamente com outros ingredientes de complexos saberes. A escola pretendia passar aos jovens espíritos a crença na ciência, esperando que um dia eles fossem capazes de realizar uma transposição para suas famílias, ainda imersas nos saberes e crenças tradicionais (HEBRARD, 2000).

No Paraná, os movimentos emancipatórios e de consolidação da Província possibilitaram uma acentuada movimentação de ideias na dinâmica cotidiana da então pacata sociedade paranaense. Em 1904, Mary Dascomb registra: “Curitiba tem crescido muito desde que você esteve aqui, mas nossas melhorias da cidade vêm lentamente” (GOLDMAN, 1961, p. 297).

Neste período, mudanças significativas ocorreram nas sociedades, no mundo do trabalho e nas profissões. A medicina, tema presente em tantas missivas endereçadas ao médico e educador Horace Lane, assim como a educação, estava em voga. Os oitocentistas necessitavam de explicações científicas e práticas sanitárias, diante do aumento das populações urbanas e vendo sua aglomeração como um risco à vida pública. Regiões lodosas, charcos, cemitérios desprendiam odores que se tornavam mais danosos que o próprio ambiente que os produzia.

Urgia preocupar-se com a qualidade e circulação do ar, com a vida nas cidades, com a circulação das pessoas bem como com a localização das residências, cemitérios, escolas, entre outros. As prescrições médicas e a legislação sanitária eram focadas no lixo, nas águas paradas, nos animais mortos, nos cadáveres, naquilo que emanava insalubridade<sup>10</sup>.

Circulavam ao final do século XIX, concomitantemente a estas explicativas, comprovações das descobertas de microorganismos e de sua invisibilidade, de sua capacidade de produzir agravos, caracterização de seu poder patogênico e capacidade de transmissão. Foram ideias que permitiram a circulação de outras versões para explicar a existência de

---

<sup>10</sup> Ver Regulamento do Serviço Sanitário Terrestre do Estado do Paraná – Decreto n. 1, 4 jul. 1892.

alguns flagelos que assolavam as populações: tuberculose, peste, cólera e outras enfermidades.

Tal movimento, chamado por alguns de Era bacteriológica, produziu discursos com a proposição de novas práticas sanitárias, nas quais os indivíduos se tornaram tão ou mais importantes que o meio ambiente circundante (MASTROMAURO, 2011).

Melhorar a qualidade da vida e formar cidadãos partícipes dessa melhoria aconteceria pela circulação e produção de práticas para a vida em sociedade como forma de apresentar um futuro no qual doenças seriam controladas com o seguimento de prescrições médicas, permitindo à prosperidade se estabelecer.

Segundo Coelho (1999, p. 304), em conjunto com os profissionais do direito, engenharia e educação, os médicos sensibilizaram-se com a doutrina positivista, sentindo-se “responsáveis pela orientação e organização da nação”.

No Paraná, o ciclo do mate, a mineração e a pecuária foram responsáveis, em meados do século XIX, pelo enriquecimento de várias famílias e pelo impulso em direção à urbanização, em especial, da capital Curitiba.

Sobre o mate, Mary escreve a Lane: “Algumas pessoas aqui estão profetizando prosperidade para o Paraná, e para o Brasil em geral. Devido ao egoísmo dos argentinos e inundações em seu país o nosso negócio do mate prospera - os coletores conseguem o dobro do preço nas fábricas de mate e trabalham noite e dia, com três "Turmas" de operários” (GOLDMAN, 1961, p. 307).

O crescimento populacional das cidades paranaenses, não aconteceu de forma ordenada. Algumas regiões recentemente ocupadas à época da transição provincial eram consideradas insalubres, com precárias condições de saneamento básico, ao passo que de outras se dizia da benignidade do clima.

Portador de acidentes geográficos variados, o território paranaense estava dividido em duas regiões – o litoral e o planalto, separados pela serra do mar. Tratava-se de duas regiões distintas pela colonização, pelo clima, pela geografia, fatores que representaram desafios à consolidação da recém-criada província.

Segundo Pilotto (1954, p. 9), o litoral era “uma zona estreita e baixa, tropical quente, propícia às doenças tropicais [...] vamos encontrando: uma faixa de praias, de mangues, de restingas e de u’ a mata típica; zonas com culturas de canaviais, bananas etc.”

Separando a região litorânea e o planalto, encontrava-se a Serra do Mar, cristalina e estreita, cujas encostas íngremes ofereciam pouco espaço para a colonização. Após sua

transposição, em três níveis diferentes, apresentava-se o planalto, localização da capital do Estado, Curitiba (PILOTTO, 1954).

Se a linha histórica de desenvolvimento do Paraná começou pelo litoral, em Paranaguá, quando no século XVII os portugueses motivados pela procura do ouro iniciaram o desenvolvimento da região litorânea, os homens da Paranaguá de então transpuseram a Serra do Mar começando o que podemos considerar um embrião de Curitiba. Depois, foi transformada em centro de expansão para o sul e para o oeste, nas chamadas bandeiras curitibanas.

[...] de permeio com isso, um outro processo: o Paraná é uma região de passagem do gado vindo do Rio Grande de Sul para a feira de Sorocaba procurando vias de acesso mais fácil e de defesa mais fácil, o caminho do gado evita a floresta e atravessa, de ponta a ponta, os Campos Gerais. Os caminhos da travessia são centros de povoamento (PILOTTO, 1954, p. 12).

Assim, no primeiro planalto, estabeleceram uma série de núcleos garimpeiros, provisoriamente instalados sertão adentro, os quais chegaram às “campinas de Curitiba”. De fato, não foram aleatórios os cuidados para a escolha do local de estabelecimento de uma sede. O lugar era elevado, menos úmido que a serra e com riachos próximos – Rio Ivo e o Rio Belém. Em meados do século XVII, várias famílias já residiam na vila, incluindo alguns escravos e índios, de maneira que em 29 de março de 1693 a pequena vila se organizou politicamente.

Os problemas enfrentados na cidade, como o transbordamento de rios com o excesso de chuvas e a precariedade da estrada de ferro, frequentemente eram citados por Mary:

São Paulo já tem água suficiente? Estamos sendo afogados! Quando eu li das inundações em outros lugares, eu me alegrei por estarmos em um planalto. Agora parece que uma parte de Curitiba é baixa. Há um rio, apenas visível através de um microscópio - por assim dizer - geralmente. Agora, a parte da cidade por onde ele passa, fica em corredeiras, e segundo as circunstâncias, está debaixo de água - casas cercadas de água, como antigamente no Brasil - a água entrando em cozinhas, etc. Ouvimos uma história horrível de uma mãe com um bebezinho, um Pai cuidando dela, e duas crianças pequenas que foram buscar alguma coisa, e se afogaram - um tentando ajudar o outro. Ontem, o trem da Serra de Paranaguá voltou, depois de fazer parte do caminho. Um túnel, alguns dizem dois túneis haviam caído. Uma professora falou na mesa do almoço sobre um engenheiro sueco que tem um terrível medo desta ferrovia da Serra – ele diz que essas rochas não são firmes – e podem se decompor e produzir um acidente terrível (GOLDMAN, 1961, p. 333).

Embora a “benignidade de seu clima” fosse a tônica, o isolamento em que viviam os moradores dificultava a venda da produção agrícola, de modo que plantar e criar era algo praticamente para consumo próprio (DUPAS, 2006).

O impulso econômico desencadeado pela erva-mate não foi garantia de condições sanitárias adequadas para o crescimento populacional, que se desenrolou ante a transferência dos engenhos ervateiros para o planalto e também com a chegada de imigrantes europeus.

Frente às diferenças regionais a enfrentar e orientados pelo determinismo climático em voga, os discursos das autoridades políticas, curitibanas e paranaenses ao final do século XIX e ainda nos inícios do século XX, mantinham importante foco no clima.

Conforme o registro de viajantes, como o de Mary, em sua primeira viagem para o Paraná, o clima ameno, daria à província e ao futuro Estado um fator de competição extremamente favorável em seu desenvolvimento perante a nação brasileira.

No *Brazilian Missions* de 1891, encontramos um longo relato da primeira viagem de Mary Dascomb ao Paraná. Apesar da extensão do texto, ele nos apresenta muitas características da escrita missivista da educadora e pela quantidade de detalhes expressa, entendemos como necessário que fosse disponibilizado quase na íntegra.

#### **Jornada pelo Paraná**

##### **Escrito por Miss Mary P. Dascomb**

Um janeiro quente, não, derretente e um grupo de missionários estão reunidos em São Paulo à espera de notícias de um navio para levá-los ao Sul para o Encontro da Missão. Há uma tradição popular no sentido de que um navio a vapor vai a cada cinco dias, mas descobriu-se que *um* não para em Santos (o porto de São Paulo) e *um* não para em Paranaguá (o porto de Curitiba), sendo assim, encontrar um navio que reúna todas as condições é quase tão difícil quanto planejar o trânsito célebre da raposa, o ganso e o milho até o outro lado do rio<sup>11</sup>. Telegramas foram e vieram entre São Paulo e Rio. Um deles, de alguma forma, ficou retido durante a noite e, portanto, nós perdemos um navio disponível. Enquanto isso, São Paulo não é um mal lugar no qual esperar. São Paulo dobrou sua população em três anos e os negócios florescentes, ruas largas e casas bem construídas impressionam muito o visitante que chega da pequena estação ferroviária que fica a um dia de viagem (para quem vem do interior). O dia marcado para a abertura da Reunião da Missão passou. Estamos no meio da Semana de Oração - um lembrete abençoado da Igreja Universal e a promessa gloriosa de seu chefe Onipresente - quando eis a intimação - "Um navio amanhã".

Eis que numa cinza manhã chuvosa o último destacamento do corpo da Missão tomou seus lugares no trem para Santos, e *O mirabile dictu*, nem todos são irmãos, duas são irmãs. Os Padres conscritos, por assim dizer, de Nova York, ordenaram que, doravante, as irmãs casadas sejam convidadas a assessorar nessas reuniões e as irmãs solteiras para representar a si mesmas e poderão votar e tudo. Sabei que o mundo se move.

Tomamos nossos lugares à direita do vagão para ver a bela vista das montanhas e vales cobertos de florestas enquanto descíamos a serra na estrada de ferro. Em cerca de três horas chegamos a Santos. Frequentemente comerciantes ingleses de café e negros, lotam as ruas estreitas e malcheirosas. Lá nos juntamos a sete viajantes com o mesmo destino.

Depois de reforçado café da manhã no hotel de uma francesa empreendedora e muito independente, fomos de volta ao navio Desterro. É arejado e razoavelmente limpo, mas tem um convés superior que ninguém, exceto um marinheiro ou um macaco pode chegar a ele confortavelmente, e não tem um lado acessível desde os

<sup>11</sup> Expressão idiomática que significa que era uma tarefa muito difícil. Como encontrar agulha num palheiro.

quais se pode "olhar para os peixes". Encontramos já trinta e um passageiros de primeira classe que não tinham alojamento, e nós, as mulheres tínhamos razão para nos congratularmos de que os Movimentos pelos Direitos da Mulher não tinham eliminado todas as distinções e nós pudemos nos juntar em um camarote com cinco camas enquanto os irmãos tiveram que se alojar em qualquer lugar.

Mas que notícias é esta? Ele não partirá até amanhã! Que perda de tempo. Se São Paulo está derretendo o que é Santos, a assombração sufocante de mosquitos de Febre Amarela!

Alguns discutem interesses da Missão. Alguns visitam a pequena igreja onde um azulejo de porcelana azul e branca comemora o triunfo da Virgem Maria na Bahia sobre o vigoroso Luther, e no Rio sobre o esbelto Calvino. Alguns de nós fizemos uma longa viagem de bonde até a praia e fomos surpreendidos por uma chuva. Um evangelista inglês de aspecto militar de raros dotes e um espírito muito celestial persuadiu um jovem irmão Metodista a sair, como ele faz, carregando pequenos delicados Evangelhos e pequeninos hinários para oferecer por dois ou três centavos aos atarefados habitantes desta cidade portuária, onde o Café é rei e Deus é colocado para fora. Mas muitos dos pequenos livros foram vendidos, e muitas palavras de louvor a Cristo foram faladas diretamente ao coração do comprador. Deus abençoe o evangelista, que deixa seu lar nas Ilhas Açores e viaja incansavelmente por este grande país.

A viagem depois de todo esse preâmbulo foi curta e basicamente interessante pela possibilidade dos vários membros conhecerem-se. Foi uma grande surpresa ver quão jovens ou, pelo menos, quão novos a este campo eram quase todos. A escritora era a veterana - a única com o cabelo grisalho, exceto pela presença de um dos secretários da Filial do Estado de NY que veio para ver por si mesmo a Terra do verde e do ouro, onde queridos parentes tinham se estabelecido.

[...] Apesar de conversas, enigmas, leituras, canções e hinos, estávamos todos alegres por desembarcar na verde cidadezinha de Paranaguá e depois de um café da manhã muito apreciado, ainda que atrasado, entramos no trem para fazer a maravilhosa subida da serra do Paraná. O dia estava chuvoso e só no nosso regresso todos pudemos ver as vistas maravilhosas, montanhas verdejantes, abismos enormes, cascatas prateadas, pontes negras que lembravam aranhas agarradas à rocha pura ou abrangendo grandes abismos, misteriosos buracos onde se entra em túneis sombrio, e as camadas sobre camadas em uma sinuosa estrada. Chegados no planalto, nossos olhos ficaram encantados com os campos verdejantes pontilhados de bosques de pinheiros pitorescos. À medida que nos aproximamos de Curitiba, a brisa, telhados de ardósia inclinados, chaminés frequentes, cercas em zig zag e grandes vagões cobertos ao estilo do Oeste americano causaram - "Como se parece com a nossa casa."

E a lama eu quase podia me imaginar de volta em Ohio nos tempos primitivos.

Um grupo entusiasmado nos encontrou e nós fomos levados para nossos vários destinos. Como os três pregadores hospitaleiros (ou suas esposas) sempre dão um jeito de receber bem treze pessoas com um excesso de quatro que poderiam ir para o hotel! Estes são segredos da economia doméstica não deve ser divulgado, mas o resultado ordem, uma recepção cordial e alegria. Encontramos cinco senhoras paulistas já em casa, desfrutando de descanso e passeios, música e interação.

O honorável Chefe da grande escola de São Paulo veio mais tarde. Com sua longa experiência no Brasil ele foi um fator de valor inestimável no Conselho. Nossos dias foram cheios de discussão sobre a Missão, passado e futuro, com a sua elevada e santa - .... O fim era um só, não foi muito difícil garantir a cordial unanimidade. ... a votação foi feita sem problemas, de maneira breve...

Foi difícil reagir a demissão de um dos nossos experientes missionários, que durante anos com a infatigabilidade de São Paulo viajou e pregou o evangelho - e que agora, embora com a saúde debilitada, ainda deseja enquanto tiver força para proclamar o insondável ... do Cristo.

... à noite, durante nossos dez dias de estadia, um Evangelista reteve uma multidão atenta às suas palavras no teatro. Por que, alguém - por que todos os pregadores não podem ser tão claros, tão diretos, tão problematizador?

A reunião da Missão acabou. Foi bom estar lá. Cada homem - e cada mulher também - se sente impulsionado ao novo esforço para dar e receber, afim de que o povo brasileiro possa se tornar uma nação justa cujo Deus é o Senhor.

Na viagem para casa alguns de nós parou em Iguape para a maravilha em ação, essa imagem do "Bom Jesus" tinha o cabelo da cor da seda preta, a qual milhares de fiéis recorriam e traziam oferendas caras. As peregrinações diminuíram muito e o pouco fermento de uma família cristã está sendo colocado aqui, o que deverá fermentar toda a cidade - por favor, Deus.

Seja feita a Sua vontade para que Seu Reino se concretize rapidamente em todo o Brasil:

---

O que fazer com as nossas imagens que frequentemente dão margem a pensamentos que causam perplexidade. É verdade que as escrituras ensinam que elas deveriam ser destruídas, mas nem todas as imagens podem ser usadas como combustível ou ser quebradas para tapar buracos no barro - imagens de prata ou ouro, por exemplo, não podem ser jogadas fora. Há pouco tempo atrás um velho cavalheiro veio ter com seu pastor protestante para comentar de sua grade dificuldade. Ele em tempos passados, junto com sua esposa, tinha sido um diligente adorador de certas imagens de santos. Mas desde que eles se informaram através da leitura das escrituras, de que adorar imagens é muito ofensivo a Deus, eles evidentemente as abandonaram. Mas algumas das imagens eram de ouro e prata, porque elas deveriam ser destruídas? Eles tinham pensado em um plano e queriam saber do pastor se era certo pegar as imagens e mandar derrete-las e com isso destruir o seu aspecto físico e depois vender o metal e usar o dinheiro em trabalhos de caridade. Esta parecia ser a coisa certa a fazer, porque ninguém seria tentado a usar as imagens nem as próprias pessoas poderiam obter nenhum ganho pessoal.

Mary escreve, desta vez, diretamente para a Missão, fala da experiência de viajar junto com outros membros da instituição, satisfaz-se ao dizer que as mulheres casadas foram convidadas a assessorar nas reuniões da missão e as solteiras a representar a si mesmas e votar na assembleia da missão: "Sabei que o mundo se move".

Miss Dascomb também ironiza que os "Movimentos pelos Direitos da Mulher" favoravelmente não tenham tirado certos privilégios femininos, pois todas puderam dormir juntas num camarote do navio, enquanto os homens tiveram que se alojar em qualquer lugar.

Cabe destacar o contentamento da missionária para com o relevo e o clima paranaense que remetiam-na ao Oeste norte-americano e a lama de Curitiba à Ohio primitiva. Mary relata as chuvas enfrentadas pelo caminho, as ruas estreitas e malcheirosas, a descida da serra na estrada de ferro, temas, como vimos, estritamente relacionados à organização econômica, política e social do Paraná.

Discussões sobre a ideia de (um) estado paranaense, o que facilitaria ou dificultaria o pleno desenvolvimento das potencialidades locais, eram comuns entre os intelectuais locais no início do século XX.

Se as condições geográficas e climáticas eram fatores considerados positivos para o desenvolvimento paranaense, como já diziam os viajantes que no século XIX visitaram estas terras, outras condições precisavam ser modificadas. Na carta de 12 de Dezembro de 1900,

Mary conta para a Lane da experiência de seus visitantes pelas terras paranaenses: “Para minha grande surpresa o clima de Curitiba recebeu-lhes cordialmente - geralmente chove quando recebemos visitantes. Eles ficaram devidamente entusiasmados com as vistas da Serra - como foi com José Luiz Braga que os recebeu em Paranaguá” (GOLDMAN, 1961, p. 270).

Segundo Fernandes (1998), no século XIX, esta “gente” que nasceu paulista e transformou-se em paranaense, com forte influência “riograndense” integrou-se social, política e economicamente aos núcleos que formavam o Paraná, pois várias pendências legislativas transcorreram até a elaboração da lei n. 704, de 29 de agosto de 1853, que, ao ser sancionada pelo Imperador Pedro II, criou a província, dando-lhe direito a um senador e um deputado como representantes junto à Assembléia-Geral<sup>12</sup>.

O período provincial durou 36 anos (1853-1889), de modo que o Paraná foi governado por presidentes de Província, nomeados pelo Imperador e, de regra, procedentes de outras províncias do Império, o que gerou por parte de alguns intelectuais da terra a conclusão de “não haver aqui quem pudesse presidí-la” (PILOTTO, 1954).

Em 1864, o Paraná contava com aproximadamente 62.000 habitantes, sem estradas próprias para o trânsito de carros de boi, com uma economia basicamente extrativista e um ambiente muito insalubre.

Aumentar a população, por meio da imigração européia, foi etapa considerada fundamental na trajetória de modernização, que já havia sido acelerada pelo governo imperial. As mudanças nos rumos políticos com relação à escravidão no Brasil (Lei Euzébio da Motta, Lei Áurea, entre outras), produziram condições favoráveis à vinda de europeus para as terras paranaenses.

Na Curitiba da década de 1880, um grande contingente de imigrantes europeus se instalou nas regiões de Santa Cândida, Abranches e Santa Felicidade. A inauguração da estrada de ferro (1885) e a instalação das colônias nos arredores da cidade mudaram a configuração da capital. Essa população que chegou à nova província era composta de início por franceses e alemães, estes últimos reimigrantes do estado vizinho de Santa Catarina e, depois, por italianos, poloneses e suíços.

Imigrantes europeus circulavam pela capital, trazendo novos costumes. As indústrias, como a cervejaria Leitner, a fundição Müller, a fábrica de alimentícios

---

<sup>12</sup> A província, ao receber o nome de Paraná, deu destaque a uma de suas principais características: o grande Rio Paraná. Possuindo território onde campos e matas são os perfis do solo e o gado e o mate seus produtos principais, “não se nega a quase nenhuma produção que se procure obter com uma agricultura bem ordenada e que se tente mais tarde, quando a população for maior” (AVE-LALLEMANT, 1980, p. 272).

Todeschini traziam para a cidade um grande contingente de trabalhadores urbanos. Novos espaços e novas vivências iam se configurando (OUYAMA, 2006, p. 216).

Em carta escrita em 1901, Mary escreve sobre a presença dos alemães em Curitiba e seu desempenho econômico frente aos norte-americanos e ingleses:

Aquí em Curityba o povo geme e não vejo nenhuma luz à frente. [...] Com a gente o elemento alemão toma o lugar ocupado em S. Paulo por italianos. Uma mulher sábia estava me explicando recentemente como os alemães tomaram parte do comércio dos ingleses e americanos. Eles são mais adaptáveis e vivem de forma mais econômica. Os anglo-saxões oferecem sapato feito à máquina, etc como se fosse a coisa mais perfeita e coloca toda a sua energia na persuasão – e falham muitas vezes. Os Alemães vão dizer: "você não gosta disso?" Como você gostaria? Me diga e eu vou fazer exatamente o que você quer" - Naturalmente, ele ganha o cliente! (GOLDMAN, 1961, p. 271).

No entanto, a necessidade de investir na formação de “homens paranaenses, capazes de liderar o estado, alavancando o progresso e civilizando as rudezas das gentes e das terras”, não foi, conforme Pilotto (1954, p. 14), contemplada com a imigração. O contexto estadual não permitia grandes distinções entre a população residente, fruto de procedências diversas, e a população imigrante.

Tais dificuldades, são descritas por Mary em diversas cartas, como em 19 de Setembro de 1900: “Ouvimos dizer que uma Empresa Belga vai assumir o contrato longamente negligenciado da Estrada de Ferro para Guarapuava”. Na mesma missiva: “Quem paga a Light (Companhia de Energia) – é tudo o capital estrangeiro? Eles tem 100 homens no Brasil? Por estes lados a maioria está "quebrada"! O Estado não paga seus funcionários e isso tem um efeito dominó. Os impostos são um absurdo. A última imposição é o "Barreiras" - colonos pagam para entrar numa cidade e vender os produtos da horta” (GOLDMAN, 1961, p. 269-270).

No ano seguinte, a Estrada de Ferro ainda era um impecílio para o almejado progresso oitocentista: “Ella Kuhl foi para Desterro e permanecerá lá por 2 ou 3 semanas. Mas tal era a total depravação da linha de vapor que ela esperou em Paranaguá, de segunda a sexta-feira! Descansou, escreveu cartas, leu um pouco, derreteu de calor e gastou dinheiro” (GOLDMAN, 1961, p. 279).

Segundo Ouyama (2006), até a emancipação política, em 1853, o quadro urbano de Curitiba era constituído por núcleos modestos, comércio varejista, pequenos artífices e atividades administrativas. A Curitiba do final do século XIX, “que mal merecia o nome de capital, era mais um vilarejo” se transformou, recebendo ares de moderna: teve os primeiros

sobrados e alguns poucos palacetes. Ruas mais largas foram abertas, grande parte sem calçamento com algumas recebendo macadame.

Segundo o autor, surgiram salões públicos, clubes e sociedades, onde se realizavam concertos, bailes, jantares e representações teatrais num visível movimento que também decorria do aumento populacional. Sociedades Garibaldi e Thalia, Clube Curitibano, parques de diversões e o cinema, inquestionável símbolo da modernidade, chegavam ao final dos oitocentos na cidade. A capital, passou a demandar mais atividades burocráticas e administrativas. Aliado ao desenvolvimento da indústria ervateira, a então “pacata” Curitiba passou a ter nova dinâmica. O início de sua urbanização, como de outras cidades paranaenses teve relação direta com o desenvolvimento dessa indústria.

[...] a dinâmica das unidades produtoras de erva-mate centrava-se preferencialmente nas cidades e seus arredores. Os engenhos, instalados nas cidades - como Curitiba, Morretes e Antonina, por exemplo - provocavam rapidamente a urbanização de seu entorno, impulsionando atividades comerciais indiretamente ligadas a indústria (OYUAMA, 2006, p. 212).

A produção da erva-mate movimentava atividades sobretudo nas cidades, no mercado citadino, constituído pela nascente burguesia, pelos trabalhadores fabris, profissionais liberais e outros setores ligados ao comércio, cujas necessidades passavam a determinar a maneira e a dinâmica social das cidades paranaenses. A ordenação do espaço urbano foi uma delas.

Em 1903, Dascomb critica a necessidade de ostentação da sociedade curitibana enquanto a educação era preterida:

A Escola abriu muito bem. Apesar de advertências públicas e privadas muitas famílias católicas importantes enviaram seus filhos. A crescente indiferença a ser paga perturba senhorita Kuhl deixando-a em dúvida sobre seus reais recursos para o ano. As pessoas devem ter roupas novas e bonitas, carruagens e cavalos finos, a emoção dos Salões de baile, do circo e teatro. Se, alguns meses depois de pagar tudo isso, e ainda pagar o aluguel e as contas de escola, este é alguém bastante virtuoso! (GOLDMAN, 1961, p. 284).

Em uma escala muito particular, Curitiba passou por transformações arquitetônicas em que engenheiros europeus trouxeram, ao mesmo tempo, influências barrocas, toscanas, mouriscas, românticas, numa síntese eclética (AVE-LALLEMANT, 1980).

Na década de 1870, o engenheiro Pereira Passos, que acompanhava trabalhos de urbanização em Paris, foi incumbido de formular uma “Comissão de Melhoramentos” para Curitiba. Ao longo de alguns anos, apresentou à capital paranaense o Complexo da Estação

Ferroviária, novas ruas – Rua da Liberdade e a Praça Eufrásio Correia – considerados símbolos de uma nova época.

Posteriormente, o Complexo da Estação Ferroviária estimulou a localização de comerciantes nos arredores, local conhecido como Nova Curitiba, para alguns um símbolo de modernidade para a capital do estado.

Nessa região se instalava tudo que havia de mais moderno e de mais atraente, caracterizando um modo de vida civilizado. Quem circulava pelas ruas daquela região percebia diariamente novas edificações sendo erguidas. A cidade de taipa, do casario caiado de branco, descrito por Avé- Lallemand e Thomas Bigg-Wither ia dando lugar a uma cidade mais alta, com casarões, edifícios e solares. O loteamento ampliava cada dia mais os limites do quadro urbano (OYUAMA, 2006, p. 214-215).

Em meados da década de 1880, a região do Alto de Glória já fora modificada com a construção de palacetes de industriais do mate. Tais construções estavam instaladas fora do zoneamento urbano. Com a criação, em 1886, do Passeio Público, contudo, a região foi valorizada e se tornou espaço típico dos produtores do chá. A construção de residências suntuosas expressava preocupação crescente na definição de um modo de viver diferente do vivenciado pela cidade até então.

Evidenciava-se um significativo crescimento, com a reconfiguração da composição étnica e a reestruturação ocupacional, que trouxeram ao Estado, e mais especificamente à capital, uma necessidade de enfrentamento de novos problemas.

Transformações urbanas que acabaram por dar visibilidade à quantidade e às precárias condições das moradias, ao adensamento populacional, ao aumento da criminalidade, à precariedade no calçamento das ruas, ao aumento de endemias e ao aparecimento de novos agravos foram, muitas vezes, escamoteadas por uma visão ufanista e promissora do Paraná.

Larocca (2009) traz em seu trabalho dados sobre o estudo de Jayme Reis, que em tese defendida na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1898, trazia dados sobre a alta incidência de disenteria – câmaras de sangue – entre os moradores da capital paranaense, com mortalidade de aproximadamente 3% na epidemia ocorrida nos anos de 1877-1878. Outro agravo significativo: a Febre Tifóide, entre 1889 e 1891 representou uma grave epidemia em Curitiba, sobretudo para os moradores das hospedarias de imigrantes. Outras doenças também tiveram destaque no estudo: sarampo (com mortalidade de 75% na epidemia de 1882), tuberculose, varíola (epidemia em 1889-91), cólera e morféia.

Em 1907 Dascomb registra que o Estado ainda sofria com tentativas de estruturação e epidemias:

Pobre Paraná, chuvas contínuas, gafanhotos e uma grande tormenta de granizo que danificou grandemente a agricultura. Nós ainda não temos as grandes taxas de Rio Grande. O trabalho da RR<sup>13</sup> no interior trouxe muitos grupos de vagabundos e criminosos do Rio e São Paulo que tem causado confusão, mataram um homem e estão assustando os moradores da região. A cidade está cheia de sarampo. Muitos já morreram (GOLDMAN, 1961, p. 334).

A economia paranaense oscilava, passando por períodos de grande precariedade. Às vésperas da República, a queda da exportação da erva-mate trouxe “embaraços”, mas não havia “motivos para quebrantamentos”, pois a exportação da madeira e a instalação da fábrica de fósforos em Curitiba, considerada a maior do país, minimizariam a crise. Além disso, a missiva explicita o olhar de superioridade de Mary Dascomb em relação aos trabalhadores da *Railroad* que estavam causando problemas na cidade.

O caráter extrativista da economia paranaense era dificultado pelo precário e deficiente sistema viário, que não gerava, como ocorria em São Paulo, “economias externas”, tais como: rede viária, escolas, armazéns e atividades terciárias. Contudo, não se deixava de projetar uma ideia de industrialização do Estado na virada para o século XX. Os preços dos produtos no Paraná, por vezes foram questionados por Mary, em seus escritos para Lane: “O Açúcar já está 39\$000 o saco, a madeira 8\$000 o metro, acho que seria melhor comprar um monte de coisas como se estivéssemos nos preparando para um sítio” (GOLDMAN, 1961, p. 335).

Em 16 de Novembro de 1910, Miss Dascomb escreve a Lane sobre a vida social na cidade:

Ontem houve um Desfile de Infantaria, Cavalaria e Artilharia muito nobre - haviam centenas de soldados. Como sempre, os Caçadores ou Atiradores do Rio Branco foram de longe os melhores. É uma maravilha como eles podem marchar tão uniformemente em nossas ruas abomináveis. Alguns dos cavalos eram muitos bonitos. Mas dá raiva ver alguns dos oficiais cruelmente dando "puxões" em seus cavalos para mostrar quem é que manda de verdade! Que horror (GOLDMAN, 1961, p. 321).

Segundo Ouyama (2006), Curitiba se preparava para ser metrópole. A administração, em 1912, de João Antônio Xavier como prefeito de Curitiba, foi considerada um marco da remodelação urbana, semelhante ao processo ocorrido na capital da República. Teve início, assim, um processo de remodelamento de avenidas, construção de praças e galerias pluviais, expansão da rede de esgoto, iluminação pública, higienização dos serviços, normatização da circulação dos veículos e criação de bondes elétricos.

---

<sup>13</sup> Abreviação para Railroad, ferrovia ou estrada de ferro.

A Curitiba do início do século XX se comunicava por serviço telefônico com as cidades de Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Campo Largo e com as vilas de Araucária, Colombo e Campina Grande, compreendendo 562 quilômetros de linhas. A capital também se embelezou e se protegeu:

Tem Curityba edifícios públicos que seriam notáveis mesmo em cidades de maior importância, taes como os do Paço Municipal, Palacio do Congresso, da Universidade, do Gymnasio, a Escola Normal [...] serviços de assistência social beneméritos, como o Hospital de Caridade, o Hospício de N. S. da Luz, o Instituto Pasteur, a Gotta de Leite, a maternidade, os asylos de orphãos do Cajuru e S. Luiz, o Alberque Nocturno. [...] As associações educativas que concorrem para a confraternisação social do meio [...] theatros modernos, [...] ruas e praças amplas, bem cuidadas [...] cinco jardins públicos dos mais bellos do paiz [...]. As leis são liberaes, visadores do bem e do interesse publico, e a justiça é absolutamente integra e se faz para todos [...] (OYUAMA, 2006, p. 212).

Segundo Larocca (2009), entre os anos de 1872 e 1920 (48 anos), houve um aumento da população paranaense, em cerca de 500 mil pessoas. Conforme a autora, a capital recebeu um aporte populacional de praticamente 60 mil habitantes, bem como a consequente mudança no perfil epidemiológico (adoecer e morrer) e nas condições sanitárias do Paraná e da capital, a partir dos inícios do século XX.

No início do século XX, o determinismo climático parecia não mais explicar totalmente a situação, de modo que os relatórios de governo reconheciam a necessidade de higienizar espaços: “Será confiar demasiado na salubridade de nosso clima o não cuidarmos da hygiene publica”. Neste período, grandes epidemias conviviam no Paraná, com agravos cujo aparecimento se relacionava à urbanização e ao aumento das populações nas cidades: “Não foi bom nosso estado sanitário no decurso do anno findo [...] manifestaram-se casos de escarlatina na capital” (DE BONI, 1998, p. 6-8).

Em 23 de Junho de 1910 o registro de Mary sobre questões sanitárias no Paraná destaca:

O Brazil experimentará coisas sensacionais. Beri-beri<sup>14</sup>, Galopante e doença do sono que te mata dentro de dois dias são relatados no Amazonas! Curityba, que um jornal Inglês descreve como mais saudáveis do que NY, Londres, Paris, Berlim, etc, está transbordando de varicela! Um morador enlouqueceu ontem a noite porque depois de perder 3 filhos em uma semana para a escarlatina o último filho deles agora tem varicela! (GOLDMAN, 1961, p. 313).

---

<sup>14</sup> O beribéri é uma doença provocada pela falta de vitamina B1 (tiamina) no organismo; caracterizado por alterações nervosas, cerebrais e cardíacas.

Larocca (2009) afirma que, desde 1892, ano de abertura da Escola Americana de Curitiba, o Regulamento da Inspeção Geral de Higiene do Estado do Paraná 147 identificava a higiene como base de organização dos serviços locais. Previa, no Capítulo II, artigo 9º a observância dos preceitos higiênicos na construção das habitações das classes pobres – propondo inclusive o fechamento de cortiços –, inspeção de prisões, asilos, Santas Casas de Misericórdia, hospitais, cemitérios e depósitos de cadáveres, bem como as visitas sanitárias em fábricas, mercados matadouros, oficinas, colégios, entre outros locais considerados insalubres.

Apesar de conhecer e descrever as lastimáveis condições de saúde no Brasil, Dascomb tinha conhecimento de outras realidades, inclusive, sanitárias, inferiores às do Brasil:

Você já ouviu falar se o jovem Cook, que esteve aqui com "Dr." Speer se casou e foi para a Pérsia? Eu estava lendo ultimamente sobre os problemas médicos de lá. Você não pode olhar o corpo de uma paciente de alta classe. Ela é coberta com um lençol de borracha - é aberto um orifício sobre o lugar da operação e, então, você deve trabalhar em um lugar sujo e miserável. Trabalhar em um hospital deve ser um paraíso perto disso (GOLDMAN, 1961, p. 321).

A intervenção sanitária como disciplina é, para Foucault (2000), instrumento de implantação de uma ordem à cidade que permitiu a elaboração de estratégias que passaram a fazer parte das instituições urbanas. Esse foi o caso da Inspeção Geral de Higiene do Estado do Paraná que, em operações de intervenção no cenário urbano, estava alicerçada no poder do Estado. A insalubridade foi representada por condições em que a aglomeração e ausência de higiene na coletividade constituíam determinantes diretos das epidemias.

Cuidar e controlar os espaços, os lugares, as coisas e as pessoas completavam a institucionalização sanitária da cidade ao final do século XIX, início do século seguinte. Estavam presentes ações balizadas pela higiene, como ciência explicativa do modelo de causação das doenças, e para tal, a possibilidade de redenção com relação a elas. Para Foucault (2000), a partir do século XVIII, a saúde pública se traduziu como campo de intervenção, e a cidade foi seu mais nítido e privilegiado território.

O século seguinte pôde ser considerado um período de transição polítocientífica, em que se fez imprescindível a análise dos lugares de acúmulo, pois “tudo no espaço urbano pode provocar doenças”. A medicina urbana teve por objetivo intervir na localização e na circulação das coisas, da água, do ar e dos indivíduos (LAROCCA, 2009).

O início do século XX trouxe à tona possibilidades de novas formas de funcionamento da sociedade. Tornou-se perceptível a ingerência da higiene na gestão da vida dos

paranaenses e das instituições que produziam, controlavam e orientavam os comportamentos. Dentre os saberes que circularam na sociedade paranaense, contabilizados como civilizatórios, imprescindíveis eram aqueles ligados à família – mulheres, crianças e seus respectivos papéis sociais – e à escola, entendida como moderna e formadora de cidadãos. Eram saberes encampados pela higiene como objeto da medicina, reconhecida como civilizadora.

Concomitante ao saneamento e embelezamento urbanos, um discurso que se consolidou nos inícios do século XX entre os intelectuais paranaenses foi o da necessária escolarização da população, encarada por alguns intelectuais locais como investimento para aproximar a estrutura público-administrativa do Estado à expectativa de modernidade.

Formar cidadãos civilizados e civilizadores era necessário para o futuro pretendido ao Paraná. Assim, educar tornou-se imprescindível. Os intelectuais se voltaram para, além da necessidade de reformular a estrutura das cidades, reformular a estrutura de instrução de seus moradores.

Segundo Larocca (2009), após a proclamação da República e ao refletir um espírito propagandista, tornou-se possível perceber uma preocupação mais profunda que a simples mudança de regime. Elaborou-se um novo regulamento da instrução pública paranaense com visível ímpeto de renovação, sonho que não se realizou, mas deu tom ao momento vivido pelos intelectuais locais, tais como: Euzébio da Motta, Emiliano Perneta e Generoso Marques dos Santos.

Entre as inovações pretendidas, destacavam-se: a adoção do método intuitivo, a organização de museus escolares, a distribuição de material aos alunos e professores, a interdição da discussão sobre dogmas religiosos e a formação de professores capazes de inculcar no espírito das crianças “noções essenciais de moralidade humana necessárias a todos os homens civilizados” (PILOTTO, 1954, p. 57-60).

Autores como Moreno (2007) e Souza (2004) relataram ser de 1903 a construção do primeiro grupo escolar paranaense, visto como nova proposta de organização do ensino. Até o final da primeira década do século XX, contudo, havia somente quatro grupos escolares. Entre 1911 e 1920, sete grupos escolares foram construídos na capital e, na década seguinte, foi criada a Inspeção Geral de Ensino (Lei n. 1999).

Uma importante reforma educacional ocorrida entre 1914 e 1915 destacou a seriação, a reforma do programa de ensino e a criação de um Código de Ensino: “[...] a escola moderna é e tem de ser moral e materialmente atrativa, ao contrário da antiga, que foi verdadeiro suplício [...]” (PILOTTO, 1954, p. 65). Para Pilotto (1954, p. 61), algumas dessas

preocupações já eram explicitadas, por meio de proposições médicas para a escola desde a metade do século XIX.

Ao final dos oitocentos e nas primeiras décadas do século seguinte, a consolidação do capitalismo no Brasil e o incremento da vida urbana exigiram da sociedade paranaense a organização de alternativas de convivência social, com valorização das vivências familiares e domésticas e do tempo e das atividades femininas. Se crianças e jovens eram foco de atenção dos higienistas e educadores, o mundo feminino também passou a ser colocado sob especial tutela.

Presenciamos, nesse período, o nascimento de uma concepção de mulher capaz de atuar nas relações da chamada família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade, da maternidade e da responsabilidade na construção de um sólido ambiente familiar, onde o lar aconchegante e os filhos educados representavam o ideal de retidão e probidade. Segundo Larocca (2009), a reestruturação familiar e a compreensão de que a criança seria futuro elemento produtivo e riqueza da nação, cujo fator de excelência para disciplinarização seria a educação, passavam pela garantia de uma escola com possibilidade de regenerar e higienizar cidadãos. Nos primeiros anos da República, contudo, boa parte das escolas existentes na capital do estado do Paraná passava por dificuldades. Destacavam-se: a má formação dos professores, a inexistência de material escolar básico e a precariedade das instalações, como veremos de forma mais detalhada no capítulo quatro.

A mobilidade sociocultural do universo citadino modificou os vínculos familiares. Estabeleceu, ao mesmo tempo, possibilidades de novos relacionamentos, os quais, sem auxílio e cuidados especializados, poderiam levar a conflitos impossíveis de serem transpostos, dependendo de agentes educativo-terapêuticos, que de forma tutelar pudesse orientá-los.

Higiene e educação pretendiam salvar as famílias, subordinando-as, educando-as para o bem-viver, medicalizando-as e, por fim, imiscuindo-se na intimidade de suas vidas com a possibilidade de salvar os indivíduos do caos.

## CAPÍTULO 2 - IMAGENS DE SI – UMA ILUSÃO BIOGRÁFICA?

### 2.1 *Who is Mary Dascomb?*

Mary Parker Dascomb, mulher, branca, solteira, sem filhos, missionária, gestora e educadora norte-americana, foi a primeira missionária educadora enviada ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York. Passou a sua infância e mocidade em Oberlin, Ohio.

Ao analisarmos a figura de uma personagem histórica, surgem questionamentos acerca de sua origem, infância, sua família, mas não conseguimos encontrar nenhum documento no Brasil que atestasse sobre os primórdios de sua vida. Sendo esta uma questão importante, partimos para um processo minucioso de investigação que possibilita a divulgação dos seguintes dados:

Mary era filha adotiva de Marianne Porter Dascomb e James Dascomb. Sua mãe nasceu 01 de julho de 1810, em Dunbarton, New Hampshire, era filha de William Parker e Martha Tenney Parker. Era a sétima de oito filhos. William morreu quando ela tinha apenas quatro anos de idade, trazendo grandes dificuldades para a família. Marianne frequentou o *Ipswich Seminary* e formou-se em 1833, dando continuidade aos estudos em Boscawen, New Hampshire. Ela abriu uma escola em Canajoharie, Nova York, mas a deixou para se casar com o Dr. James Dascomb, um estudante de medicina do *Dartmouth College*, na primavera de 1834. Imediatamente após seu casamento, eles se mudaram para o norte de Ohio para ensinar no recém inaugurado Oberlin College.

Em um documento intitulado *Eminent Women of the Age*, encontramos algumas informações sobre Marianne:

Marianne Parker Dascomb é, possivelmente, a mulher mais influente nascida em Dunbarton durante o século XIX. Ela recebeu uma sólida educação apesar de ter sido criada por uma viúva com oito filhos. Aos 23 anos, ela se casou com o Dr. James Dascomb, de Wilton e se mudou para o recém construído Oberlin College, no campo de Ohio. James tornou-se professor de Ciências, e ela a primeira mulher presidente da instituição. Ela serviu a faculdade por 35 anos, apoiou a organização secreta “Underground Railroad”<sup>15</sup> e educou a cativa Sarah Margru Kinson, vinda no

---

<sup>15</sup> Uma rede secreta para ajudar escravos a escaparem do Sul para o Norte e para o Canadá nos anos antes da Guerra Civil.

Amistad. Paradoxalmente, esta mulher aparentemente de ideias avançadas também liderou um movimento contra o sufrágio feminino em 1870<sup>16</sup> (“Mulheres Eminentes do nosso Tempo”, publicado em 1873).

Merrill (2003) afirma que quando Sarah foi enviada para Oberlin, Marianne ficou encarregada de supervisionar seu bem-estar e progresso acadêmico. Laretta Branch, outra professora de Sarah, escrevia relatórios periódicos para Lewis Tappan, patrocinador de sua educação em Oberlin, onde, neste período, Marianne era diretora do departamento feminino. A Sra. Dascomb também escrevia relatórios para Tappan e certa vez, segundo Merrill, confessou ter ficado muito apegada a Sarah, e recomendou que ela prosseguisse seus estudos em Oberlin, após ter concluído seu período preparatório com boas notas.

Marianne Parker Dascomb, se tornou diretora do Departamento Feminino do *Oberlin College*. Em uma carta escrita em maio de 1834, ela fala de seu trabalho e da rotina de suas alunas<sup>17</sup>: “Passo três ou quatro horas por dia ouvindo as turmas de exposição oral. Sra. Waldo também auxilia na escola. As mulheres são muito interessantes, a maioria delas de outros Estados e muitas de longe. Esse departamento ainda não é separado do outro”.

Em 1835, o anúncio do departamento foi:

Jovens senhoras de boas mentes, moral ilibada, e realizações respeitáveis são recebidas neste departamento, e colocadas sob a superintendência de uma senhora criteriosa, cujo dever é corrigir os seus hábitos e moldar o caráter feminino. Elas fazem as refeições no restaurante universitário e fazem trabalhos junto ao departamento, além de lavar, passar, e grande parte da costura para os alunos. Elas frequentam exposições orais com jovens cavalheiros em todos os departamentos. Seus quartos são totalmente separados dos de outro sexo, e visitas em seus respectivos apartamentos não são permitidas em nenhuma circunstância [Oberlin: *The Colony and The College*].

James Dascomb, seu pai adotivo, nasceu em 21 de fevereiro de 1808 em Wilton, New Hampshire, filho de um fazendeiro com quem aprendeu a disciplina, e o hábito do trabalho manual e gostos rurais que caracterizaram sua vida inteira. Era filho de James Dascomb Jr. e Mary Lovejoy Dascomb, e neto de James Dascomb que se estabeleceu em Wilton New Hampshire, em 1767. Foi educado em uma *Common School* da Nova Inglaterra, antes de estudar medicina no Dartmouth College, Hanover, New Hampshire, e recebeu o diploma de

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.dunbartongardenclub.org/DFD-2010OrderFormWebSiteA.pdf>. Acessado em 25/05/2014.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.mocavo.com/Oberlin-the-Colony-and-the-College-1833-1883-2/728596/314>. Acessado em 25/05/2014.

médico em 1833, mesmo ano em que sua esposa se formou professora. O casal não teve filhos biológicos, vindo a adotar duas meninas: Mary e Annie Parker Dascomb.<sup>18</sup>



**Figura 1– James e Marianne Dascomb, pais adotivos de Mary Dascomb**

Dr. James Dascomb, foi recrutado pelo Dr. John Jay Shiperd, para ensinar botânica, química, física, anatomia e fisiologia no *Oberlin College*. Ele também serviria como único médico da colônia e farmacêutico - tudo por um salário anual de US\$ 250. Antes de partir para Oberlin, Dr. Dascomb casou-se com Marianne. Eles chegaram em 10 de maio, três dias após a abertura da faculdade com professores regulares.

Um estudo sobre o *Oberlin College*, escrito por Fairchild (1883), que foi aluno de James Dascomb, traz muitas informações sobre sua vida e trabalho:

[...] imediatamente começou a trabalhar reunindo equipamentos científicos e textos como pôde e na criação de um laboratório rudimentar em um canto do Oberlin Hall, o único edifício de salas de aulas da faculdade. Entre seus primeiros alunos estava James Harris Fairchild (aproximadamente 1838), mais tarde (1866-1889), se tornou o terceiro Presidente da Oberlin College. Em 1835 ele garantiu uma sala de aula, onde era a carpintaria, onde ele ensinou, praticou medicina e receitou medicamentos.

<sup>18</sup> Vários sites contendo árvores genealógicas, relatórios congregacionais e escolares, entre outros documentos, confirmam que Mary era filha adotiva de James e Marianne Dascomb. <http://www.mocavo.com/The-Tenney-Family-or-the-Descendants-of-Thomas-Tenney-of-Rowley-Massachusetts-1638-1890/456657/180>; [http://books.google.com.br/books?id=qj0\\_AAAAYAAJ&pg=PA128&lpg=PA128&dq=marianne+parker+dascomb+and+James+Dascomb+Mary+Dascomb+and+Annie+Dascomb&source=bl&ots=RTxyRum63F&sig=61mpE7IghLUAJ-rd8wVkeXHDSCg&hl=pt-BR&sa=X&ei=T6GCU8HQC66\\_sQTtsoCAAw&ved=0CGYQ6AEwCg#v=onepage&q=marianne%20parker%20dascomb%20and%20James%20Dascomb%20Mary%20Dascomb%20and%20Annie%20Dascomb&f=false](http://books.google.com.br/books?id=qj0_AAAAYAAJ&pg=PA128&lpg=PA128&dq=marianne+parker+dascomb+and+James+Dascomb+Mary+Dascomb+and+Annie+Dascomb&source=bl&ots=RTxyRum63F&sig=61mpE7IghLUAJ-rd8wVkeXHDSCg&hl=pt-BR&sa=X&ei=T6GCU8HQC66_sQTtsoCAAw&ved=0CGYQ6AEwCg#v=onepage&q=marianne%20parker%20dascomb%20and%20James%20Dascomb%20Mary%20Dascomb%20and%20Annie%20Dascomb&f=false); [http://books.google.com.br/books?id=RSwWAAAAAYAAJ&pg=PA196&lpg=PA196&dq=leonard+stickney+parker+1812+children&source=bl&ots=\\_96jtoxjKU&sig=DPSRMdgoxCKjuTvyGdJ-ihlxjYA&hl=pt-BR&sa=X&ei=nK2CU\\_DMKpPgsATBwYGICQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=leonard%20stickney%20parker%201812%20children&f=false](http://books.google.com.br/books?id=RSwWAAAAAYAAJ&pg=PA196&lpg=PA196&dq=leonard+stickney+parker+1812+children&source=bl&ots=_96jtoxjKU&sig=DPSRMdgoxCKjuTvyGdJ-ihlxjYA&hl=pt-BR&sa=X&ei=nK2CU_DMKpPgsATBwYGICQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=leonard%20stickney%20parker%201812%20children&f=false), entre outros. Todos acessados em 25/05/2014.

Em 1837, "o prédio de tijolos", foi construído, e em seu laboratório, o Dr. Dascomb ensinou química, botânica, fisiologia durante quarenta anos. Além disso, ele foi o primeiro bibliotecário do Oberlin College, servindo neste cargo de 1834-1846 e 1855-1874.

Durante dois anos (1834-1836), ele também praticou a medicina, que para ele incluiu palestras sobre a saúde pública e serviu como secretário do condado na sociedade médica. Mas ele logo percebeu que ele não poderia ser ao mesmo tempo médico e professor. Ele foi educado como médico e acreditava-se mais qualificado para a prática médica do que para o ensino. No entanto, ele cedeu à pressão dos colegas e escolheu o ensino, abriu mão de sua prática médica para um sucessor, em abril de 1836.

Bem consciente de sua preparação escassa para o ensino, Dr. Dascomb buscou o conselho de seu ex-professor e amigo, Dr. Mussey, e logo após o início do seu trabalho em Oberlin voltou para o leste e estudou por vários meses no laboratório do Professor Benjamin Silliman, da Universidade de Yale (1779-1864). Ele muitas vezes passou as longas férias de inverno no Oberlin College trabalhando para melhorar sua preparação. Como professor ele nunca presumia saber o que ele não sabia; ele era minucioso e metódico; ele não deixava nada ao acaso e raramente foi frustrado por acidentes; ele não tolerava frivolidade ou tolice. Embora ele fosse paciente e gentil, os alunos às vezes confundiam seu comportamento sério com rigor/ dureza.

Além de levar a cabo as suas responsabilidades de ensino, Dr. Dascomb serviu a faculdade como um membro influente do Comitê da Prudential. Ele também estava envolvido com assuntos cívicos, servindo ao mesmo tempo como o Prefeito de Oberlin. Ele aconselhou e guiou o plantio de árvores de sombra ao longo das ruas e em logradouros públicos. Ele sugeriu o desenvolvimento do Cemitério de Westwood, onde está enterrado. Ele serviu sua igreja regularmente, liderando uma comissão em seus esforços para adquirir os meios e os materiais para construir a Primeira Igreja Congregacional. Um homem profundamente religioso, sua maior preocupação era sempre o crescimento espiritual de seus membros.

Dr. James Dascomb tornou-se conhecido por suas posições conservadoras. Cético em relação ao entusiasmo reformista de cidadezinhas, ele foi descrito por um contemporâneo como "uma força conservadora no meio da massa fervorosa e influenciável de Oberlin." Durante uma reunião em 1871 sobre a questão das teorias de Darwin, ele advertiu sobre o efeito ruim do pensamento evolutivo sobre a moral e advertiu que "uma pessoa que lê os livros de Mr. Darwin é muito susceptível de ser influenciado por eles, a menos que ele esteja alerta." (citado por Geoffrey Blodgett). Ainda assim, sua influência foi muitas vezes sentida e respeitada fora de Oberlin, especialmente durante os períodos de férias. Ele deu uma série de palestras, grátis, na Faculdade Agrícola Ohio, Oberlin/ Cleveland; por quatro anos, lecionou no *Hillsdale College*, Hillsdale, Michigan; e por dez anos, ele ocupou a cadeira de química e toxicologia no Charith Hospital da Escola de Medicina, em Cleveland, mais tarde, o departamento médico na Universidade de Wooster (FAIRCHILD, 1883; 2010).

Dr. Dascomb, um homem sério, médico, professor, palestrante, responsável pela ampliação do Departamento de Medicina, e melhorias na cidade de Oberlin, era conhecido, segundo Fairchild (1883), por suas posições conservadoras.

Marianne Dascomb estabeleceu a sua própria presença no Oberlin College: como Diretora do Departamento Feminino de Oberlin (1835-1836; 1852-1870) e como membro do Conselho de Mulheres Gestoras (1836-1879). Ela também ajudou a organizar a oposição feminina local para o sufrágio feminino.

Sobre a posição de Marianne, Saffioti (2005, p. 50-51) aponta que:

Dominação, presume subordinação. Portanto, está dada a presença de dois sujeitos. E sujeito atua sempre, ainda que situado no pólo de dominado. Se o esquema de dominação patriarcal põe o domínio – a capacidade legitimada de comandar – nas mãos do patriarca, deixa livre seus subordinados: homens e mulheres, especialmente estas últimas, a iniciativa de agir, cooperando neste processo, mas também solapando suas bases. [...] Com efeito, a cumplicidade exige consentimento e este só pode ocorrer numa relação par, nunca díspar como é o caso da relação de gênero sob o regime patriarcal.

O conservadorismo religioso, que fez com que Marianne apoiasse um movimento contra o sufrágio feminino, ultrapassa os limites do *Oberlin College* e pode ser observado em Cleveland, também no final do século XIX, quando Hiram Haydn, pastor da Igreja Presbiteriana *Old Stone* – cargo que manteve – foi eleito presidente da *Western Reserve University*. Haydn anunciou em sua posse em 24 de janeiro de 1888, que as mulheres não mais seriam admitidas na faculdade. Sua intenção, no entanto, não era fazer uma crítica a co-educação, o fato era que tal momento, segundo Haydn, pedia uma instituição que fornecesse a homens jovens as vantagens que eles estavam procurando em outros lugares "em faculdades exclusivamente masculinas." Segundo Haydn, havia a intenção sincera em "fundar uma faculdade para mulheres jovens nas proximidades da faculdade dos homens, e em todos os aspectos, igual em seu curso de instrução" (LUPOLD, 1991, p. 113,204).

"O que devemos fazer com nossas filhas?" Foi a pergunta retórica que o Dr. Haydn fez à sua congregação na Igreja Presbiteriana *Old Stone* quase três meses depois que ele sugeriu a criação de uma Faculdade feminina para substituir educação mista. "É uma questão de interesse imediato se nossa cidade terá uma faculdade para mulheres", disse ele. "Não sei de nenhum empecilho no caminho, exceto o custo." Seus membros estavam entre as famílias mais ricas de Cleveland, e foi para eles que Haydn fez seu apelo de doações para sustentar a faculdade para mulheres. Ele foi particularmente bem sucedido com mulheres que tiveram como modelos na sua família, homens que tinham sido doadores. Entre estas, Flora Stone Mather foi a mais destacada (LUPOLD, 1991, p. 204).

Encabeçar um movimento, demonstra o engajamento no qual estava envolvida a família de Mary Dascomb, sua mãe era diretora de um departamento, organizou um movimento feminino, ainda que conservador. Mary Dascomb aprendeu a se posicionar politicamente e dentro de casa. Ela viveu num ambiente onde os pares eram dinâmicos, pai e mãe trabalhavam fora, eram educadores, influência para sua formação acadêmica e posições ideológicas.

Em uma *Historical and Genealogical Researches and Recorder of Passing Events of Merrimack Valley*, publicada por Alfred Poor, entre abril de 1857 e janeiro de 1858, o autor afirma que a irmã de Mary Dascomb, "Annie", também era filha adotiva do casal: "*Marianne*

(...) married James Dascomb (...) no children, except two by adoption, viz. Mary Dascomb and Anna Eliz<sup>19</sup>.

O pai biológico de Mary Dascomb era Leonard Stickney Parker, irmão de sua mãe adotiva, Marianne Parker. Leonard nasceu em Dunbarton, New Hampshire, em 6 de dezembro de 1812, estudou no *Boston Latin School*. Em 6 de maio de 1830 ele se uniu a Igreja congregacional em Dunbarton e entrou para o *Doutmouth College* em 1832; mas teve que abandonar a faculdade devido a problemas de saúde. Em 1838 voltou a estudar teologia em Oberlin, Ohio, e antes mesmo de se formar, em 6 de dezembro de 1837, foi ordenado pregador evangelista em Fitchville, Ohio. No *Contributions to The Ecclesiastical History of Essec County*, de 1865, encontramos muitos detalhes sobre a vida de Leonard, inclusive, que ele tinha uma saúde debilitada e, por este motivo, teve que ser afastado do pastorado em algumas ocasiões.

Falando de sua experiência religiosa, Mr. Parker diz: “desde cedo tive uma profunda convicção. Durante os anos de 1826-28 minha inquietação era quase insuportável. Eu busquei alívio por todos os lados, mas não encontrei. Minha mãe colocou em minha mesa o livro do Dr. Justin Edward ‘*The way to be saved*’, o que abençoou minha iluminação e, eu acredito, minha conversão. Minha esperança era fraca no começo e eu levemente esperei dois anos para me juntar a igreja. Eu tenho tido uma constante paz de espírito e o trabalho do ministério é cada vez mais precioso para mim”.

Mr. Parker estudou no *Boston Latin School* e entrou no *Doutmouth College* em 1832; mas ele foi obrigado a abandonar a faculdade devido a problemas de saúde. Ele estudou teologia em Oberlin, Ohio, em 1838, e foi contactado em 12 de agosto de 1837 pela associação do condado de Loraine, Ohio. Foi ordenado pregador evangelista em Fitchville, Ohio, em 6 de dezembro de 1837. Sobre o fato de ter sido ordenado antes de terminar o seminário, ele diz: “era uma necessidade do Oeste. Eu estava organizando uma igreja e não havia um ministro ordenado por perto”.

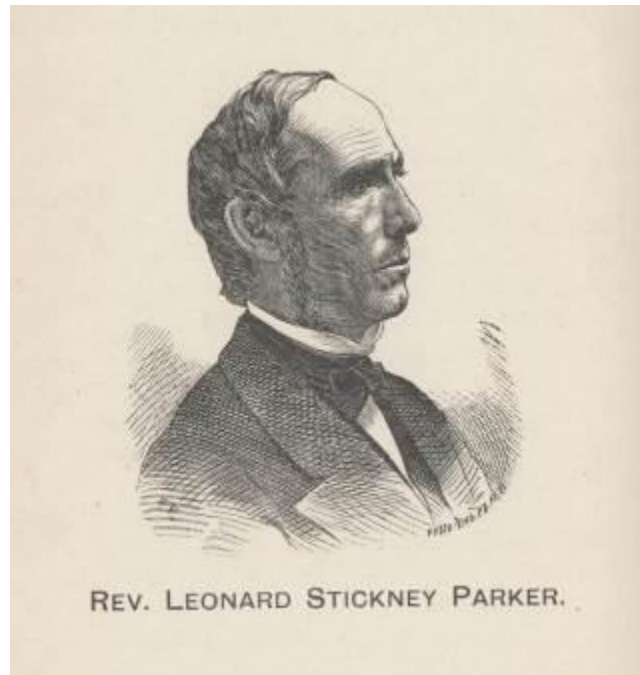
Ele foi designado pastor da Igreja Congregacional em Mansfield, Ohio, em 9 de setembro de 1838 e desligou-se em 16 de outubro de 1840. Assumiu a igreja da High Street, Providence, Rhode Island, em 28 de dezembro de 1840 e foi desligado da função por problemas de saúde em 9 de outubro de 1843. De 19 de dezembro de 1844, a 07 de abril de 1851, foi pastor da 1ª Igreja de West Brookfield de onde seguiu para igreja de Winter Street, em Haverhill, em 1º de junho de 1853, onde ficou até 26 de março de 1860. Seu último pastorado foi assumido em 20 de fevereiro de 1861, na 1ª Igreja de Derry, New Hampshire<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Disponível em:

[http://books.google.com.br/books?id=qj0\\_AAAAYAAJ&pg=PA128&lpg=PA128&dq=marianne+parker+dascomb+and+James+Dascomb+Mary+Dascomb+and+Annie+Dascomb&source=bl&ots=RTxyRum63F&sig=61mpE7IghLuaJ-rd8wVkeXHDSCg&hl=pt-BR&sa=X&ei=T6GCU8HQC66\\_sQTtsoCAAw&ved=0CGYQ6AEwCg#v=onepage&q=marianne%20parker%20dascomb%20and%20James%20Dascomb%20Mary%20Dascomb%20and%20Annie%20Dascomb&f=false](http://books.google.com.br/books?id=qj0_AAAAYAAJ&pg=PA128&lpg=PA128&dq=marianne+parker+dascomb+and+James+Dascomb+Mary+Dascomb+and+Annie+Dascomb&source=bl&ots=RTxyRum63F&sig=61mpE7IghLuaJ-rd8wVkeXHDSCg&hl=pt-BR&sa=X&ei=T6GCU8HQC66_sQTtsoCAAw&ved=0CGYQ6AEwCg#v=onepage&q=marianne%20parker%20dascomb%20and%20James%20Dascomb%20Mary%20Dascomb%20and%20Annie%20Dascomb&f=false)  
Acessado em 25/05/2014.

<sup>20</sup> *Contributions to The Ecclesiastical History of Essec County, Mass. Prepared and Published Under the Direction of the Essex North Association. Boston: Congregational Board of Publication, 18 Churchill, 1865.* Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=RSwWAAAAYAAJ&pg=PA196&lpg=PA196&dq=Leonard+Stickney+Parker&source=bl&ots=\\_9aotmCnFS&sig=AI35c7nvHY4OD3XwxoZ72wFQXmI&hl=pt-BR](https://books.google.com.br/books?id=RSwWAAAAYAAJ&pg=PA196&lpg=PA196&dq=Leonard+Stickney+Parker&source=bl&ots=_9aotmCnFS&sig=AI35c7nvHY4OD3XwxoZ72wFQXmI&hl=pt-BR)



**Figura 2 - Pai biológico de Mary Dascomb**

Mr. Parker publicou os seguintes discursos:

- 1 – *Thoughts of Temperance* (Pensamentos sobre Temperança). Providente, Rhode Island, 1841
- 2 – *A Farewell Sermon* (Um Sermão de Adeus). Providence, Rhode Island, 1843
- 3 – *A Plea for Missions* (Um apelo pelas Missões) West Brookfield, 1846
- 4 – *The Good Name. Two discourses addressed to the Young men of West Brookfield.* (Bom Nome. Dois discursos dirigidos aos rapazes de West Brookfield), 1848<sup>21</sup>.

Em nossas pesquisas, encontramos também a casa onde Mary teria passado sua infância e juventude, ao lado de sua família. Definida como uma Relíquia do Antigo Estilo Gótico, foi a residência dos Dascomb por mais de 25 anos, enquanto se dedicavam à Educação em Oberlin.

A casa, construída em 1853-1854, apresenta muitas das características popularizadas na obra de Alexander Jackson Davis, um dos líderes na promoção do *Revival Gothic* - planta cruciforme, linha do telhado íngreme, cumeeira frontal proeminente, chaminés de tijolos ousadas. Com acabamento bastante detalhado, o caráter da casa baseia-se mais na força da forma e do contorno do que na decoração aplicada.

---

BR&sa=X&ved=0CDMQ6AEwA2oVChMIwZu4quvlyAIVCZQeCh0FOgMv#v=onepage&q=Leonard%20Stickney%20Parker&f=false. Acessado em 25/05/2014.

<sup>21</sup> A história de Leonard Parker pode ser encontrada na coleção *Contributions to the Ecclesiastical History of Essex County, Mass. Prepared and Published under the Direction of the Essex North Association. Boston: Congregational Board of Publication, 18 Cornhill, 1865.* Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=RSwWAAAAyAAJ&pg=PA196&lpg=PA196&dq=leonard+stickney+parker+1812+children&source=bl&ots=\\_96jtoxjKU&sig=DPSRMdgoxCKjuTvyGdJ-ihlxjYA&hl=pt-BR&sa=X&ei=nK2CU\\_DMKpPgsATBwYGICQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=leonard%20stickney%20parker%201812%20children&f=false](http://books.google.com.br/books?id=RSwWAAAAyAAJ&pg=PA196&lpg=PA196&dq=leonard+stickney+parker+1812+children&source=bl&ots=_96jtoxjKU&sig=DPSRMdgoxCKjuTvyGdJ-ihlxjYA&hl=pt-BR&sa=X&ei=nK2CU_DMKpPgsATBwYGICQ&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=leonard%20stickney%20parker%201812%20children&f=false). Acessada em 25/05/2014.

Originalmente, ela ficava numa elevação da qual se via o *Plum Creek* (um pequeno riacho). O Dr. e Sra. Dascomb residiram aqui por mais de 25 anos. Quando a casa pegou fogo em uma tempestade de raios em 1863 a forte estrutura da casa aguentou, e eles foram capazes de restaura-la exatamente como era antes. Depois ela foi transferida para o outro lado da rua, após a morte de Dascomb em 1880, janelas foram colocadas no sótão na parte de trás e um alpendre frontal foi instalado. A casa é preservada por Warren e Adele Taylor, seus proprietários desde 1939.<sup>22</sup>



**Figura 3 - Dascomb House**  
**Data de Construção: 1853. Location: 227 S. Professor**  
**Fotografia de Geoffrey Blodgett**

O bisavô materno de Mary Dascomb era, William Parker, filho de Abraham Parker e Hannah Chase Parker, que nasceu em 10 de junho de 1748 em Bradford, Essex Condado de Massachusetts e morreu em 26 de novembro de 1842, possivelmente em Newburyport, Massachusetts; casou-se em 25 de novembro de 1771, em Bradford MA com Hannah Hardy, filha de Eliphalet e Hannah Hardy. Ela nasceu 02 de agosto de 1750, em Bradford, Massachusetts e morreu em 11 maio 1830, no mesmo local.

Seus avôs maternos eram William Parker, filho de William Parker e Hannah Hardy Parker, ele nasceu em 09 de janeiro de 1773, e morreu em 24 de agosto de 1815; ele se casou pela segunda vez em 04 de abril de 1798 com Martha Tenney, filha de Shubael Tenney e Martha Noyes Tenney. Ela nasceu em 11 junho de 1771 em Bradford, MA, e morreu em 29 de dezembro 1842 em Dunbarton, New Hampshire. Residiram em Bradford, Massachusetts, até 1805, quando William Parker foi removido para Dunbarton, NH. Ele era um "homem de liderança no partido federal."

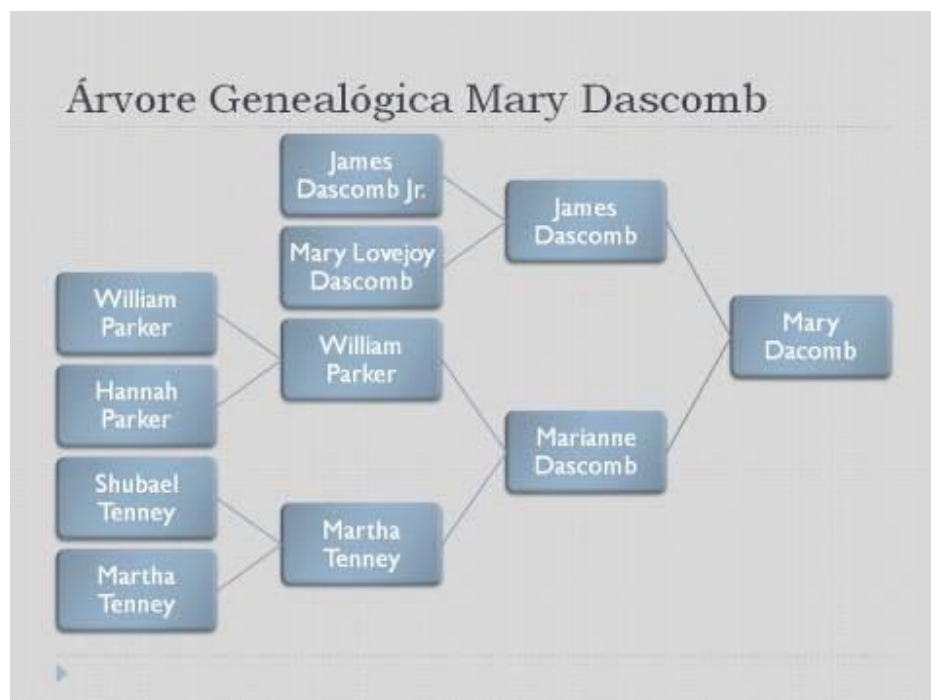
A mãe biológica de Mary Dascomb era Carolina Augusta Goodale, filha de James e Eunice Wilder Goodale, de Oakham, Massachusetts, nasceu em 26 de novembro de 1816, e com Leonard Parker teve três filhos: Leonard Goodale, que nasceu em 02 de agosto de 1839, e se tornou professor em Shell Rock, Iowa; Carolina Augusta, nascida em 27 de novembro de 1840, professora do *Female Seminary*, Fayette, no Mississippi e Mary Dascomb. Carolina

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.oberlin.edu/external/EOG/gbslides/DascombHouse.html>. Acesso em 24/05/2014.

morreu em 12 de setembro de 1842, em Providence, Rhode Island, antes que sua terceira filha completasse três meses de vida. O fato de Leonard ter a saúde debilitada e Mary estar ainda recém nascida, podem ter contribuído para que sua tia Marianne a adotasse.

O pai biológico de Mary Dascomb, Leonard, casou-se pela segunda vez em Exeter, New Hampshire, em 28 de outubro 1845 com Abigail Blake Franch, viúva do professor Henry French, da Phelps Academy, com quem teve outros três filhos: Abbie Blake, nascida em 14 de outubro de 1845, Henry French, que nasceu em 31 de julho 1848 e morreu com apenas dois anos de idade, em 05 de março de 1850 e Mary Lilian, que nasceu em 6 de maio de 1854. Abigail era filha de Sherburne e Apphia Blake. Os irmãos biológicos de Mary Dascomb não são citados em suas missivas, apenas sua irmã adotiva, Anna Elizabeth Dascomb, a quem ela chama de “Annie”.

Abaixo apresentamos uma breve Genealogia de Mary Dascomb<sup>23</sup>:



Para Bolufer (2014, p. 90-91), resgatar essa memória perdida faz parte de um projeto identitário, de escrever uma história na qual as mulheres do presente possam reconhecer-se e encontrar antecessoras, ou, como se dizia até então, “devolver as mulheres para a história e a história para as mulheres.” Além disso, este seria um ato de restituição ou de justiça, na

<sup>23</sup> Baseado no modelo disponível no Programa *MyHeritage Family Tree Builder*, disponibilizaremos no Anexo 16 deste relatório, uma árvore genealógica com todos os parentes de Mary Dascomb que conseguimos encontrar. Tal descrição é importante, pois não existe nada publicado no Brasil contendo tais informações.

medida em que tal esquecimento não responde a uma simples inércia, mas a formas ativas de exclusão. Segundo a autora, quem começou a escrever a história das mulheres estava vinculado (a) a escolas e correntes historiográficas intensamente críticas a respeito da história política tradicional e participava de uma vontade de escrever a história "de baixo" atentos (as) às presenças coletivas e populares.

O problema, em parte, é que as biografias femininas eram entendidas como menos representativas que as masculinas da "história geral", como se escolher as mulheres, enquanto objeto de investigação, significasse inevitavelmente optar pelo particular. Estigmatizadas assim "particulares" duas vezes (porque tratam de um sujeito individual e porque esse sujeito é feminino), as biografias históricas de mulheres contam (contavam) com poucas credenciais acadêmicas.

Segundo Bolufer (2014, p. 87), a corrente historiográfica que conhecemos como História das Mulheres, assumiu, desde seu início, a necessidade de dar a conhecer as vidas e experiências femininas, utilizando para isto, entre outros recursos, o enfoque biográfico. Ao referir-se à biografia, a autora não o faz no sentido de um gênero específico de escrita, com um padrão único: o relato completo, cronológico e exaustivo de uma vida, hoje amplamente questionado. Mas pensando neste enfoque como um conjunto de que se torna interessante por reconstruir histórias de vidas individuais como recurso para abordar temas e problemas históricos, reconhecendo a esta perspectiva certas virtudes específicas. Mas também e sobretudo, por sua pertinência histórica, a medida em que se põem a prova, a partir da perspectiva de uma vida individual inscrita em seu contexto e atuando sobre ele, a validade dos modelos explicativos gerais, trazendo à luz o maravilhoso desnível da história.

Bolufer (2014, p. 87) afirma que as abordagens biográficas não são um refúgio em uma alternativa fácil para evitar os problemas teóricos que hoje enfrentamos no trabalho histórico, mas, pelo contrário, confrontá-los diretamente. A Biografia não é um mero recipiente vazio, um roteiro apto a se preencher com dados, mas uma forma de trabalhar – como qualquer outro tipo de investigação histórica – cada escolha deve ser justificada e tem suas consequências e riscos.

Para Bourdieu (1996, p. 183-184) falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. O sujeito e o objeto da biografia têm, de certa forma, o mesmo interesse em aceitar o postulado do sentido da existência narrada.

É exatamente o que diz o senso comum, isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas, seus ardis, até mesmo suas emboscadas, ou como um encaminhamento, isto é, um caminho em que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto orientado, um deslocamento linear, unidirecional, que tem um começo, etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade, um fim da história (BOURDIEU, 1996, p. 184).

Bourdieu entende que “produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, pensando-a como um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica”. À tentativa de construir tais representações sobre a vida de uma pessoa, ao conferir ou pressupor a existência dessas linearidades, coerências e constâncias, esse pesquisador chamou de “ilusão biográfica”.

Logo, sublinhamos que, apenas para um fim muito específico, a organização inicial do texto se apresenta de uma forma cronológica, transmitindo a ideia de linearidade, mas estamos atentas à compreensão das complexidades que envolvem a série de acontecimentos e posições constitutivas da vida dos sujeitos históricos, objetos de nossa pesquisa, submetidas a frequentes e incessantes modificações, fluxos e refluxos.

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar.

Bourdieu (1996) afirma que não podemos reconstruir uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenvolveu e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. Essa construção prévia também é a condição de qualquer avaliação rigorosa do que podemos chamar de superfície social, como descrição rigorosa da personalidade designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos.

Mary Dascomb formou-se no *Oberlin College*<sup>24</sup>, instituição onde seus pais trabalhavam, em Ohio, no ano de 1860, lecionou durante um ano em Joliet, Illinois; um ano em Elyria, outro em Canton, Ohio e depois em Vassar, onde ela recebeu, em 1866, o convite para vir ao Brasil como professora dos filhos de James Monroe, que era presbiteriano, cônsul americano no Rio de Janeiro e havia sido professor em Oberlin. Durante dois anos e meio viveu no Brasil com a família Monroe onde conheceu o Rev. Simonton que insistiu para que ela retornasse ao Brasil como missionária.<sup>25</sup>

Catherine Rokicky publicou em 1967 uma biografia de James Monroe, onde conta, em detalhes, sobre a viagem de sua família ao Brasil. De acordo com a autora, o grupo Monroe partiu de Baltimore em 20 de janeiro de 1866, no *Lapwing*, um dos navios a vapor de uma nova linha que ia diretamente para o Brasil.

James Monroe nasceu em um lar Quaker, uma seita protestante, em 1821, participou do movimento abolicionista no Norte, anterior à Guerra Civil. Quatro anos depois de sua formatura, em 1850, no *Oberlin College*, ele concluiu seu mestrado em teologia. Em 1856 foi eleito para a Assembleia de Ohio, onde promoveu sua defesa pela abolição e pelos direitos civis dos negros. Rokicky (1967) relata em seu livro, a mal sucedida tentativa de Monroe, em 1859, para recuperar o corpo de John Copeland, um jovem negro de Ohio, executado na Virgínia, por ser um membro da força de invasão de John Brown, em Harpers Ferry.

Depois de servir como cônsul para o Brasil entre 1862-1868, Monroe foi eleito para a Câmara dos Representantes dos EUA em 1870. Como outros ex- abolicionistas, o apoio de Monroe aos negros diminuiu, porque ele acreditava que as emendas constitucionais aprovadas já lhes garantiam direitos e proteção suficientes. Ele logo deixou a política e voltou para Oberlin, onde “preparou gerações de estudantes para aplicar as lições do movimento evangélico religioso e social para o emergente Movimento Progressista”. Quando James

---

<sup>24</sup> Fundado pelo Reverendo John J. Shepherd em 1833, no nordeste de Ohio, a Colônia e Escola de Oberlin teve como objetivo inicial preparar professores e missionários para trabalharem no então desolado Oeste americano. Adotando como inspiração primeira o pietismo, apesar de seu conservadorismo, o Oberlin tomou algumas medidas progressistas para a época, como a luta contra a escravidão, a admissão de alunos negros e a co-educação, sendo a primeira instituição da América a conferir o grau de Bacharel a mulheres. Outras de suas práticas educacionais inovadoras para a época foram: a educação integral, que envolve o físico, o mental e o espiritual; reforma nos hábitos de saúde, sobretudo no que diz respeito à alimentação, incluindo a dieta vegetariana; currículo centrado na Bíblia com forte crítica aos autores clássicos; instituições educacionais localizadas na zona rural e preocupação com as demais reformas sociais. O *Oberlin College* foi a referência principal para a constituição da filosofia educacional Adventista. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_oberlin\\_college.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_oberlin_college.htm)

<sup>25</sup> Todas as referências encontradas para este trabalho, sobre esse período da vida de Mary Dascomb, estão disponíveis apenas em inglês, por isso a inclusão de tantos fragmentos e a tradução, na íntegra, de muitos deles para o português.

Monroe morreu, aos setenta e seis anos, foi “calorosamente elogiado como um reformador que colocou as necessidades dos outros à frente das suas” (ROKICKY, 1967, p. 54-58).

James Monroe casou-se com Elizabeth Maxwell, com quem teve quatro filhos: Emma Elizabeth (1848-1939), Mary Katherine (1854-1917), Charles Edwin (1857-1931) e William Maxwell (1858-1932). Com a morte repentina da esposa, Monroe casou-se novamente, em 30 de novembro de 1865, com Julia Finney (1837-1930), com quem embarcou para o Brasil.

Além do casal e das crianças, o grupo incluiu Miss Mary Dascomb, que serviria como governanta e professora das crianças, e Clara Duncan, uma empregada negra. Nesta segunda viagem ao Rio de Janeiro – a primeira havia feito sozinho, em 1862 – segundo Rokicky (1967, p. 60), James encontrava-se muito mais feliz. “Ele gostava de assistir as reações de seus filhos e Julia para com os tubarões, golfinhos, peixes voadores e águas vivas. Nesta passagem, a visão do Cruzeiro do Sul apareceu fascinante ao invés de torta, como ele havia percebido em 1863”.

Rokicky (1967, p. 60) afirma que durante a viagem, a Sra. Monroe insistiu para que Emma, Mary, Charles e William seguissem uma rotina de estudos, que incluía aulas de Francês e Português. Dascomb convenceu o cônsul a aceitar suas aulas de francês também. “Toda a família desfrutou de uma viagem relativamente calma. James achou que a viagem ajudou especialmente a Charles, que estava pálido e magro em Oberlin”.

O Lapwing aportou no Rio de Janeiro em 26 de fevereiro de 1866, e os passageiros desembarcaram na manhã seguinte. Os Monroes foram para sua casa, do outro lado da cidade, na Ilha de Boa Viagem, Niterói. James tinha feito preparativos para que sua família vivesse na casa de Henry Milfors, num terreno de exuberância tropical, por US\$ 750 por ano. O cônsul e sua família rapidamente se instalaram e sua residência se tornou o ponto de visita favorito para os funcionários e marinheiros americanos. Eles apreciavam muito o talento musical e o canto de Emma e Mary Dascomb, e o chá e bolos oferecidos pelos Monroes (ROKICKY, 1967).

A biógrafa afirma que Julia, segunda esposa de James Monroe, se adaptou bem ao novo ambiente, e as crianças adoravam ter uma mãe. Ela incentivava as crianças a aproveitar a baía e aprender a nadar.

A Senhora Monroe cuidava da instrução das crianças e lhes deu aulas de francês e canto. Ela até tentou ensinar Emma e Mary a dançar. Depois que Miss Dascomb voltou para os Estados Unidos, Julia assumiu as aulas das crianças completamente. Charles parecia ter mais dificuldade para se ajustar à sua nova madrasta. Apesar de ter partilhado o seu interesse pela música, natureza e literatura, a admirava profundamente, mas não tinha com ela a mesma proximidade que tinha com a mãe.

A Família gozava de boa saúde no Rio e adaptou-se ao país e seus costumes. Monroe assegurou-se de que a família frequentasse os cultos da Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro, juntos, e ele e Julia estavam envolvidos no trabalho missionário. Emma também trabalhou nas missões com Mary Dascomb. Julia insistiu que o domingo fosse reservado para a família, já que durante a semana tinham visitas constantes. Posteriormente, Julia anulou esta ordem, porque ela soube que os americanos ficavam mais solitário aos domingos e queriam visita-los especialmente naquele dia.

Nos meses de Verão, James e Julia levavam as crianças para Tijuca para fugir do calor sufocante. Eles moravam em uma casa de campo e ficavam cercados por montanhas. Julia levava as crianças em longas caminhadas e passeios. Charles e William passavam muito tempo caçando borboletas, e Julia ajudava a monta-las e preservá-las. Mais tarde, eles deram as coleções para o *Oberlin College*.

Os problemas relacionados com os marinheiros em dificuldade, fez Monroe apreciar mais plenamente a presença de sua família no Rio de Janeiro. Ele e Julia compartilhavam um relacionamento amoroso e afetuoso. Os dois tinham uma vida familiar calorosa com as crianças. Eles planejavam excursões nos aniversários e comemoravam o Natal em pleno verão, Julia enchia as meias das crianças com presentes. Eles ajudavam uns aos outros em tempos difíceis, especialmente com notícias de doenças em Ohio. Na Primavera de 1868, James e Julia estavam muito preocupados com a grave febre sofrida por Mary (filha de Monroe), que tinha 13 anos, e Julia se esgotava nos cuidados com ela (ROKICKY, 1967, p. 96-97. Livre Tradução).

Em 1868, a família passou por mudanças com Emma, vinte anos de idade, preparada para ir para o *Oberlin College* para entrar em seu último ano. Quando ela voltou para os Estados Unidos, Mary Dascomb e Clara Duncan os deixaram também. Com a partida delas, a família não precisaria mais de tanto espaço, de modo que os Monroes decidiram mudar de casa. Julia também queria se mudar para a cidade do Rio, porque ela havia encontrado muitas cobras venenosas e uma infinidade de insetos em sua casa perto da floresta (ROKICKY, 1967, p.102).

Monroe havia sido professor em Oberlin, onde conheceu James Dascomb e sua família. Sua residência, próxima à do pai de Mary, pertenceu ao General Giles Shurtleff, em Oberlin, um proeminente herói da Guerra Civil da cidade, mais tarde professor de clássicos no *Oberlin College*. James Monroe se casou com Julia Finney em 1865, ela era filha do presidente do *Oberlin College* Charles Grandison Finney, e viveu nesta casa até sua morte em 1930. Durante 20 anos funcionou como consultório de um ginecologista, o Dr. Siddall. Em 1960, para dar lugar a um novo edifício da faculdade, o *Oberlin Conservatory*, a casa foi removida em 100 metros, para sua localização atual. O *Heritage Center Oberlin* (Centro de preservação da memória local) tem sua sede lá e está aberto para visitas. <sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.oberlin.edu/external/EOG/gbslides/ShurtleffMonroeHouse.html>



**Figura 4 - Monroe House**

"Desinteresse é o sucesso; integridade é o sucesso; Fortaleza cristã é sucesso." Assim James Monroe definia uma vida digna. Segundo Rokicky, James Monroe – usava esses ideais para ganhar o respeito de seus colegas, presidentes e gerações de estudantes da faculdade de Oberlin, durante sua carreira como ministro, educador, diplomata e político eleito.

James Dascomb, em 1866, trouxe para o Brasil, um país escravagista, como sua funcionária, uma negra. Neste período os Estados Unidos discutiam o processo de libertação dos escravos, pois o Ato de Emancipação, assinado em 1863, pelo presidente Abraham Lincoln, que daria liberdade a aproximadamente quatro milhões de escravos negros não significou uma abolição institucionalizada da escravatura. Somente em dezembro de 1865 o Congresso proibiu oficialmente a escravidão nos Estados Unidos através da 13ª Emenda Constitucional. Pelo artigo suplementar 14, os negros obtiveram direitos iguais aos dos brancos em 1868. Dois anos mais tarde, o artigo 15 garantiu-lhes a igualdade de direito eleitoral. Estas mudanças, claro, na lei.

Em suas missivas, Mary Dascomb relembra momentos passados com a família Monroe e exalta a figura de James. Em 29 de julho de 1886, ela cita a visita que recebeu de Mr. George Clarck, que “considera Mr. Monroe o mais agradável americano que ele conheceu”. E escreve: “conversamos muito extensivamente sobre os velhos tempos”. Em outra correspondência, de 11 de abril de 1906, Dascomb conta-nos que Fred, filho de Lane, esteve nos Estados Unidos e visitou a Sra. Monroe, mostrando que o vínculo se mantinha (GOLDMAN, 1961, p. 262-313).

Na carta de 9 de dezembro de 1909, Mary diz a Lane: “é o aniversário da morte de Mr. Simonton” e exclama: “Há quanto tempo ele estava na cidade Gloriosa antes que o Sr. Monroe se juntasse a ele!”<sup>27</sup>. E em 15 de março de 1912, Mary relembra os tempos em que

<sup>27</sup> Simonton morreu em 1867 e Monroe em 1898.

viveu na casa dos Monroe e das visitas que recebia, ao contar sobre os castigos que poderiam ser aplicados aos marinheiros:

Os oficiais navais na casa de Mr. Monroe disseram que para os incorrigíveis havia uma coisa como a guarita, aqui, com espaço suficiente apenas para manter um homem de pé, ventilada apenas por pequenos orifícios. Duas horas dentro daquilo quebrava o espírito mais duro. O homem saía pálido, coberto de suor, tremores, - totalmente submisso (GOLDMAN, 1961, p. 302-348).

Segundo o *The Foreign Missionary*, de outubro de 1869, depois de trabalhar com os Monroe, Mary voltou para os Estados Unidos e retornou definitivamente ao Brasil em 1º de setembro deste mesmo ano para trabalhar como Missionária do Conselho de Administração, assumindo o comando de uma escola (*The Foreign Missionary*, 1869-70, p. 118). Lessa (1938, p. 86) afirma que Miss Harriet Greenman<sup>28</sup> foi recebida no Brasil, juntamente com Miss Dascomb, em 28 de novembro de 1869.

Segundo Ferreira, a Escola Americana de São Paulo, iniciada em 1870, por Mary Chamberlain, esposa do Rev. George Chamberlain, foi aberta oficialmente em 1871, à rua de São José nº 1, onde também eram celebrados os cultos da igreja. Seria o germe do futuro Mackenzie e para onde, posteriormente, foi designado Horace Lane. As atividades foram iniciadas em uma sala com aulas em inglês para vinte e três meninos e meninas e outra sala com aulas em português, também de co-educação, com dez alunos. À frente da instituição paulistana, desde março de 1871, estava Mary Parker Dascomb (FERREIRA, 1992, p. 141-142).

Em algumas cartas enviadas às missões estrangeiras em Nova York, escritas pelos pastores que aqui já estavam, muitas menções são feitas à premência da educação e ao

---

<sup>28</sup> Harriet Greenman chegou ao Brasil em 1869, no mesmo ano em que a missionária Mary Parker Dascomb. Lecionou na Escola Americana, para a qual preparou o texto didático “Lições Elementares da Língua Inglesa”, usado por muito tempo nessa e em outras escolas. Além de inglês, lecionou caligrafia e “lições de coisas”, isto é, conhecimentos gerais. Em 1871, deixou a missão e casou-se com o português Miguel de Magalhães. Passou a ser conhecida como a Sra. Magalhães, citada muitas vezes nos anais da Escola Americana. O casal residiu no Rio Grande do Sul e depois em Campinas, de cuja igreja Miguel foi presbítero. Ele parece ter sido pessoa de recursos, pois ofertou à Igreja de Itatiba um terreno que não veio a ser aproveitado. O casal foi arrolado na Igreja de São Paulo em setembro de 1881, sendo Miguel eleito diácono em outubro de 1885 e ordenado em 21 de novembro. Receberam carta de transferência para uma igreja de Nova York em 1890. Chegaram a essa cidade no dia 8 de agosto, tendo em vista os estudos dos filhos. Nos últimos dois anos, Harriet havia auxiliado o Dr. Horace Lane na Escola Americana. Não se sabe o que aconteceu com ela, pois Miguel foi arrolado na 2ª Igreja de São Paulo em 28 de abril de 1895, por transferência da Igreja Reformada Holandesa dos Estados Unidos. Ele faleceu no Brooklyn, Nova York, em 1900. Constam do rol de membros da Igreja de São Paulo seus filhos George Willard, nascido em 4 de dezembro de 1875 e batizado pelo Rev. John B. Howell em 15 de abril de 1876, e Paulina, batizada pelo Rev. George W. Chamberlain em 2 de junho de 1878. Outros filhos do casal foram Helena, nascida em 1874, e Frank nascido em 1879, que estudaram na Escola Americana.

trabalho nascente em várias cidades brasileiras<sup>29</sup>. No entanto, era necessário legalizar e organizar este trabalho de maneira efetiva. Em 31 de agosto de 1865, o Rev. Blackford, cunhado de Simonton, considerado o precursor da missão vinculada à Igreja Presbiteriana do Brasil, menciona a existência de uma escola que funcionava de forma irregular e com frequência que varia de 4 a 17 alunos, no entanto, esta teve que ser fechada por causa de um surto de catapora e sarampo.

Em 13 de março de 1868 George Chamberlain, escreve ao Rev. Dr. Irving sobre a educação. Ele tinha uma irmã que poderia ser enviada para trabalhar nas escolas brasileiras:

O trabalho da minha irmã em Fair Hill termina nesta semana. Ela aguarda sua decisão, não desejando se comprometer com outra até que tal decisão esteja tomada. Caso ela fosse indicada, seria naturalmente agradável tê-la comigo, mas isso, é claro, será secundário para a questão de onde ela será mais necessária. Nós deveríamos ter três escolas imediatamente. [...] A escola em São Paulo foi esquecida, acredito, na ocasião da minha ausência, eu próprio levando comigo como vendedor ambulante o jovem que vinha auxiliando no ensino, na viagem pela Província de São Paulo e Rio, pela Sociedade Bíblica Americana. Ao término dessa viagem, fiquei no Rio com o Sr. Simonton e Sr. Blackford, não tendo podido dar ao assunto todo o tempo que ele merecia. A escola era frequentada por crianças que estariam em suas primeiras lições, mas não tiramos uma licença e não tínhamos permissão para fazer propaganda ou receber pagamentos. Esperamos em breve ser autorizados por vocês a abrir uma escola para alunos mais avançados e fazê-la assunto público, de modo que outros possam frequentar e aqueles que puderem pagar, pagarão. A Sra. Ebert, que mantém a casa para nós, foi instada, repetidamente, por Tavares Bastos, um jovem estadista brasileiro, a abrir uma escola nos moldes das escolas daqui. Ele assegurou a ela que muitos pais se empenhariam alegremente nisso. Numa palavra, isso é inseparável do nosso trabalho e terá que vir mais cedo ou mais tarde. Vou contratar uma professora por um ano para se preparar completamente pelo magistério para sua tarefa. Isso não implicará em despesas adicionais para acomodação, visto que as mesmas ocupadas para nosso louvor atualmente servirão. Estou recebendo estimativas de um projeto, feito aqui pelo Sr. Lind para uma construção que incluirá sob o mesmo teto nossa capela e casa de moradia, na qual um grande salão no andar térreo servirá para sala de aula. As estimativas para seu custo... serão dadas a mim em poucos dias.

Em 25 de agosto de 1868 o Rev. Blackford escreve que a tentativa de receber a senhorita Chamberlain não foi bem sucedida, mas enaltece a capacidade colaborativa da senhorita Dascomb que poderá vir no seu lugar:

Ficamos desapontados em não ver o irmão Chamberlain, e ainda mais ao saber que sua irmã não virá. Estávamos planejando e esperando dar organização definitiva e permanente para uma escola logo após a chegada dela. Já temos sete ou oito garotos

---

<sup>29</sup> A correspondência de Blackford com a Junta dos Estados Unidos e com pessoas de seu círculo de relações está disponível em uma coleção de microfilmes na Biblioteca da UNESP/ Araraquara. As cartas são numerosas e referem-se muitas vezes à criação de escolas erigidas em prédios ao lado das igrejas nas cidades do interior, queixando-se frequentemente da falta de verbas para mantê-las e da necessidade da população em instruir-se para conhecer o evangelho e a verdadeira religião. (*Brazil Mission*, 1833-1911). Sua localização foi possível graças ao contato com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Soares de Almeida.

a quem nossos estudantes dão instrução como podem, e há algumas meninas cujos pais estão ansiosos para mandar tão logo quanto possível. Se a srta. Chamberlain não pode vir, acredito que a srta. Dascomb seja enviada. Suas qualificações permitem sem dúvida. Sinto que já adiamos muito a entrada nesse trabalho importantíssimo.

Por já ter estado no Brasil anteriormente, o jornal *The Foreign Missionary*, menciona que “Senhorita Dascomb tinha algum conhecimento da língua”, do ensino, e era qualificada. (*The Foreign Missionary*, 1869-70, p. 118). Iniciou seu trabalho no Rio de Janeiro, na escola para meninos e meninas anexa à igreja, e depois, foi para São Paulo, Brotas, Rio Claro, cidades do interior paulista e viveu a maior parte de sua vida em Curitiba, Paraná. Miss Mary Dascomb, além de educadora, tinha outras habilidades: era organista da igreja e ainda, regente do coral da Igreja Presbiteriana de São Paulo, formado em 1887 (FIGUEIREDO, 2004).

Mary Parker Dascomb foi a primeira diretora do Mackenzie, então Escola Americana de São Paulo, em 1871. Tal informação, relevante para apontar todo o seu caminho como gestora da educação institucional presbiteriana, pode ser encontrada nos Annaes da 1ª Igreja Presbiteriana de São Paulo (1863-1903), escrito por Vicente Themudo Lessa<sup>30</sup> (1938, p. 86), na obra de Ferreira (1992, p. 141-142) e ainda na nona página do relatório da Igreja de São Paulo apresentado pelo Pastor George Chamberlain ao Presbyterio do Rio de Janeiro na sessão de 1870<sup>31</sup>.

Em 1876, a Escola Americana de São Paulo passou a funcionar em um novo prédio à Rua de São João, esquina da Rua Ipiranga, onde, segundo Lessa (1938, p. 452), funcionou por mais de quarenta anos. O ensino de gramática ficava sob a responsabilidade do Rev. Eduardo Pereira, enquanto o estudo da aritmética teve sua origem com Miss Dascomb.

Sant’Ana (2002) afirma que em 1872 Mary foi enviada para Brotas, também para dirigir uma escola. Em Rio Claro, a escola começou com nove alunos, em fevereiro de 1873, cinco meses depois, em julho, já eram setenta e seis o número de matrículas. A Escola contava com apoio financeiro da Missão.

No Sexto Relatório Anual *Woman’s Foreign Missionary Society*, de 1876, da Sociedade da Igreja Presbiteriana Missionária das Relações Exteriores da Mulher, há informações sobre o ano de 1875:

Senhorita Dascomb e Miss Kuhl continuam tomando conta da escola de Rio Claro, que tem sido grande e florescente. Elas se mudaram para a nova casa construída pelo Sr. Da Gama para ser a residência, escola e capela, e para o qual arrecadamos parte dos fundos necessários para pagar sua dívida pessoal, e o Conselho paga a outra

<sup>30</sup> Disponível on-line via: <https://archive.org/stream/annaesda1aegreja00less#page/n7/mode/2up>

<sup>31</sup> Disponível on-line via: <http://www.executivaipb.com.br/site/museu/relatorios/Chamberlain/Chamberlain.pdf>

parte. A situação desta casa é boa, e é muito mais confortável e adequada do que a anteriormente ocupada.

O Relatório, aponta que o interesse da Sociedade em duas missionárias, senhorita Dascomb de Rio Claro, Brasil, e Senhorita Sellers de Ningpo, China, aumentava com o passar dos meses, e à medida que suas cartas informavam de suas claras necessidades e trabalho. “O trabalho de Miss Dascomb, na escola diária e dominical, tem sido incessante. O sucesso da escola e da conversão de alguns dos seus alunos durante o ano mostram que a boa semente não foi semeada em vão, embora a maior parte dela encontre-se escondida à espera do orvalho do céu para produzir a colheita completa” (*THE WOMAN’S*, 1876).

Na China, durante o primeiro ano da vida da Srta. Sellers em Ningpo, ela ganhou toda a confiança de seus companheiros de trabalho, e sua influência foi uma grande força para o bem. A missionária esteve doente, na maior parte do ano, tendo que interromper seu serviço. “Recentemente recebemos a informação de que esta querida irmã está esperando descansar por um tempo no Japão para ser capaz de retomar seu trabalho” (*THE WOMAN’S*, 1876).

Miss Dascomb trabalhou em Rio Claro até 1876, quando, segundo seu *Memorial Minute* (1917), foi chamada aos Estados Unidos, pois seus pais estavam doentes e permaneceu lá até 1880, trabalhando no ensino do *Wellesley College* por três anos e meio. James e Marianne, morreram no espaço de um ano. Depois de muitos anos de saúde debilitada, a Sra. Dascomb morreu em 03 abril de 1879. Dr. Dascomb morreu um ano depois, em 01 de abril de 1880. Os serviços fúnebres foram realizados na igreja congregacional e ambos estão enterrados no cemitério de Westwood. Em sua homenagem e memória, ex-alunos e colegas estabeleceram uma cadeira de química, a Cátedra Dascomb. Em 1956, um novo alojamento de estudantes, Dascomb Hall, foi nomeado em homenagem a Marianne Parker Dascomb.

Durante o período que permaneceu em sua terra natal, Mary recebeu o grau honorário de Mestre em Artes em 1878. Depois da morte deles, ela retomou ininterruptamente seu trabalho no Brasil. Atuou em São Paulo, Botucatu e, em 1892, ela e Miss Kuhl foram removidas para Curitiba.

Para Hahner (2011), na década de 1870 surgiu uma percepção da necessidade de reformas essenciais na organização da economia e do sistema político. Para os brasileiros que pregavam a modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país, e eles apoiaram melhoramentos na educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, a qual ligavam ao progresso e ao patriotismo.

No fim da década de 1870 a coeducação ganhou força, defendida com vários argumentos, incluindo o argumento econômico. Segundo Hahner (2011), enquanto as taxas nacionais de alfabetização masculina e feminina não estavam diminuindo, as taxas de alfabetização nas cidades em crescimento não só aumentavam, como a disparidade entre as taxas masculina e feminina diminuía progressivamente. “No Rio de Janeiro, por exemplo, a taxa de alfabetização feminina comparada à masculina subiu de 29% feminina versus 41% masculina em 1872 a 44% feminina versus 58% masculina em 1890. O crescimento do número absoluto de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos forneceu um grande potencial para a eleição de professoras que podiam ser contratadas por salários inferiores” (HAHNER, 2011, p. 02).

Lessa afirma que havia em Botucatu um centro missionário, onde o Rev. Landes trabalhou de 1881 a 1885, neste período, começou a funcionar sob a direção de Miss Dascomb uma “boa escola”. Miss Nannie era uma “assistente” e Miss Hough “foi outra valiosa coadjuvante” (LESSA, 1938, p. 349). Termos que remetem ao protagonismo de Dascomb no campo educacional da missão presbiteriana norte-americana.

O Décimo terceiro relatório anual, de 1883, da Sociedade da Igreja Presbiteriana Missionária das Relações Exteriores da Mulher, fala do progresso de São Paulo desde o último relatório. Graças ao trabalho de Misses Dascomb e Kuhl o número de meninas no colégio interno dobrou, “de modo que agora vinte estão lá aprendendo a fazer o trabalho doméstico, a estudar, a adorar a Deus e a conhecer sobre Jesus Cristo”. A escola externa – que não é um internato – também havia crescido. O Relatório afirma que as crianças da escola estavam entusiasmadas com os esforços de Dascomb e Kuhl para ajudar a igreja. Senhorita Kuhl, por carta, relatou que A Sociedade Missionária da Mulher (com oficiais brasileiros) se reunia duas vezes por mês, e buscava contribuições para o novo edifício da igreja. "Existem muitas sociedades em casa que fazem melhor?" – referindo-se aos Estados Unidos – "as nossas mulheres são pobres ou de meios muito modestos." Sobre a Sociedade das Crianças, ela diz, "eles já enviaram quarenta mil-réis (vinte dólares) para Botucatu, e esperam enviar mais à província de Minas antes de 1 de janeiro de 1883. Eles arrecadam cerca de cinco dólares por mês. A lição do Japão foi extremamente interessante, oito meninos e meninas participaram, o caçula tem apenas seis anos de idade” (*THE WOMAN'S*, 1883).

O Relatório falava ainda sobre a Sociedade de Costura de Senhoras, organizada pela Sra. Howell, onde ela com seus “lanchinhos simples e seu entretenimento agradável atraía até mesmo as mulheres de proeminentes famílias católicas romanas que se submetiam a influência protestante”, o trabalho arrecadava mensalmente, através de doações e vendas, até

US\$ 50 por mês para o novo edifício da igreja, e um presente anônimo de 2.000 dólares no início do ano para o mesmo objetivo, mais descobriu-se que esta doação veio de sua presidente. "Grande parte do dinheiro doado a esta igreja, é dada em pequenas ofertas de centavos por pessoas que trabalham duro para ganhar seu pão de cada dia." E a Escola de Botucatu, que neste período estava sob os cuidados da Sra. Landes, contava com 40 alunos, e ainda a promessa de aumento. Enquanto isso, a Sra Da Gama retomava seu trabalho em Rio Claro, e no Rio de Janeiro uma nova missionária, Sra John M. Kyle, se fixava (*THE WOMAN'S*, 1883).

Em 1885, Mary Dascomb e Miss Kuhl imploravam por ajuda na escola de São Paulo, para que pudessem se preparar para entrar na grande província de Minas, onde viam possibilidades para o trabalho escolar. Três anos depois, no Décimo oitavo relatório anual da sociedade missionária estrangeira da Mulher da Igreja Presbiteriana – 1888, a Escola Americana de São Paulo continuava prosperando, sob os cuidados de Dascomb e Kuhl, que relata: "Agora é uma das mais antigas e mais bem estabelecidas escolas naquela cidade. Das trinta meninas que foram matriculadas durante o ano, vinte e uma foram mantidas ou ajudadas por fundos da missão" (*THE WOMAN'S*, 1885).

Muitas meninas educadas na escola, eram encaminhadas para o trabalho, posteriormente. Em 1888, seis delas já trabalhavam, ensinando nas escolas em Caldas, Botucatu, Brotas, Sorocaba, e Rio de Janeiro, e no externato em São Paulo. Todas as alunas aprendiam trabalho doméstico, o que era bem aceito pelos agricultores, que sabiam que o processo de abolição da escravatura estava em curso e, conseqüentemente achavam bom que suas filhas aprendessem a trabalhar. Corte e Costura foi adicionada à lista de afazeres, e as meninas ficaram entusiasmadas com ele (*THE WOMAN'S*, 1888).

Segundo o Relatório, o externato também cresceu e suas instalações já não eram suficiente, sendo necessário utilizar os cômodos laterais da igreja e muitos alunos tiveram a admissão recusada por falta de espaço. Senhorita Kuhl diz, "nosso trabalho está ficando cada vez mais interessante. Alguns dos nossos primeiros alunos estão casados, e de suas casas vêm cartas cheias de amor e ternura, que alegram nossos corações." Ao final, do Relatório: "Ouvimos que Miss Dascomb, está bem e tão alegre como sempre. Ela precisa de um período de férias, mas ela mesma não percebe" (*THE WOMAN'S*, 1888).

O XX Relatório Anual da sociedade missionária estrangeira da mulher da Igreja Presbiteriana 1890 afirma que Mary retornou ao Brasil em dezembro, depois de um tempo de descanso na América, e assumiu o comando da crescente escola em Botucatu, que estava sob os cuidados da esposa do pastor nativo. "O atual edifício, presente de um sincero cristão

brasileiro, em breve será demasiado pequeno para a escola, que já tem 89 alunos” (*THE WOMAN’S*, 1890).

Em 18 de setembro de 1892, ano de inauguração do Colégio Americano de Curitiba, o jornal *A Republica* traz, em sua *Secção Livre*, um texto intitulado *O Collegio Americano e a Bacharella Dascomb*, onde exalta as competências da educadora:

Tendo ultimamente visitado o Collegio Americano e apreciado o importante e utilíssimo methodo seguido pelos seus dignos professores, venho publicamente manifestar a profundada admiração que rendo á tão geniaes educadores.

Esta salutar instituição, apresentando todas as condições proprias d’um estabelecimento de sua natureza, è dirigida pelas ilustradas e distinctas Sras: Bacharella Miss Dascomb e Miss Elmira Kuhl. O seu curso secundario, tendo como professora a erudita Dis. Dascomb apresenta os mais profícuos resultados.

A Miss Dascomb, este genial talento feminino, dispondo de muitos recursos intellectuaes e possuindo um excelente methodo pedagógico, oferece aos seus discípulos as maiores vantagens no estudo.

A illustrada educadora Miss Kuhl, tendo profundos conhecimentos de Geographia e Historia, assim como um excellente methodo de ensino, tem dado á mocidade Curitybana, que frequenta este estabelecimento sem competidor em todo o Estado, os mais seguros e importantes conhecimentos sobre aquellas sciencias.

As exmas. sras. dd. Bella Carvalhosa, A. Carvalho, Castorina Ramirez, distinctas professoras deste estabelecimento, teem do mesmo modo cooperado o mais efficazmente possivel para o merecido conceito, de que goza esta sementeira illustre, d’onde mais tarde hão de brotar os mais belos ornamentos intellectuaes de nosso Estado.

Ainda como maior e mais importante recommendação para este já tão afamado estabelecimento, faz parte de seus educadores, o abalizado professor de francez sr. Custodio T. Raposo, um dos mais ilustrados e talentosos filhos de Minas que honram as plagas paranaenses.

A existencia de um estabelecimento desta ordem, é motivo, pois, de darmos parabéns ao Estado que o tem assente sobre o seu sólo.

Quem assina é: “Uma admiradora”.

Blackford reforça a importância de uma instituição escolar preparada e organizada. Sr. Trajano, um professor, é mencionado como um colaborador capacitado que “com uns dois anos de preparação, acredito que estaria capacitado para agir como evangelista e também instalar uma escola”. Trajano, um homem, foi sondado, mas não tinha as prerrogativas de Mary Dascomb, o currículo, a preparação, a experiência, a disponibilidade.

Mas será que a Igreja Presbiteriana valorizava tanto assim as capacidades intelectuais de Mary Dascomb? Seria seu currículo o único e principal chamariz dos pastores e missionários da Missão no Brasil? Em carta escrita pelo Rev. George Chamberlain, de 13 de março de 1868, endereçada ao Rev. Dr. Irving, lemos: “Nós deveríamos ter três escolas imediatamente. Meu julgamento é que 600\$ cobririam todas as despesas de uma senhora solteira no Rio, pouco menos em São Paulo, menos ainda em Brotas”.

Sustentar uma mulher, solteira, era mais barato que se responsabilizar pela manutenção de uma família inteira. Nomear mulheres para o trabalho de administrar e lecionar nas escolas americanas, como aconteceu com Dascomb, Kuhl, Kemper (em Campinas e Lavras) era uma economia para a Missão e a Igreja, além de garantir, inevitavelmente, mais tempo de dedicação dessas senhoritas às Escolas Americanas.

A primeira Escola Americana no Brasil começou a funcionar sob a direção de Mary Dascomb. O *Annual Report* de 1889 traz algumas informações sobre a missão no Brasil e também destaca o nome de Mary Dascomb como uma liderança neste país.

São Paulo: 300 milhas a oeste-sudoeste do Rio de Janeiro; principal cidade da província de mesmo nome; população, 27,000 (ver população); ocupado como uma estação de missão em 1863; trabalhadores missionários - Rev. Geo W. Chamberlain e mulher; H. M. Lane, Medical Doctor; Senhorita Ella Kuhl, Miss Mary P. Dascomb, senhorita PA Thomas, 9 professores, um leitor da Bíblia, e um vendedor de bíblias. Rev. D. McLaren, uma parte do ano.

Corytiba: cerca de 500 milhas a sudoeste do Rio de Janeiro; principal cidade da província do Paraná; trabalhadores missionários - GA Landes e esposa e dois vendedores de bíblia.

Neste país: James Theodore Houston, George W. Chamberlain, G. A. Landes, e suas esposas e Miss Mary P. Dascomb (*Annual Report*, 1889, p. 39).

Segundo Ferreira (1992, p. 211), a Escola Americana na capital paulista se notabilizou graças à atuação de Mary Dascomb e Elmira Kuhl, sua companheira de trabalho que chegou ao Brasil em 1874.

As muitas leituras e pesquisas realizadas ao longo deste trabalho nos deram algumas respostas sobre a vida de Mary Dascomb, mas seus discursos, ideias e mesmo muitos detalhes de sua vida e personalidade podem ser percebidos em suas missivas. Como seu gosto por uma “coisa nova” (GOLDMAN, 1961, p. 261) ou seu apelido, contado em uma carta escrita de Nova York:

A Senhorita Lottie está comprando algumas coisas para a Suzie e se o senhor Williams encontrar ou mandar encontrar os Tennyson, eu suponho que ele pode guarda-las, embora minhas coisas não partirão até Paranaguá: Meu apelido (eu acho que foi você que deu primeiro) “*Doubting Thomas*”<sup>32</sup> é duas vezes merecido – uma vez pela real vinda da longamente prometida água para Curitiba, e, segundo pelo completo Rail Road de São Paulo para o Paraná (GOLDMAN, 1961, p. 292-293).

---

<sup>32</sup> *Doubting Thomas*: segundo *Logman Dictionary of Contemporary English*, 1978, England, o termo significa alguém que nem sempre acredita nas coisas até que tenham visto as provas delas. Algo parecido com São Tomé, ver para crer.

O apelido significava ver para crer, Mary duvidava da chegada do saneamento e água potável à Curitiba, da estrada de ferro, estava cética frente à precariedade da estrutura brasileira.

A utilização do gênero biográfico e autobiográfico tem crescido, certamente estimulado pelos novos aportes teórico-metodológicos experimentados pela história. Essa nova história exigiu a renovação das fontes, forçando o alargamento da documentação que vai encontrar em arquivos privados, correspondências, diários, memórias, etc., fontes preciosas para um mergulho na vida do indivíduo, o que resultou em uma nova reflexão do individualismo no âmbito do trabalho historiográfico. A reconstrução de uma história pessoal hoje, sustenta-se em uma metodologia explicitada, onde seu objetivo fundamental é levar à compreensão da época, permitindo perceber a realidade dos problemas sociais através do concreto de uma vida.

O interesse pelos artefatos autobiográficos está envolvido pelas mudanças epistemológicas que inseriram novos problemas, novas correntes de investigação historiográfica e novos campos temáticos (PESAVENTO, 2003; CHARTIER, 2002; GOMES, 2004). Essas transformações passaram a perceber os espaços e os atos que constituem o mundo privado como derivados de historicidade e produtores de história, portanto, fornecedores de significativos elementos sobre a produção da esfera íntima e de suas articulações com a vida social.

Em meio às novas possibilidades investigativas, os últimos dois séculos transformaram-se em faixas temporais privilegiadas, apesar de não exclusivas, para a observação das complexidades presentes nas construções física e simbólica dos espaços público e privado. Nesses séculos acentuaram-se: a separação entre os espaços de “produção das condições materiais de vida, daqueles de reprodução da existência”; a escala industrial de produção dos objetos e, em especial, dos objetos de identificação, como os espelhos, a fotografia e o cinema; a necessidade do indivíduo comprovar-se (e colecionar-se) ante aos crescentes desejos de disciplina e controle da injunção social; a discussão, produção e intervenção de novos modelos urbanos; os conflitos entre as ideias políticas e jurídicas sobre o lugar do sujeito no meio social; a ampliação da alfabetização, entre outros. Segundo Gomes (2004), o estudo das cartas pessoais e de outros artefatos autobiográficos, produzidos nos últimos dois séculos, nos aproxima das tentativas de coexistência entre as concepções de “igualdade” e “liberdade” que perfazem as novas ideias sobre o sujeito.

O indivíduo que postula uma “identidade para si”, uma imagem social coerente, é o mesmo que se exprime em “identidades parciais e nem sempre harmônicas” mediante as

circunstâncias e a presença do outro. No rastro dessas construções e necessidades: “A correspondência pessoal, assim como outras formas de escrita de si, expande-se *pari passu* ao processo de privatização da sociedade ocidental, com a afirmação do valor do indivíduo e a construção de novos códigos de relações sociais de intimidade” (GOMES, 2004, p. 19).

Gomes (2004) vê as “escritas de si” como uma representação e/ou uma invenção de si, compreendendo este tipo de escrita como um palco onde a encenação dos múltiplos papéis sociais e das múltiplas temporalidades do indivíduo moderno encontraria espaço privilegiado. Nestes termos, a “escrita de si” é apropriada como estatuto de documento histórico, observando a fragmentação do indivíduo e as múltiplas transformações políticas e sociais do período em que são escritas. Como documento a “escrita de si” recupera o tempo real e permite identificação histórica dos fatos e personagens, através da ênfase à dimensão individual desse processo. Desvendam-se então, os caminhos de uma memória que de forma voluntária ou involuntária registra a recordação de si mesma e de um outro dando sentido a representação de um tempo histórico.

Em 1910, Mary Dascomb dá uma amostra da imagem que quis deixar de si: “Eu gostaria que você fosse tão livre quanto eu! Amanhã eu tenho que fazer os "Boletins" e minha lição SS<sup>33</sup>. O resto do tempo eu posso ler ou escrever cartas. Hurrah! E se eu estou com sono, como eu geralmente estou, eu posso cair no sofá e tirar um cochilo. Hurrah! para os feriados! Digo! Eu” (GOLDMAN, 1961, p. 313).

Mary novamente comemora sua liberdade e a possibilidade de aproveitar o feriado de abril de 1912 a seu bel prazer: “Durante semanas temos tido um tempo glorioso - sol escaldante durante o dia (mas cedo e no final do dia, ar frio) e lua linda a noite, nuvens de poeira ocasionais pairando sobre nós. E agora, temos feriados e posso escrever ou ler ou dormir ou visitar ao meu bel prazer” (GOLDMAN, 1961, p. 351). Uma mulher que descreve como livre, que tem tempo de organizar seu trabalho, que desfruta de um dia de descanso, que pode dormir, passear, sem ter uma prole de filhos de cuidar ou uma casa para zelar. Sua inuptividade, sua formação, seu trabalho, lhe garantia tal credencial.

Em outro trecho, ela se descreve como otimista:

Eu ouvi você dizer coisas lindas sobre Lottie – pena que você não diz isso diretamente a ela. Ela é mais sensível do que eu. Eu consigo rir de coisas desagradáveis. Ela os remói. Gostaria que todos escrevessem frequentemente, ainda

---

<sup>33</sup> *Sunday School*, em termos gerais, é o nome conferido às aulas que as igrejas cristãs, de diferentes denominações protestantes, mantêm (aos domingos) para instrução religiosa; são destinadas, comumente, a crianças e jovens. Em dicionários e enciclopédias religiosos consta que as SS nasceram na Inglaterra, mas ganharam considerável expansão nos EUA.

que fossem só postais. Quando meu coração está dolorido como um coração tão insatisfeito, só posso estar feliz no pensamento: - No céu vai dar tudo certo! (GOLDMAN, 1961, p. 304).

Bourdieu (1996), no entanto, chama atenção para a “ilusão bibliográfica” e oferece um caminho metodológico como condutor de uma narrativa histórica para o estudo biográfico. Interpretar os gestos para entender o que seu autor procurou evidenciar ou o significado com que foi realizado não é tarefa simples, pois envolve a análise das intenções, motivações e interesses existentes, que por vezes ocorrem num momento da vida.

Para Gomes (2004, p. 21), a correspondência privada é, com frequência, um espaço que acumula temas e informações, sem ordenação, sem finalização, sem hierarquização. Um espaço que estabelece uma narrativa plena de imagens e movimento – exteriores e interiores, dinâmica e inconclusa como cenas de um filme ou de uma peça de teatro. Um tipo de discurso multifacetado, com temas desordenados, que podem ou não ser retomados e desenvolvidos, deixando às vezes bem claro até onde se diz alguma coisa. Segundo a autora, a carta pessoal “diz” que o segredo existe, explicitando seus limites, ou faz crer que ele não existe e que a confissão é plena.

Pesavento (2003, p. 84) afirma que o interesse pelas análises das práticas missivistas íntimas, contribui para a (re) oxigenação da história social da cultura, a auxilia em suas investigações sobre a construção do privado e das tessituras do *self* com o social. Como os historiadores ainda estão se habituando ao trato com esse tipo de fonte, a autora defende que o diálogo com outras áreas do conhecimento torna-se necessário, fronteiro e enriquecedor. Envolvimento que permite ao historiador “voos por outros territórios”, armando-o “de novos conceitos, armazenando também novos conteúdos, de acordo com a serventia que terão para resolver as suas perguntas”.

Dois conceitos podem orientar o trabalho com a prática epistolar privada: as noções de “performatividade” e de “expectativa de significação”. O primeiro, identificado nos estudos de Chartier (2009) sobre os protocolos de leitura e o segundo em Charaudeau (2001), sobre a “encenação do ato de linguagem”, onde o autor realça as finalidades, as identidades dos parceiros e os meios utilizados para produzir a informação e a interação entre os sujeitos em uma determinada situação social. Ambos reforçam o questionamento das ideias produzidas no senso comum sobre o ar espontâneo e imanente dos textos fabricados nos espaços íntimos.

O que se põe em cena, portanto, na escrita de si, é o direito à memória, o direito ao passado. A função da língua materna seria dar suporte para que esses sujeitos colocassem em circulação sentidos constitutivos de sua identidade. No caso de Dascomb, além da

identificação subjetiva com a língua, para que tivesse maior liberdade de manifestar seus pensamentos, ela escrevia em inglês, buscando, de certa forma, garantir que aquilo que ela escrevia não fosse lido/entendido por todos. Desse modo, a relação sujeito/língua que se constitui a partir da memória e do esquecimento da(s) prática (s) silenciada(s) permite observar/explorar os processos de identificação no jogo entre passado presente e futuro, entre os sujeitos e o imaginário sócio-histórico que circunda o ensino e a resistência da(à) língua escrita, além de trabalhar os aspectos simbólicos que envolvem o processo de constituição da relação sujeito/escrita de si, lá onde as interdições históricas funcionam no mais íntimo (ORLANDI, 2002, p. 39).

Em nenhuma das missivas traduzidas para este trabalho, Mary Dascomb fala de suas aptidões para os afazeres domésticos. Ela não fala de si como uma ótima cozinheira, como uma mulher interessada em vestidos, maquiagens, pelo contrário, ela diz não gostar ou não ter paciência para ir às compras. “Eu, que "nunca" vou às compras, exceto no dia 24 de Dezembro passei duas horas na segunda-feira arrastada para dentro de lojas por 2 meninas e um jovem aristocrático”. Neste caso, a carta iniciada em 24 de dezembro, termina apenas em 26 de dezembro. A demora pode estar associada às festividades da igreja para a comemoração do natal e/ ou pelo feriado e o fechamento dos correios nestes dias (GOLDMAN, 1961, p. 324-325).

Mary se mostrava sempre atarefada, dedicada aos problemas da escola, as atividades da igreja, reuniões de conselho, escrita de relatórios. Como bem destaca a carta de 12 de outubro de 1910: “Estamos comemorando Cristovam Colombo e é feriado para mim, mas eu continuo trabalhando. Pequenos afazeres, cartas, e papéis para uma Sociedade CE sobre o estado atual do Evangelho na Ásia - um conto muito surpreendente. Agradei Vital por alguns postais de cobras vivas que fazem a gentil Ida Kolb se acovardar e encolher” (GOLDMAN, 1961, p. 319). Provavelmente Mary Dascomb, queria ser lembrada por seu trabalho como gestora, educadora, como uma mulher social e economicamente atuante, uma exímia leitora, uma pesquisadora, e não como uma donzela feminina, frágil, medrosa e delicada. Ela não se encolheu ou se acovardou diante das imagens das cobras, ou, se o fez, não escreveu.

Para Lombardi (2004), qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico, não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive. Todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que enformam (no sentido de dar forma) o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes igualmente produtos sociais e históricos. Para o autor, as fontes resultam da ação histórica humana e mesmo que tenham sido produzidas com a

intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando esta humanização em suas relações com os outros e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência de vida.

Carvalho (1998 b) produziu uma nova forma de proceder dentro das pesquisas históricas em educação, pois além do trabalho exaustivo com fontes diferentes em sua tipologia, a autora faz uma interlocução com a história, apontando para a nova História Cultural, especialmente a de Roger Chartier na sua noção de representação. Esta tendência da História Cultural trouxe um aumento significativo na tipologia das fontes catalogadas, na qual são contemplados não só documentos oficiais e legislação, mas revistas, fotografias, iconografia, plantas arquitetônicas, materiais escolares, fontes orais (resgate de memória), além de literatura e imprensa pedagógica.

Estar em contato com outros missionários/ missionárias, educadores/ educadoras, ter notícias de amigos/ amigas e de sua irmã que ficou no Estados Unidos, dava à Mary a possibilidade de continuar interagindo com várias histórias e realidades conhecidas, porém distantes. Dascomb sabia que assim como ela tinha muitos afazeres, seus interlocutores também poderiam tê-lo e em alguns momentos cita sua gratidão ou compreensão para com as respostas de Horace Lane: “Antes, eu esperava ansiosamente e confiantemente por suas cartas semanais. Agora eu compreendo que seus favores serão divididos entre tantos que a minha parte será muito menor do que antes” (GOLDMAN, 1961, p. 262).

Além de receber muitas fotos, junto às cartas, livros, documentos e materiais que também eram enviados por Lane, Mary o fazia “traduzir” as imagens:

Que lindo presente! Nada poderia ter sido mais aceitável! Eu mostrei as meninas do Mackenzie para as minhas meninas e elas estão muito agitadas agora. Estou particularmente impressionada com a pequena Cordélia no canto direito de quem olha para a foto. Como Cordélia não posaria como uma extravagante amante de seu pai, porque suas falsas irmãs evitaram o assunto, está em sua simplicidade parece dizer: - Olhem só tantos penteados bizarros – eu não serei nem um pouco diferente de todos os dias - então aqui vai! - Há tantos rostos agradáveis lá. Por que as fotos dos filhos de Will e Suzy são muito melhores do que as dos outros? De que ano é a simpática turma de rapazes? Estou feliz por ter uma foto tão boa de você. Eu não tenho nenhuma foto sozinha, exceto aquela pequena foto fundamental do recorte de jornal (GOLDMAN, 1961, p. 333).

As fotografias, as gravuras, as pinturas, as charges, os ornamentos gráficos, em uma palavra: as representações visuais têm sua produção baseada num princípio fundamental, que percorre todos aqueles meios, e que é o da seleção ou do recorte. De um universo de coisas existentes, o produtor de imagens sempre escolherá o que mostrar e o que não mostrar. E o que não se mostra, ou a extensão daquilo que não vem à exibição, que não entrou no

enquadramento ou que não serviu de modelo é sempre incomensuravelmente maior que a parte exposta. Essa seleção, como diz a palavra, não corresponde à totalidade e, de resto, nada disso é novidade, mesmo quando se trata das representações verbais.

Nas correspondências trocadas entre 2 e 5 de outubro de 1911, a foto recebida, teve que ser explicada para que Mary Dascomb reconhecesse todas as pessoas presentes na foto:

Quanto trabalho você teve para nos fazer entender as fotos! Estamos muito agradecidas a você. Esta manhã Fred levou um bom tempo estudando as fotos. Realmente aqueles jovens sabem muito. Eu invejo muito sua memória. Comecei hoje a perguntar ao Mr. Higgins sobre sua esposa e eu não conseguia me lembrar qual dos muitos apelidos de Maria, pertencia a ela e eu tive que deixar a frase inacabada! É Maninha (GOLDMAN, 1961, p. 334).

Em abril de 1912 ela deixa escapar um singelo e comedido elogio a Lane: “Foi você ou Rufus ou o fotógrafo que enviou as esplêndidas fotografias de seus esplêndidos "Netos"? Todo mundo se admira de sua beleza. Suzie parece cansada” (GOLDMAN, 1961, p. 351).

Para Mauad (2008) os estudos sobre fotografia e história indicam que esta se torna pública para cumprir uma função política, que garante a transmissão de uma mensagem para dar visibilidade às estratégias de poder, ou ainda, às disputas de poder.

Neste sentido, a crença e o reconhecimento são mecanismos centrais para a consubstanciação do poder simbólico em capital político, posto que, “o capital político é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento [...]. O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita. É um poder que existe para que aquele que lhe está sujeito creia que ele exista” (BOURDIEU, 1989, p. 187-188). Mauad (2008) afirma que os signos que compõem as representações de poder são estruturados pelo código do espetáculo, as escolhas na composição de uma imagem, passam pelo crivo da ideologia que homologa o código de representação.

O conceito de ideologia exerce aqui um papel importante como mecanismo de elaboração das regras do discurso político, regras estas que são indissociáveis do contexto histórico de sua produção. Por outro lado, associa-se tanto ao conceito de cultura, compreendendo-o como a instância geradora de significados coletivamente aceitos como válidos e perfeitamente compreensíveis, quanto ao de hegemonia que opera na naturalização do discurso de classe. Portanto se a cultura comunica, a ideologia estrutura a comunicação e a hegemonia estabelece a forma comunicativa do grupo no poder como a única e mais fiel expressão das realidades sociais. Segundo Bourdieu:

As ideologias servem a interesses particulares que tendem a se apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os de todas as outras classes; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto a mobilização (falsa consciência) das classes dominantes; para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, é produto da cultura dominante dissimulando a função de divisão da comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989, p.10).

Ler e traduzir suas cartas nos possibilitou identificar aspectos de sua vida e sua saúde e de outros membros da missão presbiteriana, bem como dos tratamentos conhecidos e oferecidos para algumas doenças. Mary Dascomb tinha reumatismo e, buscava receitas caseiras e a indicação de amigos para tratar seu problema, “Mr. George Clarck considera Perolas da Essência da Terebintina como um remédio incomparável para o reumatismo – tomou internamente e ficou bem imediatamente. Você sabe disso? Eu pensei que meu inimigo deveria ser tratado externamente” (GOLDMAN, 1961, p. 262).

As cartas que Mary recebeu, escritas por Horace Lane, não foram encontradas, não estão organizadas como as de Miss Dascomb, por Frank Goldman. Mas na documentação encomendada a *Presbyterian Historical Society Minister*, na Philadelphia, Estados Unidos, em seu *Missionary Biographical Sketch Request*, encontramos, entre outros documentos, um *Brazilian Bulletin*, escrito por Horace Lane. Uma breve biografia que em detalhes descreveu a vida e o trabalho de Mary Dascomb e Elmira Kuhl. Um relato que mostra a visão dele, como homem e educador, do trabalho desenvolvido por estas duas senhoritas.

Nós apresentamos aos nossos leitores os retratos de *duas mulheres americanas cujos nomes, nós nos atrevemos a dizer, são familiares a todos os interessados no trabalho missionário no Brasil*, e a influência deste trabalho tem sido sentida em mais famílias brasileiras do que a de quaisquer outros estrangeiros no Sul do Brasil - Miss Mary P. Dascomb, que retorna este mês para Corityba após licença de um ano e entra em sua quarta década de serviço na causa da Educação Cristã; - e Miss Elmira Kuhl que voltou para o mesmo campo há um ano e cujo período de serviço se estende ao longo de 25 anos.

Essas educadoras, pioneiras da Missão Presbiteriana no Brasil merecem um espaço maior do que este texto permite. *A história da educação protestante no Brasil não pode ser escrita sem tecer seus nomes em cada página.*

É sempre uma tarefa difícil e delicada escrever sobre trabalhadores vivos; é duplamente difícil escrever sobre um companheiro de trabalho. No entanto, algo pode ser dito, temos a certeza, para dar aos nossos leitores uma ideia adequada das professoras fiéis e eficientes, que em um momento da vida em que a maioria das pessoas pensa em se aposentar de responsabilidades ativas, elas retornam a seus campos distantes de bom grado, com alegria, e com o entusiasmo dos primeiros dias, sem nenhum desânimo pelos cortes que tanto dificultam as tarefas, e que entristeceriam e desencorajariam espíritos menos corajosos.

Seria difícil encontrar duas pessoas que, à primeira vista, apresentam mais pontos de dissimilaridade em temperamento e métodos de pensamento e trabalho do que essas duas companheiras inseparáveis.

Senhorita Dascomb, cheia de personalidade e energia - uma conversadora brilhante, uma intelectual, a par da literatura atual e os movimentos do grande mundo, de pontos de vista positivos na vida social, literária, pedagógica e questões políticas, ela representa na vida social e em sua sala de aula, na medida em que uma senhora refinada e cultivada pode fazê-lo, uma mulher de atitudes firmes embora extremamente sensível e tímida em algumas ocasiões - calorosa, generosa, e além de tudo uma mulher feminina. Senhorita Kuhl, plácida, quieta, embora alegre, muito paciente e reservada em suas opiniões, embora as defenda tenazmente, com tato e delicadeza infinita, meticulosa e detalhista em todo o seu trabalho, metódica e sistemática (positiva) nos negócios, tem grande habilidade administrativa e uma perseverança que não conhece derrota; sempre carregando o seu ponto de vista, a longo prazo, uma mulher sábia de seu tempo e sua geração, *Dascomb e Kuhl representam para a Missão, tudo que é consistente com sólidos princípios de negócios e um trabalho eficaz*, de modo suave, - ambas são mulheres consagradas que buscam juntas um todo harmonioso e eficaz. Rio, Brotas, Rio Claro, São Paulo, Botucatu e Curitiba falam por elas, assim como dezenas de meninas brasileiras educadas e fundamentadas em princípios Cristãos por elas, agora ocupando posições de influência, e mantendo a fé – Fatores poderosos na elevação do sexo e na regeneração da Nação<sup>34</sup> (PRESBYTERIAN, p. 4. Grifos nossos).

O texto enaltece as características de Mary Dascomb, como intelectual, como uma mulher atenta ao mundo e seus movimentos, uma mulher firme, embora sensível. Lane também esclarece a relação de grande amizade e parceria entre Dascomb e Kuhl. Elas trabalharam juntas na Escola Americana de São Paulo, estiveram em cidades do interior paulista e foram para Curitiba onde permaneceram juntas durante por vinte e cinco anos.

Lane ainda traz uma descrição detalhada da vida das duas educadoras, mas vamos apresentar aqui apenas alguns trechos do que foi escrito sobre Dascomb:

Sua infância e juventude foram passadas em Oberlin, Ohio, no coração de uma Instituição educacional maravilhosa que envia anualmente dezenas de homens e mulheres sérios para colocar seus ombros na grande roda que faz o mundo girar<sup>35</sup>. Conhecer, amar, servir a Deus e a humanidade é inculcado através da respiração no ensino de Oberlin. [...]

Em Oberlin, as missões eram desde cedo estudadas e apoiadas. Centenas de filhos e filhas de Oberlin foram para Índia, África, China, Japão e as ilhas do mar para espalhar as boas novas; por isso era mais natural que esta criança de Oberlin aceitasse o convite de um missionário para entrar no trabalho no Brasil como professora. O Brasil não é pagão, ferrovias, navios a vapor e telégrafos a mantem em contato com a civilização mais avançada, mas é necessário complementar os livros com uma vasta quantidade de trabalho individual nas aulas. Ocupados como são nossos professores na correria da vida nos Estados Unidos, há muito mais a ser planejado e executado na Terra do Cruzeiro do Sul. Não há possibilidade de tédio, de saudade de casa com um campo tão magnífico para tal esforço. Assim, os anos passam e não e ainda não é o final.

<sup>34</sup> Conseguimos este documento em visita ao Seminário JMC e depois no arquivo comprado da Philadelphia.

<sup>35</sup> Expressão significa dizer que esses homens e mulheres se dispunham a fazer parte do trabalho duro.

O escrito de Lane, reconta, a trajetória de Miss Dascomb. Como já fizemos, em escala maior, demos atenção especial ao que foi escrito sobre o Oberlin College, instituição que tem forte influência no caráter educador e gestor de Dascomb.

Como dissemos acima, sua educação e gestão frente à Escola Americana no Brasil, em especial em Curitiba, foram inspiradas em sua experiência como aluna e filha de professores do *Oberlin College*. Em 31 de outubro de 1907, Mary Dascomb conta que voltará à Oberlin para uma visita:

Não estou com pressa de voltar para casa antes de maio - apenas quero chegar a tempo, para o início do curso em Oberlin. Não recebi nenhum artigo ou foto. Ficaria tão feliz em ver a foto. Annie me enviou recentemente um artigo com estórias de NY, de Amelia Barr - O Belle de Bowling Green e uma estória estranha sobre a igreja Católica Romana de Henry Harland: - "Meu amigo Próspero" (GOLDMAN, 1961, p. 332).

Horace Lane, responsável pelo Mackenzie, tinha como formação a Medicina, por isso, muitas vezes, Mary Dascomb usava as missivas para falar de problemas de saúde e remédios dos quais recebia indicação:

Estamos muito felizes que D. Celina tenha sua fiel Theresa, pois ela precisa de cuidados constantes e afetuosos, o Dr. tem sido a própria devoção, preparando sua comida com as próprias mãos e levando-a para ela, enquanto a empregada cozinhava para os outros. Um novo jovem médico austríaco, segundo me disseram, disse que D. Celina tem um tumor, mas ele foi chamado para fora da cidade para ver um homem enormemente gordo que está doente, e como D. Celina teve um ataque de dor intolerável outro médico foi chamado, que foi muito elogiado antes que ele se entregasse para a política e despojos (benefícios financeiros tirados da política). Ele fez algum tipo de procedimento na inflamação interna introduzindo curativos e queria fazer mais, mas D. Celina não o deixou. Ela está muito melhor e muito mais do que satisfeita em ter Theresa. Senhorita Kuhl envia algum quitute delicioso todos os dias (GOLDMAN, 1961, p. 298).

A importância que dava a aparência física, presente em muitas cartas de Mary Dascomb, fala dos outros, mas também dela mesma. Ela criticava quem se rendia aos prazeres da comida, inventava apelidos desagradáveis para pessoas acima do peso e comentava positivamente a aparência esguia de seus amigos, parceiros de trabalho e mesmo das visitas.

Em 27 de julho de 1909, Miss Dascomb fala sobre a saúde de Isabel, a surdez de Ethlwyn, a palidez de Addie e o tratamento que estaria sendo oferecido a primeira:

A febre da Isabel está ainda variando- de 37 para 39° - Quando eles apressadamente deram um banho nela. Ela toma leite a cada duas horas e um pouco de suco de laranja, e, algumas vezes uma canja de galinha muito fraca. A sua boca está toda inchada com tumores por dentro, pobrezinha. Eles dizem que ela é fabulosamente paciente. Fanny é uma protegida nossa.

Grace Kolb acaba de voltar depois de três semanas em Florianópolis. Está perfeitamente encantada com Ethelwyn Porter, embora ela esteja cada dia mais surda! Diz que a doce Addie perdeu a cor de pêssego das suas bochechas (GOLDMAN, 1961, p. 299).

Por carta, Mary se consultava e também esclarecia dúvidas sobre os tratamentos de seus amigos: “Mr. Salley teve amigdalite, e em seguida, uma coisa horrível em seu ouvido - e então, aquela coisa explodiu e fez um buraco no tímpano. Fred e eu supusemos que tal acidente é irreparável – e significava surdez permanente. Mas eu acho que a Sra. Salley disse que certas aplicações criariam um pouco de pele sobre o buraco. É isso mesmo?” (GOLDMAN, 1961, p. 321).

Ao acompanhar a vida de seus amigos, Mary muitas vezes fala de problemas de saúde que os afetavam e sobre como ela mesma se posicionava diante de tais adversidades:

Gostaria de dar um soco na cabeça do Dr. Strain! Alguém que te conhece não precisa gritar! Fanny foi cuidada e será, - e a mudança a beneficiará. A carta da Sra. Baillie adiada por um longo tempo (você recebeu o endereço?) Diz que Dr. Strain está estabelecido em Londres para tratar especialmente das pessoas do Brasil e de Portugal. Seu marido novamente teve uma longa doença e ela está descontente com uma indigestão horrível. Esta mensagem me trouxe duas advertências – esta e as observações sobre Dr. Kyle. Eu sei, teoricamente, que os idosos devem manter uma rédea curta sobre o apetite - mas de maneira prática! – Somente esta manhã, acordando às 5:10, como de costume, banho, ginástica intensa, 10 minutos brincando com uma bola "totalmente sozinha" Mary (?) uma menina, etc, em seguida, 10 minutos caminhando rapidamente na nossa pequena bonita Praça e eu – não – me abstêmio de café, biscoito quente, arroz de frango e carne picada, Ai! Ai! (GOLDMAN, 1961, p. 324).

No trecho a seguir, o próprio corpo como desconhecido. Uma mulher com possíveis sintomas da menopausa? Falar deste assunto com um amigo, confidenciar calores a um homem? Ela escreveria se soubesse que seus sintomas poderiam estar relacionados ao climatério?

Estou um pouco inquieta sobre meus próprios sentimentos - muito bem, como de costume, sem dores de cabeça -, mas muitas vezes um curioso calor me sobe à cabeça quase como uma tontura - quase me faz perder a consciência. Meu Pai me dizia que a natureza abomina o vácuo! Eu me pergunto se é apoplexia ou paralisia ou qualquer um desses mensageiros velozes. É melhor, o primeiro do que o último! Eu suspeito que a velha e tradicional sangria - seria um alívio (GOLDMAN, 1961, p. 280).

Em 9 de setembro de 1907 ela fala sobre problemas no sistema nervoso que sua amiga, Sra. Porter enfrentava e que foram sanados com uma mudança na alimentação, no entanto, ela enfatiza que não aceitaria tal interferência:

Sra. Porter começou em bom estado de saúde, mas muito enjoada - dores terríveis - não podia usar as mãos ou os pés! Agora está um pouco melhor e já pode andar, mas as mãos ainda estão problemáticas - os médicos dizem que são seus nervos!!!!!! – Nosso médico austríaco resolveu seus problemas de dores de cabeça e cólicas, proibindo sal! - Durante 3 meses! Em 3 dias ela estava melhor – e em 8 dias era uma nova criatura! Outro com muita tosse, dores terríveis nas costas, ficou bufando e gemendo - foi colocado por outro médico em uma dieta de leite e está muito melhor - pode agora comer alguns pedaços de biscoito (crackers) Que estranho! Eu os adverti para não interferir na minha alimentação! (GOLDMAN, 1961, p. 331).

Annie, a irmã de Mary Dascomb, continuamente enviava livros, materiais escolares e informações sobre os amigos em comum e de si mesma.

A minha irmã Annie está sofrendo outra vez e tem ido consultar com o Dr. Waterbury e está seguindo uma dieta a base de leite. Eu lamento especialmente que ela tem apenas o dinheiro suficiente para viver sem acrescentar as despesas médicas que tem vindo para ela a meses como um velho homem do mar. Mas desde que eu voltei ela está um pouco melhor, escreve cartas longas. Em uma das cartas ela me contou da morte do Mr. Hazard, da vinda do seu irmão de cabelos brancos de 70 anos, da querida Lottie ser uma das quatro a assistir o funeral celebrado por um Pastor de Plymouth – De como ela ajudou a irmã a empacotar os pertences do falecido. Enquanto eles estavam fazendo o empacotamento, foi trazido seu inquilino, que foi seu inquilino durante 14 anos, cremado e irmão pediu a ela para colocá-lo no baú já que a urna não caberia na sua valise e como, com o seu espírito espartano ela se forçou a fazer isso. Pobre coitada! (GOLDMAN, 1961, p. 295).

Muito observadora e algumas vezes crítica ou mesmo áspera, Mary Dascomb por vezes “alfinetava” seus amigos e amigas, e detalhava as características físicas de suas visitas “Mr. Kennedy também tem um ajudante chamado Mr. Tucker que é um pouco careca e tem cara de menino” (GOLDMAN, 1961, p. 263). “O suscetível Joe Emerson e o inflamado Baird ficaram aos seus pés devotadamente toda a noite – imagina só você se entreter com aquele miserável do Baird!” (GOLDMAN, 1961, p. 264). Apesar de ter algumas restrições, se mostrava uma ótima companheira dos amigos com quem tinha empatia: “Eu tenho uma jovem brilhante para me ajudar a entreter Sr. Lino. Ele e eu temos algumas festas animadas. Todos os dias depois do almoço jogamos Zorra - um bom jogo” (GOLDMAN, 1961, p. 279).

Sobre sua vida pessoal, chama atenção o fato de Mary não relatar, em nenhuma das cartas que traduzimos, o contato com a família biológica. Nas poucas missivas em que cita a mãe ou o pai, ela está falando de Marianne e James Dascomb e a única irmã com quem mantinha contato, era Annie, também adotada pelo casal. “Todo aquele ano eu fui falando sobre o Brasil e nem sequer a minha irmã sabia as “tramas” que estavam acontecendo. Graças a Deus, eu fui enviada de volta, e não tenho nenhum átomo de amargura sobre o assunto” (GOLDMAN, 1961, p. 265).

Mais de uma vez, Annie, sua irmã, esteve no Brasil: “Seu pessoal nunca veio aqui, mas o meu pessoal, minha irmã Annie foi para Desterro para divertir os Leningtons” (GOLDMAN, 1961, p. 292). Ainda que os detalhes de sua vida pessoal apareçam em poucas linhas, Mary mais uma vez fala em tom de nostalgia sobre seu pai: “Lembro-me da alegria de meu Pai ao ver uma chuva de verão de sua grande varanda emoldurada por trepadeiras enquanto ele estava sentado na parte coberta da varanda” (GOLDMAN, 1961, p. 331). Em outro trecho: “Para mim, eu prefiro um chapéu de feltro suave, com abas largas a qualquer outro chapéu de abas eretas que homens gostam. Meu pai era o deleite de meus olhos quando ele ia daqui para lá no jardim e no pomar com o seu chapéu” (GOLDMAN, 1961, p. 329). Em 1º de Janeiro de 1910 ela escreve: “Este primeiro dia do ano foi glorioso, ensolarado, mas não quente demais, e as pessoas estão cordialmente entrando para nos desejar Boas Entradas - por que não orar o ano inteiro! Lembro-me do verso de meu Pai quando ele já estava cansado – Há se eu tivesse asas como uma pomba e pudesse voar para longe e descansar!” (GOLDMAN, 1961, p. 303).

Mary morava na escola, o edifício ficava em frente à igreja, isso poderia torna-la refém do trabalho e da igreja, fazer dela uma mulher de vida pacata, recolhida, uma vida que seguia o modelo conservador da criação que recebeu dos pais. Apesar disso, ela queria voltar para o Brasil, nem mesmo sua irmã sabia “as tramas” que a trouxeram de volta. Ela nasceu nos Estados Unidos, tinha como credencial o seu nascimento, sua nacionalidade, norte-americana, viver no Brasil dava a ela autonomia, liberdade. Aqui ela era gestora, estava à frente do projeto educacional presbiteriano. A escola tinha excelente localização, ponto central, da cidade de Curitiba.

Miss Dascomb, muitas vezes se contradizia. As cartas, eram preenchidas, ora por reclamações, descontentamentos ou descrença, e ora por alegria, fé e otimismo. Se tentou, não conseguiu forjar uma vida linear:

“O céu está caindo -!” Chuva, chuva, chuva, chove e para, mas em geral só chove durante 3 ou 4 semanas! Esta manhã, quando me levantei no escuro as 5:20, ao som habitual da chuva tamborilar no telhado. Eu me senti muito triste por "nosso querido Senhor Deus", como diz Lutero ter que ouvir um coro de protestos e reclamações dos que moram Curitiba sobre a chuva. E eu me regoziquei ao abrir uma janela para ouvir um sonoro e alegre coro de rãs - e lembrei-me do provável contentamento de gansos e patos. Gostaria de saber se o temperamento doce e devoto do memorável Pastor de Salisbury Plain<sup>36</sup>, alguma vez, no seu tabernáculo terrestre, sentou-se durante dias em uma planície sem abrigo, olhando para as suas ovelhas abandonadas amontoadas. Toda noite, eu me preocupo com meu grande cão cujo grande monte de

---

<sup>36</sup> Nome de um conto escrito por Hannah More, uma moralista anglicana.

palha e feno eu removo diariamente - ansiosa para que as águas que estão subindo não invadam seu domicílio e lhe causem reumatismo (GOLDMAN, 1961, p. 275).

“Mr. Chamberlain, estive semanas à beira da Morte com pneumonia e problema de coração, sofrendo muito – todo mundo está muito ansioso. Para nossa grande surpresa ele está melhor, mesmo com este tempo terrível, escuro, frio, chuvoso e lama o suficiente para assustar as bruxas” (GOLDMAN, 1961, p. 332).

Mary também fala sobre seu trabalho e apesar de se considerar um “sapato velho”, cogitava “colocar o pé no freio”:

Devo confessar-me pronta para colocar o pé no freio, a qualquer momento que meu cérebro começar a reclamar. Eu não acho que trabalho, trabalho simples, deva ser tão temido, mas vocês carregam pesadas responsabilidades - muitas vezes tem de confiar a execução de seus planos a uma ajuda ineficiente. Aqui é onde os "consolos da religião" vem. Quando eu faço o meu melhor, eu tenho um sentimento tão confortável que Deus abençoará e concluirá o trabalho. Eu quero os melhores resultados possíveis, mas eu sei que é inútil esperar a perfeição. “Pouco a pouco se vai ao longe”<sup>37</sup> (GOLDMAN, 1961, p. 275).

Em outro trecho, de 5 de março de 1903: “Faça como eu - trabalhe até o limite e absolutamente não se preocupe com o que poderia ser feito e que não pôde fazer. Você tem uma magnífica capacidade executiva” (GOLDMAN, 1961, p. 285). Sobre seu vigor físico, Mary Dascomb escreve a Lane em seu aniversário, em 30 de junho de 1904: “62 anos de idade hoje! Meus olhos não estão tão fracos que os óculos não possam ajudar a minha fama, a minha força não falha, embora eu me canse com mais facilidade do que costumava. Ella e eu muitas vezes comentamos o quão mais fortes nós somos do que os jovens” (GOLDMAN, 1961, p. 297).

No entanto, em 1910 Mary relata um “Mao geito” que a deixou “fora de combate” por oito dias. Em seu relato, ela conta sua busca por remédios, a visita do médico, seu esforço para se manter ativa e ressalta que tal fato não aconteceu por fraqueza, outras pessoas já sofreram com este mau. Durante estes dias, três aulas em seu quarto:

Há uma semana, terça-feira, eu bati meu dedo em um objeto imaginário e cai. Eu estava levando um martelo, um balde e um prato de sopa de leite para o meu gato, o Vasco da Gama. Então ao invés de me deixar-me cair graciosamente como fazem os bebês. Eu dei um rápido impulso para trás e para cima com o meu leite e experimentei essa coisa terrível que as pessoas chamam de "Mao geito" - Eu acho que muitas pessoas tiveram. Eu estive na cama 8 dias. Meu admirado Dr. Ferencz atendeu ao chamado. Disse que estava tudo bem, mas para o Mao jeito eu precisava de tempo e paciência. Ele desaprovou o uso de sacos de borracha e aconselhou sacos de areia quente. Que eles são bons, é fato. Ele zombou de mentruz que todo mundo

<sup>37</sup> Expressão escrita por Mary Dascomb em português.

recomendou, dizendo - Por que um remédio seria feito de uma coisa mal-cheirosa! Ele ordenou a massagem com demitilia? - Ou gualtéria ou sassafrás - uma coisa deliciosa para cheirar e sentir. D. Sophia, uma massagista polonesa? Que mora aqui perto vem todos os dias. Eu posso virar um pouco na cama, me levantar sem as terríveis dores das primeiras tentativas, teve 3 aulas em meu quarto, e estou escrevendo em um ninho de confortáveis almofadas em minha mesa. Pobre Ella! Perdeu a senhorita McPherson e, em seguida, eu fiquei fora de combate, isso é uma incrível concatenação de males. Eu sempre odiei o sistema eletivo. Todo mundo deveria fazer um curso de faculdade completo e depois escolher (GOLDMAN, 1961, p. 317).

Em Curitiba, a missionária e educadora empreendeu a construção de uma família peculiar: de gatos.

Eu tenho alimentado meus quatro gatos e dois filhotes - o que mais posso fazer! Eles estão se multiplicando assustadoramente - e eu não posso matá-los ou dá-los a algum bruto que vá tratá-los aos chutes. Vasco da Gama vem na minha escrivadinha e coloca suas duas patas macias amorosamente sobre o meu antebraço. Ele é um sujeito fino e elegante. Mas vou te poupar de mais elogios sobre a minha interessante família (GOLDMAN, 1961, p. 292).

Em outro trecho: “Se esta carta parecer estranha, é por causa das interrupções do meu gatinho totalmente acordado”. (GOLDMAN, 1961, p. 290)

Além dos gatos, Mary conta a Lane, em 9 de Maio de 1910 sobre outro membro da Escola Americana de Curitiba:

Eu nunca te disse da paixão extraordinária que o nosso papagaio tem por Fred. L. É divertido, mas muito patético ver quão animado ele fica ao ouvir a voz ou os passos de Fred. Como ele dança e grita e canta e fica em êxtase quando Fred o acaricia. Não me diga que essas criaturas que podem amar não vão para algum lugar feliz depois desta vida! Eu acho que eles vão (GOLDMAN, 1961, p. 312-313).

O bom humor recorrente, fazia com que suas cartas tivessem sempre muitas expressões idiomáticas, quando não, piadas prontas:

Hoje à noite na Igreja um homem supostamente embriagado resmungou 2 ou 3 vezes. Depois do Serviço a Sra. L. disse que isso a lembrou de um outro que quando o pregador perguntou sobre bêbados, ele se levantou cambaleante e disse: - Aqui estou eu senhor! E quando mais tarde, ele perguntou pelos mentirosos, ele cutucou um amigo: Levante-se John, ele está te chamando! (GOLDMAN, 1961, p. 317).

Sua predisposição para animar um amigo como Lane, fazia com que Dascomb se definisse assim:

Você pergunta se eu nunca estou "desanimada" em meu espírito. Eu sussurro a resposta! - Às vezes eu cantarolo para mim a pequena oração triste dos escravos –

Não me deixe naufragar. - Mas eu sempre tenho a graça de ter vergonha de mim mesma. Eu não digo "nada a ninguém". Eu sei que é a fadiga ou o estômago ou algo assim, por assim dizer, algo externo - nada pra mim é muito incomum ou impossível de suportar. E eu me lembro que todos os tesouros do Céu estão a minha disposição se eu pedir e se eu sou pobre e miserável é por minha própria culpa e eu mudo de atitude – deixo minhas preocupações lá em cima e lá vou eu - "tudo bem". Eu suponho que eu seja tão pata como mulher. Eu não gosto de me sentir desconfortável. Eu sacudo as águas da aflição (essa imagem que usei não serve - porque os patos gostam de água) (GOLDMAN, 1961, p. 328,329).

Em maio de 1905, Mary Dascomb recebe uma carta de Lane com uma foto de sua celebração de natal. Dascomb decide contar sobre a comemoração em Curitiba e exclama sua eficiência ao comentar como tudo transcorreu bem:

Como eu gostaria de ter visto a reunião de Natal da família Lane! Você os contou? Onde foi celebrada a ceia de Natal? Senhorita K e eu também tivemos uma reunião – das 7:30 as 10. Quatro Salas escolares estavam abarrotadas, com as pessoas da Igreja. S. S. e Esf. Ch. - Foram convidados e dúzias de garotos ávidos do mundo de fora do círculo social apresentaram-se com sorrisos insinuantes para participar da alegre Festa. As salas foram esplendidamente preparadas e as duas árvores brilhavam com enfeites brilhantes (guardados de ano a ano) a Ceia foi um pouco estranha devido às multidões, mas hinos, canções, poemas e um esplêndido Piano – Tocando manteve todos felizes até a marcha final em todas as salas e distribuímos saquinhos de doces em uma grande cesta de madeira, como uma doce lembrança! Eu os despedi com sorrisos, antes das 10! Não é muita eficiência? A irmã Annie me enviou Nancy Stair um apaixonado e estranho conto, à moda antiga que eu esperava encontrar descrito nas enciclopédias, - em vão. Se eu pudesse fazê-lo chegar a você para que você o lesse em seu passeio solitário você certamente o apreciaria” (GOLDMAN, 1961, p. 308).

Sobre suas características pessoais e compatibilidades, Dascomb se diz mais próxima de Lane que da própria irmã: “É uma necessidade "urgente" que Fanny viaje e te deixe desamparado. Mas imagino que a Fanny seja parecida com a minha irmã Annie, que desfruta viajar e estudar ou divertir-se com a vida em diferentes aspectos. E você como eu, gosta de ficar em casa e ouvir aventuras” (GOLDMAN, 1961, p. 319).

Mas nem sempre Mary se manteve alinhada ao projeto educacional. Em 1906 ela escreve a Lane, manifestando seu desejo de fazer parte da rede de escolas que estavam sob supervisão dele:

Como até agora nem o Conselho nem você tomaram conhecimento do nosso pedido para ficar sob a proteção de São Paulo – ou seja, a sua – nós decidimos seguir o exemplo do Sr. Wadell e pedir para um homem residente tomar o controle do trabalho da Escola (aqui e em Santa Catarina) e para duas senhoras tomarem o meu lugar e o da Senhorita K deixando-nos livres para evangelizar e fazer traduções. Mr. Kolb pede uma senhora tanto para professora como evangelista! Mantenha-a ocupada! Nós votamos dinheiro para Effie voltar e para a Miss K ir. As férias não são uma ótima invenção? (GOLDMAN, 1961, p. 309-310).

Miss Dascomb queria, junto com Kuhl, ficar livre para trabalhar com evangelização e tradução e pediu ao Conselho e a Lane que arrandassem duas mulheres para substituí-las.

Conforme anunciamos, optamos por tomar como documentação privilegiada na análise, as “escritas de si” (memórias, cartas, biografias. Antes de avançarmos na análise, vislumbramos a necessidade de tratarmos de algumas questões.

Em *História e Memória* (1996), Jacques Le Goff ressalta que o processo da memória no ser humano vai muito além da capacidade de simples conservação de informações, visto que este intervém, não apenas na ordenação desses vestígios, mas na atualização da leitura das impressões e informações passadas. Portanto, um processo permanente de construção e reconstrução. Do mesmo modo, recuperar as lembranças, tal como ocorreram, é algo inatingível. Isso se dá pela nossa impossibilidade de despojarmo-nos do conjunto de ideias atuais e recuperarmos de forma completa e exata as impressões e sentimentos experimentados pela primeira vez.

Para Motta (2015), dessa maneira, torna-se elementar considerar que a elaboração da memória dá-se no presente, coloridas com o tom do presente, para responder a solicitações do presente. Quando essas lembranças são trazidas à tona, o resultado é a (re) constituição ou (re) atualização do vivido, pois este já sofreu mudanças, o nosso olhar já se alterou e as questões formuladas no presente já não são mais as mesmas do tempo em que os fatos ocorreram. Logo, nessas tentativas de ordenação das imagens do passado, o que é engendrado são representações e imagens do passado, não coincidindo, *Ipsis litteris*, com a experiência primeira, vivida.

Nessa direção, Marina Maluf, em *Ruídos da Memória*, acrescenta:

O texto memorialístico é um registro “temperamental”, contido de humores e de assuntos selecionados no qual o autor é, ao mesmo tempo, leitor. É a palavra escrita de frente para o espelho e que joga com o ocultamento e o desvelamento da experiência vivida. A representação do vivido é a marca dessa forma de registro, o que a aproxima e afasta da objetividade. Embora se constitua em fonte documental insubstituível, a leitura de caráter pessoal não pode ser tratada como o “verdadeiro” testemunho do privado (MALUF, 1985).

Além de ressaltar a impossibilidade dos escritos pessoais realizarem o “resgate do passado”, “tal como se deu”, Maluf (1985) acrescenta um dado que também não pode ser ignorado que é o fato de que cartas, diários e autobiografias seguem alguns preceitos de comportamento que envolvem a sutil arte de ocultar e evidenciar, com propósitos de construir representações de si, levando-nos a concluir que pouco têm de espontâneo e/ou transparente. Cabe, como dissemos anteriormente, ao explorar a relação história-memória, considerar e

problematizar, além do que foi registrado como lembrança, o porquê de ter sido considerado digno de menção, também as zonas de silêncio, os lapsos, as omissões e os ocultamentos.

## **2.2 Imagens dos Outros**

Alguns personagens desta história serão mencionados neste tópico pela estreita relação com Mary Dascomb e seu trabalho durante seu trabalho junto à Missão norte-americana e ao trabalho educacional no Brasil. Horace Lane, o receptor das cartas que traduzimos e apresentamos nesta pesquisa e Elmira Kuhl, companheira de missão e de trabalho de Mary Dascomb em São Paulo, em cidades do interior Paulista e em Curitiba.

### **2.2.1 Horace Lane**

O senhor é como um cavalo brioso, como um dos cavalos do carro de Faraó, que trabalhava melhor sob a pressão das dificuldades. Hoje de manhã estive lendo algo sobre a vida de Stewart. Surpreende-nos a diversidade de suas atividades: pregador, missionário, médico, educador, mestre-construtor, fazendeiro, defensor dos nativos, capitão de indústria, coletor de dinheiro, estadista – tantas são as suas aptidões e tantas as suas atividades, que enumerá-las numa simples lista fatigaria o leitor. Ele foi igualmente a providência diária de centenas de filhos da terra e governador de um pequeno reino. Viver ao seu lado era servir, na frase de um soldado. Ele como que voava para o trabalho; e fazia-o com prazer, à semelhança de Mercúrio, o mensageiro celestial, que tinha asas em ambos os pés. Suas atividades bastariam para derrear um homem comum. Uma energia de tal modo incansável, só seria possível ser dotado de grande capacidade para a vida ativa, e que a vivesse, como Lane a vivia, como uma rótula inserida no respectivo encaixe. Durante toda a leitura do livro sobre Stewart, pensávamos e falávamos sobre o Dr. Lane (GOLDMAN, 1961, p. 301).

É assim que Mary Parker Dascomb via Horace Manley Lane. Enquanto para ela, Lane representava um cavalo bravo, parecido com um dos cavalos do carro de Faraó, para seus adversários ele era uma pessoa desprovida de valores cristãos (PEREIRA, 2011).

Aspectos biográficos de Horace Manley Lane enfatizam que era um norteamericano nascido em Readfield, no Estado de Maine, em 29 de julho de 1837. Cresceu no estado de Massachusetts. Descendente de militares, era o segundo filho dentre os setes que nasceram do

casamento de Rufus King Lane e Electa Davis. Tinha ainda, mais sete irmãos, oriundos do primeiro casamento de seu pai com Ann Vance, falecida em 1828 (GOLDMAN, 1972).

Segundo Silva (2015), em seu diário, Lane relata que embarcou para o Brasil a 21 de novembro de 1858. Em sua chegada, desenvolveu inicialmente a atividade de professor no Colégio João Kopke no Rio de Janeiro e nos Colégios da Glória e dos Beneditinos em São Paulo. Regressou aos Estados Unidos em 1862, casou-se no ano seguinte, em Worchester, com Ellen Marie Williams, e retornou para o Brasil no mesmo ano (GOLDMAN, 1972; MATOS, 2004).

No Brasil, nesta segunda vinda, tornou-se negociante, especializando-se na venda de implementos agrícolas (arados, enxadas e outros) e de sementes. Em 1870 viajou para a Europa. Em 1872, iniciou os seus estudos em medicina na Universidade do Missouri, onde obteve o diploma em 1878<sup>38</sup>. A convite do Rev. George Whitehill Chamberlain, assumiu a direção da Escola Americana de São Paulo em 1885 (SILVA, 2015).

Conforme a historiografia, Chamberlain não parecia muito animado com a escola. Considerava que o tempo oferecido à frente dessa instituição roubava-lhe o tempo que desejava dedicar aos trabalhos de cunho missionário (GARCEZ, 2004). De acordo com Chamberlain, em 1875, a Igreja comprou um terreno para a construção da escola, situado à Rua São João, esquina com a Rua Ipiranga, pela quantia de 500 mil réis. O missionário afirma que a escola, sob os cuidados do Rev. J. B. Howell, continuava a florescer, no entanto, acrescenta que a mesma necessitava de um diretor que não tivesse as responsabilidades ministeriais dos pastores, e que somente assim ela teria a importância que a Província de São Paulo merecia. Chamberlain, na ocasião, fez um apelo ao Presbitério, lembrando a existência de um plano estabelecido pelo concílio para organizar um Instituto Literário e uma Escola Normal na Província de São Paulo, com a finalidade de preparar os futuros ministros e os futuros mestres do ensino. Essa ação contribuiria para a expansão do evangelho em todo território brasileiro e, conforme suas palavras, “quiza em toda a parte em que for falada a bela

---

<sup>38</sup> Segundo Matos (2004), Lane formou-se em medicina em 1876 e passou a clinicar em Smithfield, uma pequena cidade no Condado de Jasper. Como podemos ver, há divergências em relação ao ano de formação em medicina. Como existe também divergência sobre o ano de sua chegada ao Brasil. Em relação a sua chegada ao Brasil, optamos por seguir as informações obtidas no Diário de Horace Lane e nas análises de Frank Goldman. Outro problema encontrado está relacionado à época em que Horace Lane assumiu a direção da Escola Americana. Segundo o Prospecto da Escola Americana de São Paulo, ele aparece como diretor em 1885 (PROSPECTO DA ESCOLA AMERICANA, 1885-1886). Ainda sobre sua formação acadêmica, Atique pontua que uma das pistas deixadas por um dos filhos de Horace Lane, Lauriston Job Lane, está no livro de formatura em Medicina, onde ele colocou uma anotação sobre seu pai, entre parênteses, ao lado do nome de Horace Lane, além do título de médico, encontram-se os títulos de doutor em Laws e doutor em Filosofia. Atique pontua que não há informações sobre em quais instituições teriam adquiridos os títulos e nem os respectivos anos de formação (ATIQUE, 2007).

língua Lusitana” (CHAMBERLAIN, 1875, p. 19-30). Inicialmente, parece que Chamberlain idealizava organizar uma rede de escolas ou pelo menos ter escolas em todos os lugares possíveis, porém, conforme Silva (2015), seu principal articulador foi Horace Lane.

Com o passar dos anos, Chamberlain deixou a direção da escola. A seu convite, Lane passou a dirigir a Escola Americana em São Paulo, onde permaneceu entre os anos de 1885 a 1912. Como veremos, a historiografia acentua que foi um período marcado pela expansão da escola nos seus diversos níveis, um período de crescimento numérico e de reestruturação pedagógica e educacional. Porém, pouca ênfase é dada à forte oposição enfrentada por Lane, de líderes subordinados à visão de Eduardo Carlos Pereira<sup>39</sup>, que defendia um sistema educacional voltado apenas às necessidades dos crentes. Esse posicionamento de Pereira confrontava diretamente a posição adotada por alguns missionários e educadores norte-americanos que defendiam a educação através dos colégios abertos para filhos de não crentes, como meio de evangelização (HILSDORF, 1977).

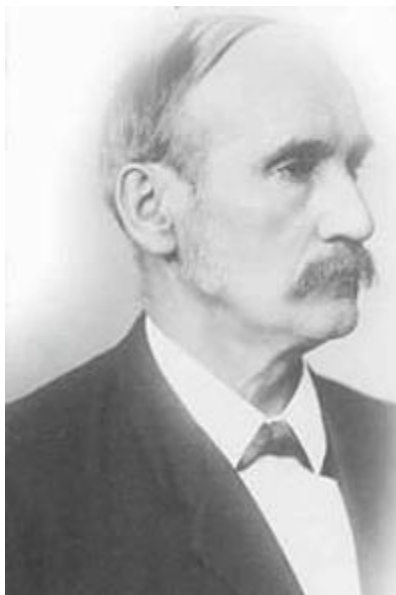
O sucesso desse empreendimento educacional em São Paulo e suas lutas de representações foram extremamente importantes para as futuras iniciativas educacionais de Horace Lane em outras cidades. Como maçom e educador (GOLDMAN, 1972), estrategicamente pensou em expandir filiais do modelo educacional da Escola Americana em cidades em que contava com o apoio da Maçonaria, de republicanos e de presbiterianos. A Escola Americana em São Paulo, portanto, é a base para a compreensão de outras escolas americanas implantadas no Brasil ou, pelo menos, ajudaria a entender a circulação de modelos pedagógicos norte-americanos, as estratégias de ocupação de seus agentes sociais no campo educacional brasileiro e as razões pelas quais elas foram pensadas.

Segundo Silva (2015), Horace Lane pertencia ao campo religioso presbiteriano norte-americano. Era portador de um sistema de valores. Sua atuação como missionário impunha princípios de estruturação da percepção e do pensamento inerentes ao seu ideal religioso. Através desse campo, Lane construiu suas práticas e representações acerca da educação, política, religião e do espaço social ao qual pertencia. A religião presbiteriana norte-americana é representada por Lane como portadora dos valores capazes de transformarem a sociedade brasileira em uma “Nova República”. Para impor sua visão, Lane menospreza os

---

<sup>39</sup> Eduardo Carlos Pereira foi um dos líderes mais importantes do presbiterianismo brasileiro no final do século XIX e início do XX. Era ligado à Igreja Presbiteriana do Brasil, porém diante das divergências sobre a questão educacional, missionária e maçônica, fundou a Igreja Presbiteriana Independente do Brasil. A historiografia tem sustentado que Pereira desejava uma igreja autônoma, sem a intervenção das políticas eclesiais da Igreja Presbiteriana norte-americana. Pereira produziu uma gramática da língua portuguesa e outros textos, demonstrando que sua contribuição enquanto intelectual ultrapassava os muros da Igreja. Outros detalhes sobre a relação de Pereira e Lane e o presbiterianismo serão abordados no tópico 3.4 Mary e a Instituição, deste trabalho.

valores da religião católica e toda ideologia que fosse símbolo do retrocesso. Assim, tanto a educação como a religião representada pela vertente católica precisavam ser substituídas por uma nova religião, que tinha no seu bojo o individualismo e a democracia, somente ela era capaz de formar o “novo homem” para a “nova sociedade” que estava em construção.



**Figura 5 - Horace Lane, destinatário das cartas de Mary Dascomb**

Sobre Lane, Lessa (1938) destaca:

O dr. Horace Lane (1837-1912) andava em perto de cinquenta annos quando se tornou membro da igreja. Tinha pronunciada vocação para o ensino. Aos dezenove annos veio para o Brasil e logo fez-se professor no Collegio João Kopke no Rio de Janeiro. Vindo para São Paulo leccionou em várias casas de ensino. Entregou-se também ao commercio no Rio de Janeiro e em Ouro Preto, onde foi o introductor da iluminação a kereozone. Enviado em 1879, voltou aos Estados Unidos e doutorou-se em medecina. Em 1883 voltou a S. Paulo. Conhecidas as suas aptidões pedagógicas, a convite do Rev. Chamberlain, passou a cooperar na Escola Americana, embora não fosse ainda crente professo. Unindo-se a igreja de S. Paulo em 1885, logo no anno seguinte recebeu a nomeação de missionário, assumindo a direcção dos estabelecimentos de educação do board de Nova York em S. Paulo pelo espaço de trinta annos. Tornou-se muito acreditado em assumptos pedagógicos na sociedade paulista. Por sua morte o Senado e a Camara paulista renderam-lhe homenagem. Foi membro do Instituto Histórico de São Paulo. Dificuldades houve, porém, em suas relações eclesiásticas para com a igreja a que se uniu, resultando dahi muitas amarguras. Muitos desgostos surgiram (LESSA, 1938, p. 242).

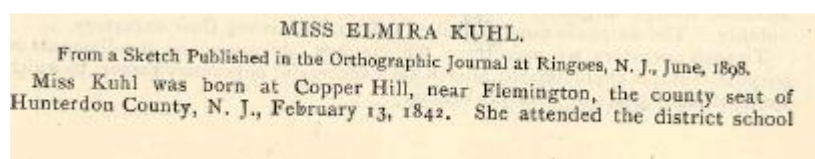
É assim que Lessa descreve Horace Lane: educador, homem de negócios, missionário. Uma pessoa com vocação para o ensino e que enfrentou várias lutas no campo religioso presbiteriano. É interessante observar que o trecho supracitado encontra-se no capítulo 38º do livro de Lessa, intitulado Horace Lane. Com apenas cinco páginas, o capítulo faz uma breve

revisão biográfica de Lane e descreve mais aspectos da vida da Igreja Presbiteriana de São Paulo e outras ações feitas pelos pastores norte-americanos. Para Silva (2015), Lessa (1938) parece não querer aprofundar sua abordagem historiográfica na figura de Horace Lane, mostrando que outros acontecimentos eram mais importantes. Silva (2015, p. 41) afirma que a opção historiográfica de Lessa pode ser justificada pelo lugar de onde ele escreve. “Ele pertencia ao campo religioso da Igreja Presbiteriana Independente, grupo liderado por Eduardo Carlos Pereira, que surgiu com o cisma de 1903”.

### 2.2.2 Elmira Kuhl

A trajetória de Elmira Kuhl ainda não foi objeto de estudo de trabalhos acadêmicos<sup>40</sup>. Embora seu nome seja citado por muitos pesquisadores e pesquisadores que tiveram a educação norte-americana como foco, a carência de uma pesquisa que evidencie sua vida e seu trabalho é premente.

Segundo Figueiredo (2004), Elmira Kuhl nasceu em Copper Hill, Nova Jersey, em 13 de janeiro de 1842. A data é confirmada por Ferreira (1992, p. 527), mas a informação é contestada no *The Brazilian Bulletin* de 1898, escrito por Lane, onde se lê que Kuhl nasceu em fevereiro:



**Figura 6 - The Brazilian Bulletin 1898 - Nascimento de Elmira Kuhl**

Formou-se professora e começou a lecionar em sua cidade natal, abrindo em 1870 uma escola particular que logo se tornou famosa. Aos 35 anos foi nomeada para o trabalho missionário no Brasil em 1874. Logo após sua chegada trabalhou na escola evangélica fundada pelo Rev. J. F. Dagama, na cidade de Rio Claro. Em 1878 transferiu-se para São Paulo com o propósito de trabalhar na Escola Americana, ocupando o cargo de vice-diretora no internato de meninas anexo. No ano de 1886, Kuhl estava na direção do Internato de meninas localizado à rua São João nº 70 (LESSA, 1938). Nesse período conheceu e trabalhou

<sup>40</sup> FIGUEIREDO (2004), SILVA (2015), ALMEIDA (2007).

com Mary Dascomb. Partiram para Curitiba no ano de 1892, com o intuito de dirigir uma filial da Escola Americana, o que fizeram por vinte e cinco anos. As duas educadoras passariam juntas boa parte de suas vidas e foram grandes amigas e companheiras nas missões educacionais:

Miss Kuhl (1842-1917) foi companheira inseparável de Miss Dascomb, companheiras na vida e na morte, ambas falecidas aos 75 anos. Exerceu a missão pedagógica no Brasil desde 1874, primeiro no Rio Claro e depois em São Paulo, Botucatu e Curitiba. Foram heroínas da Escola Americana (LESSA, 1938, p. 122).

Hilsdorf afirma que (1977, p. 164) miss Elmira (Ella) Kuhl diplomou-se pelo “Women College”, de Bordentown, New Jersey. Ella trabalhou em Rio Claro, Botucatu e São Paulo, tendo fundado, com miss Mary, a Escola Americana de Curitiba, nos inícios da década de 90.

No documento escrito por Lane, alguns detalhes do que foi apresentado até aqui, divergem ou acrescentam ao que fora até aqui apresentado:

Senhorita Kuhl nasceu em Copper Hill, perto de Flemington, o principal município de Hunterdon Country, New Jersey, em 13 de fevereiro de 1842. Kuhl frequentou o grupo municipal e aos 16 anos entrou no Instituto Presbiteriano em Peekshill, Nova York, onde ficou apenas um ano, no final do qual entrou para o Colégio Feminino em Bordentown, Nova Jersey. Fez o curso inteiro em um semestre. Posteriormente frequentou aulas em Ringões durante um ano. Em 1865, o superintendente de escolas deu-lhe permissão para lecionar na Escola Pública em Copper Hill, onde seu trabalho se mostrou satisfatório. Era uma professora excelente e capaz de manter a disciplina. No outono de 1870, ela abriu uma escola particular na casa de seus pais, que logo se tornou popular e muito bem frequentada. Esta escola funcionou até que ela deixou a América do Norte para vir ao campo missionário. Por algum tempo depois de sua formatura da faculdade, ela atuou como assistente de seu pai em seu negócio e lá obteve conhecimento prático que tanto tem contribuído para o sucesso de sua administração escolar.

Miss Kuhl foi nomeada pela Junta Presbiteriana de Missões Estrangeiras para o Brasil Mission no dia 7 de maio de 1874. Um mês depois ela chegou a Rio Claro, uma vila no interior de São Paulo, e juntou-se a senhorita Dascomb no trabalho da escola lá. Em 1877, ela foi removida para São Paulo, onde permaneceu por doze anos.

Grande trabalho foi feito. Por um tempo a senhorita Dascomb se separou dela para estar no comando da Escola de Botucatu. Em 1892, a escola de São Paulo ter se tornou auto-suficiente, e ela e Miss Dascomb responderam ao chamado de ir para Corityba, a capital do Estado do Paraná, imediatamente a sul de São Paulo. Aqui ela e sua fiel companheira estão repetindo o nobre trabalho feito em São Paulo. Suas atividades não são todas voltadas ao trabalho escolar. Ela também é uma força poderosa na Igreja, na Escola Dominical, nas Sociedades Auxiliadoras Femininas e em outros trabalhos evangelísticos. Nós americanos damos pouca importância para os nossos honrados ancestrais, mas é bom saber que elas não nos fazem vergonha.

Senhorita Kuhl é uma digna herdeira de uma raça notável. Os Kuls vieram, em tempos remotos, da Espanha, de onde fugiram para a França por causa de sua fé. Mais tarde, pela mesma razão, se refugiaram na Holanda, onde viveram por menos de um século antes de virem para Nova York. Este ramo da família viveu em Bridge Street, quando lá haviam apenas três casas.

Por parte de mãe Senhorita Kuhl pertence aos Yutphens ou Sutphens, originários da Espanha. Entre os antepassados dos Sutphens existiam vários duques e barões.

De tais progenitores vieram, com certeza, a coragem, a devoção e a determinação que têm caracterizado a carreira missionária tão bem sucedida de Miss Kul, a que nós confiamos que muitos anos de trabalho ainda pertencem.



**Figura 7 - Miss Elmira Kuhl jovem**

Parte dessas informações estão disponíveis também em Ferreira (1992, p. 527-528).

Segundo Lessa, o Rev. Dagama que, em agosto de 1873 se transferiu de Brotas para Rio Claro, continuou a desenvolver seu trabalho missionário e educacional. Em 29 de março de 1874, dedicou no Alto da Serra, para os lados de Brotas, o edifício construído para o culto e a escola ao mesmo tempo. O colégio de Rio Claro recebeu neste ano “o valioso concurso de Miss Elmira Kuhl” (LESSA, 1938, p. 121). O autor afirma que Dagama foi esperá-la no Rio de Janeiro e que uma terrível epidemia de varíolas perturbou o trabalho escolar em Rio Claro no primeiro semestre daquele ano.

Miss Kuhl (1842-1917) foi a companheira inseparável de Miss Dascomb, companheiras na vida e na morte, ambas falecidas aos 75 anos. Exerceu a missão pedagógica no Brasil desde 1874, primeiro em Rio Claro e depois em São Paulo, Botucatu e Curitiba. “Foram heroínas da Escola Americana. A ambas conheci no Paraná em 1898” (LESSA, 1938, p. 122).

Em 1878, quando da visita do Imperador à Escola Americana, Miss Kuhl era vice-diretora da instituição, neste ano também foi arrolada como membro da igreja de São Paulo. Kuhl e Lane trabalharam juntos na capital paulista, ela era responsável pelo Internato de meninas.

Como fora escrito por Lane, Miss Kuhl atuava em outras áreas e não apenas na educação. Em 1890, segundo Lessa (1938, p. 357):

[...] agitava-se em São Paulo a ideia da construção de um hospital evangélico. Em meados de abril, num dos salões da Escola Americana houve uma reunião de membros da Igreja Presbiteriana de São Paulo. Foi apresentado um plano criando a Sociedade Evangelica para a manutenção de um hospital. Da direcção deveriam fazer parte seis membros em plena communhão com a dicta Igreja. Foram determinadas varias categorias de socios. Foi creada uma commissão para angariar socios e construir a sociedade, composta das seguintes pessoas: dr. Horacio Lane, Rev. E. C. Pereira, Manoel da Costa, Miss Kuhl e D. Maria Paes de Barros.

Lessa (1938) afirma ainda que no dia seguinte foi eleita a mesa que resolveu dirigir uma circular, solicitando das almas generosas os meios necessários para a aquisição de um terreno e para a construção do edifício. Uma das razões alegadas para a fundação do hospital era o constrangimento a que estavam sujeitos os evangélicos em outros hospitais de São Paulo. O hospital projetado deveria ser internacional, conforme saiu publicado, para que os doentes não sofressem constrangimento ou vexame religioso. Já havia boa soma em caixa, mas era insuficiente. Junto com Kuhl, outras mulheres, como D. Maria Paes de Barros, D. Elisa de Souza Barros e Mesquita, D. Ada de Paula Souza, passaram a ter seus nomes ligados à história da fundação do Hospital.

Apesar de 1892 ser considerado por Lessa e Fereira como o ano que Miss Dascomb e Miss Kuhl iniciaram os trabalhos da Escola Americana de Curitiba, último estágio do trabalho “daquellas abnegadas educadoras” (LESSA, 1938, p. 410), sabemos que em 1890 Dascomb viajou para a capital paranaense para conhecer o local e desde então trabalhava na organização da instituição escolar daquele estado, não encontramos, no entanto, notícias sobre a data exata da ida de Miss Kuhl para o Paraná.

### **2.3 Mary e as missivas**

O estudo de cartas como fonte de pesquisa, revela os interesses e necessidades que povoam as tramas de vida das pessoas envolvidas, bem como a rede de comunicação que se estabelece nas dinâmicas sociais. A correspondência privada dá a conhecer as operações comuns da vida cotidiana, mesmo que a produção e circulação de cartas transitem num campo familiar mais restrito. No Brasil, a utilização de correspondências como aparato documental

para a pesquisa ainda é muito recente. O uso dessas fontes documentais também se deve às inovações teórico metodológicas que possibilitaram novos aportes para produção do conhecimento histórico.

Correspondências de caráter privado funcionam como instrumentos que ao registrar suas informações, produzem sensações diversas, mexendo com a subjetividade tanto de quem as escreve, quanto de quem as lê. Num primeiro plano, uma carta parece não passar de um veículo comum que produz um movimento de notícias articulando pessoas que se encontram fisicamente distantes. A pesquisa com correspondência revela uma complexidade de ações e aprendizagens que independe da natureza e do conteúdo que cada carta carrega.

O ato de escrever e trocar cartas como práticas culturais antigas é gerador de processos sensitivos como, por exemplo, ansiedade, surpresa, alegria, angústia, entre outras emoções, que envolve tanto o autor quanto o receptor. Na dimensão desse espaço existente entre o que se escreve e o que se lê, é fundamental compreender os significados que se entrecruzam entre o conteúdo e do texto e os efeitos que ele tende a produzir. Como pensar a leitura de cartas?

Segundo Malatian (2009), uma nova perspectiva historiográfica levou ao florescimento da narrativa, à revalorização do indivíduo, da vida privada e dos estudos sobre cultura, abrindo um espaço importante para os escritos biográficos e autobiográficos. Para a autora, uma menor ênfase na história quantitativa e serial e nos grandes modelos explicativos e o “retorno” do político juntamente com a curta duração do evento singular possibilitaram essa mudança.

Concordando com Gomes (2004), Malatian (2009) afirma a importância da presença das cartas na historiografia uma vez que tais escritos resultam em um campo grande de possibilidades, em atividades solitárias de introspecção. Trata-se de escrita de si, na primeira pessoa, na qual o indivíduo assume uma posição reflexiva em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta. Nas cartas, a palavra constitui o meio privilegiado de acesso a atitudes e representações do sujeito.

O crescimento do gênero autobiográfico remonta ao século XIX, quando preenchia funções definidas como educação do eu, ou interiorização de normas de convivência em determinados meios sociais, além de satisfazer a busca de intimidade e privacidade que acompanhou a implantação da ordem burguesa no Ocidente. Refletir e falar sobre si tornou-se comum; enviar os resultados a terceiros deu origem a uma cultura epistolar específica, codificada e submetida a regras de etiqueta.

A partir do século XVIII as cartas adquiriram papel cada vez mais relevante para expressão de sentimentos, emoções e experiências. O hábito da correspondência se difundiu,

alcançou diversas camadas sociais e constituiu-se em prática cultural bastante apreciada na Europa e na América. Cartas de amizade, amor, família, pedidos, recordações, conselhos, censura, louvor, agradecimento. O século XIX, segundo Malatian (2009), foi também o século das correspondências, que se tornaram objeto de coleção e mesmo uma moda.

Segundo Malatian (2009), a indústria da carta desenvolveu-se desde o século XIX com a diversificação dos papéis utilizados, em seus inúmeros tipos, formatos e cores. Não raro, as informações eram acrescidas de fotos, recortes de jornais, flores secas, mechas de cabelos e outros objetos de memorabilia, fragmentos do vivido materializados e ofertados em relicário ao correspondente.

Dascomb sempre agradece as cartas recebidas, fala de outras cartas que recebeu, cita outras pessoas que recebem muitas cartas, para ela, era uma atividade necessária, quase compulsória, pois as cartas significam o espaço que sacralizava sua individualização e, por conseguinte, uma dimensão identitária. As correspondências são mundos que exibem as singularidades de Mary e aparecem no corpo de cada escrita, ora reconhecendo-a como gestora, educadora, missionária, mulher.

Mary Dascomb, amante das correspondências, tinha seus interlocutores favoritos: “É difícil dizer o que é mais valioso, mas eu me sinto muito lisonjeada que você tenha se dado ao trabalho de escrever uma carta. Eu gosto de escrever cartas, mas a maioria das pessoas odeiam” (GOLDMAN, 1961, p. 275). “Estou anotando os puxões de orelha para Miss Lottie, porque ela nunca mais respondeu minha carta!” (GOLDMAN, 1961, p. 261).

Na carta de 19 de setembro de 1900 ela diz: “Que homem tão bom! A carta seguramente será um deleite – *“multum in parvo”* (muito em pouco espaço) – o parvo (o pouco) pode ser uma necessidade para um homem ocupado – *the multum* (o muito) é o mais agradável. Mas quando as letras começaram a cair da carta eu fiquei extasiada”. (GOLDMAN, 1961, p. 269) No entanto, em 23 de Março de 1910 ela adverte seu amigo: “Você vai precisar de sua fortuna, se continuar escrevendo neste ritmo! Pense nos selos! Mas eu desfruto muitíssimo disso” (GOLDMAN, 1961, p. 309). E em 12 de janeiro de 1912: “Muitas cartas chegaram dos Estados junto com a sua carta e você deve vir em primeiro lugar” (GOLDMAN, 1961, p. 340).

Lane e Annie estavam entre seus interlocutores favoritos. Na urgência de responder diversas cartas, ela diz: “Você está bastante certo ao supor que houve uma longa parada nas cartas, que a pausa foi do teu lado. Eu estou me sentindo desconfortável agora ao ver uma pilha de cartas não respondidas na minha mesa, mas minha irmã e você e talvez uma ou duas pessoas nunca estejam entre as cartas não respondidas” (GOLDMAN, 1961, p. 284).

A troca de cartas era a principal maneira de manter contato com amigos, parentes, e era através das linhas escritas ali, que emoções e desejos se revelavam. Para Mary, assim como tantos outros homens e mulheres oitocentistas, a troca de cartas era seu lugar de subjetividade, alegria e prazer: “A carta era bem intencionada, generosa, divertida, comovente e em geral muito interessante. Senti vontade de rir e chorar e apesar de que eu devo ter uma reunião com a chefia diretamente para falar de todos os assuntos de interesse. Com cordiais saudações a todos aqueles que as desejam desta firme.... Mary Dascomb” (GOLDMAN, 1961, p. 267).

A carta permite a confissão, valoração, tem subjetividade, intimidade, diferente do documento oficial. Na carta há um tempo para pensar e se necessário, reescrever o que se espera revelar ao emissor. No caso deste trabalho, as missivas analisadas são apenas da emissora, não há uma relação com a interlocução.

A intimidade entre Lane e Mary e seu entrelaçamento profissional, faziam com ela se sentisse livre para brincar, debochar e compartilhar daquilo que escreviam:

Se os raios X atravessassem o espaço como eles atravessam a matéria e se eu fosse um gato, seus olhos esta manhã poderiam ter visto meus irritados olhos amarelos iluminados e minha pele ficaria de pé me fazendo parecer enorme, ao ver sua bela e grossa carta, e uma voz rosnante bradaria – com patas levantadas como se fossem aspas! "O machado para moer agora!"<sup>41</sup> - Mas o pedido de desculpas era tão bonito, a carta tão amigável e divertida, o sentido das pesadas responsabilidades do escritor tão intensos, que os olhos amarelos tornaram-se suaves e compreensivos, a pele inimiga tornou-se tão suave - (como diz Gaugh: "Não diga - você vai entrar em uma enrascada'!) - como manteiga ou - como eu estou escrevendo a um médico - óleo de rícino e a voz mau humorada soltou um ronronar de prazer. É uma grande sorte que Ella esteja aqui. Há muitas coisas em sua carta, para fazer uma pessoa rir mas é desejável ter alguém para rir junto! (GOLDMAN, 1961, p. 268).

Em outro trecho, de 1º de Janeiro de 1910: “A única coisa que aflige "os Lanes" é seu hábito invencível (Indiano, puritano, ou seja, lá o que for) de manter suas emoções mais suaves engarrafadas<sup>42</sup> e envolvendo-se com espinhos de porco-espinho (se fechando) para lançar em pessoas incautas” (GOLDMAN, 1961, p. 304).

Mary também observa, em suas missivas, o fato de Lane ser crítico em seu trabalho, tendo assim, dificuldade para encontrar um bom parceiro:

Lamento ver que você prejudicou o pobre Ph. D. como sendo um homem estranho ou um desajustado, se posso assim dizer. Meu caro Senhor, você deve abaixar sua crista orgulhosa e adaptar-se da melhor maneira possível ao recém chegado. Está mais do

<sup>41</sup> Expressão idiomática em inglês que significa: tenho muito trabalho pela frente.

<sup>42</sup> Mary, com esta expressão, quer dizer que os Lanes não sabem exteriorizar seus sentimentos.

que na hora de você treinar seu braço direito. Esteja disposto a aceitar um homem que pode, eventualmente, estar aquém da perfeição (GOLDMAN, 1961, p. 313).

Em momentos difíceis, a parceria Lane/ Dascomb era destacada por suas palavras de consolo ou ânimo:

Eu sei o que é sentir-se totalmente triste em seu coração quando alguém que eu amo com todo o meu coração é tirado de mim, seja isto de repente ou lentamente. Mas esse sentimento nunca dura. A certeza dessa mudança para todos nós, diariamente em minha lembrança, é uma espécie de preparação. Mas o que mais me conforta é esquecer minha perda em seu ganho. A todas as horas ela está em meu pensamento - não exatamente a linguagem figurativa do apocalipse, mas que acalma -, mas as garantias constantes das bem-aventuranças daqueles que entraram na cidade de Deus (GOLDMAN, 1961, p. 273).

Diante da perda de uma filha de Lane, Fanny, em 29 de setembro de 1912, Mary Dascomb traz uma palavra amiga a respeito de uma tema caro, o amor e a morte. Uma mulher solteira que apesar de não ter experienciado o casamento ou a maternidade, tinha com Lane uma relação de alteridade.

Sua carta chegou esta manhã. Caro, caro Dr. Lane, não perca a coragem. "A morte não pode dividir por muito tempo. Porque não é como se a rosa que subiu pela parede do meu jardim tivesse florescido do outro lado? A Morte pode esconder, Mas não dividir;  
Tu estás do outro lado do Cristo! Tu estás com Cristo, e Cristo comigo; Em Cristo estamos todos unidos."  
Choramos com você, e por você - mas não pela Fanny, na casa dos abençoados, Deus te abençoe!  
Vire a página-  
Você se lembra que, quando o rei Davi fechou-se e ficou de luto por Absalão que o rude Joabe pediu-lhe para sair e falar naturalmente aos seus servos? E Davi e as pessoas se solidarizaram com a perda dele? Olhe para a encantadora Margaret, o dedicado Rufus e os demais (GOLDMAN, 1961, p. 359).

As palavras foram essas, apenas, nenhuma notícia, receita, nenhuma brincadeira, apenas o consolo e o incentivo. As palavras acima nos remetem àquilo que ela entendia como morte pode esconder, mas como ela mesma enfatiza, não pode dividir. Em outubro de 1912, Mary indica a Lane a leitura de "*Yesterday, To-day and For ever*", de Edward Henry Bickerteth:

Ficarei muito feliz em ter uma fotografia mais recente de Fanny, eu tenho uma foto admirável tirada anos atrás. Como você diz que eu não a vi recentemente, mas tenho ouvido falar muito de seu fascínio, de seus modos suaves e graciosos. Eu não tenho nenhuma dúvida de que a sua posição central em seu lar, como a menina dos olhos de seu admirável pai, como a tia de muitos sobrinhos e sobrinhas ansiosos fez amadurecer seu caráter de menina, e a fez, como você carinhosamente diz - "tal qual sua mãe" - a sua bela mãe, tão graciososa, tão tranquila, tão eminentemente capaz.

Sorri um pouco quando você lamentou que Fanny perdesse sua viagem para a Europa! Acima de qualquer surpresa, todo deleite está em sua viagem atual, um dia nós saberemos. Você já leu o “Ontem, hoje e para sempre”<sup>43</sup> de Bickersteth. Ele (o autor) imagina que a sua alma está livre de seu corpo. Ele se sente tão livre, tão alegre. Um anjo radiante aguarda para guiar seu voo pelas maravilhas do Universo para o Céu glorioso mais além. Ele olha para trás um momento. Ele vê a esposa e os filhos ajoelhados, chorando ao redor da cama, onde repousa seu corpo vazio. Ele sente um choque. “Será que eles não sabem que eu sou livre e que a minha alma feliz vai esperar por eles na Casa dos Abençoados de Deus! (GOLDMAN, 1961, p. 359-360).

Desde 1906 Mary relata problemas de saúde de Fanny, depois de sua morte, Lane envia uma foto recente e ela diz: “As fotos acabaram de chegar. Elas são admiráveis Fanny tem um leve ar de languidez. Como você diz, ela é extremamente parecida com sua bela mãe. Quão longilínea e enfeitiçante é a Suzie. Eu prezo muito os pequenos grupos que eu tenho de crianças da Suzie” (GOLDMAN, 1961, p. 360).

Para escrever cartas, Mary Dascomb escapava de suas obrigações como supervisora na Escola Americana de Curitiba: “Os jovens em minha Sala estão tendo a sua hora semanal de música com Madame Mongrue e enquanto isso, eu posso escrever cartas, só olhando de vez em quando para ver que todo mundo está no trabalho” (GOLDMAN, 1961, p. 298). Nas missivas, Mary não reclama de ser gestora, de estar à frente da escola, não se queixava de sua condição inupta.

À certeza da existência do passado tal como a assegura o testemunho da memória, deve ser, de fato, considerada como “matriz de história, na medida em que é a guardiã da problemática da relação representativa do presente com o passado” (RICCOEUR, 2007, 106). Para Chartier (2010), não se trata de reivindicar a memória contra a história, à maneira de alguns escritores do século XIX, e sim de mostrar que o testemunho da memória é o fiador da existência de um passado que foi e não é mais. A epistemologia da verdade que rege a operação historiográfica e o regime da crença que governa a fidelidade da memória são irreduzíveis, e nenhuma prioridade, nem superioridade, pode ser dada a uma à custa da outra.

Conforme Perrot (1991), a adoção de códigos de sociabilidade que implicavam o controle de si ocorreu desde a primeira metade do século XIX, acompanhando a construção da dimensão privada da vida burguesa. Assim como diários e autobiografias, as cartas expressavam a vida privada segundo regras de boas maneiras e de apresentação de si, numa imagem pessoal codificada. O ato de escrever cartas a familiares, amigos ou colegas de profissão reuniu os indivíduos ansiosos por receber notícias dizíveis (doenças, tratamentos de saúde, trabalho, detalhes do cotidiano) e apenas afazer supor as indizíveis (gravidez,

<sup>43</sup> Disponível em: <https://archive.org/details/yesterdaytodayfo00bic>. Acessado em 23/09/2015.

problemas conjugais, dúvidas e incertezas religiosas, dinheiro, morte, sexo). Criava e sustentava um desejo de reciprocidade, pois o envio de uma carta trazia implícito ou explicitava um pedido de resposta.

O envio de cartas tornou-se mais frequente no século XX e o desenvolvimento no sistema de envio das mesmas pode ser um detalhe relevante:

Sua carta enviada no dia 28 chegou no dia 29, a carta de Addie Lenington ao seu marido enviada no dia 12 chegou junto com a sua. Os vapores não estão funcionando bem. Tivemos um enorme correio ontem que nos deixou com a cabeça fervilhando! (Sinal de um vácuo na cabeça, como dizia o engraçadinho do meu Pai!) Um cartão das Moças diz que elas chegaram no mesmo dia em que sua carta foi enviada (GOLDMAN, 1961, p. 304).

Sempre boa amiga de Lane, Mary se referiu, mais de uma vez, às cartas recebidas, como um deleite, pois traziam sempre muitas informações, respostas, novidades, era o momento de fugir da rotina, estar em outro lugar: “Suas cartas, tanto em tão pouco, são sempre um grande deleite, e eu sempre apresso-me a responder - em parte pelo prazer de falar sobre as coisas e, em parte, para que eu possa começar a esperar outra carta. Estou cada vez mais admirada com sua ampla inteligência quanto aos detalhes do trabalho no Brasil e sua grande perspicácia” (GOLDMAN, 1961, p. 310-311). Em outro trecho: “Sua esplêndida carta chegou esta manhã. Você não precisa desta carta. Você é como um cavalo vigoroso - como os cavalos na carruagem do Faraó - funcionam melhor sob a pressão das dificuldades” (GOLDMAN, 1961, p. 301).

Nesta carta, escrita em apenas vinte minutos. Mary fala das horas que passou, na companhia de uma amiga, fazendo visitas pela cidade, relatou um surto de gripe, a ausência de professores e “suspirou” por livros novos para se distrair, buscando algo para ler – “não vestir”:

Eu estou caindo de sono, porque - tivemos um jantar mais cedo e saímos para fazer visitas por algumas horas! (...) Se você pudesse ver o quão gratas Effie e eu estamos por dar uma rápida olhada no coração de Roma, você pensaria que compensa ser gentil! Surpreende-me que você encontre tempo para ser tão altruísta. Effie e eu olhamos sobre as centenas de livros e suspiramos como a Senhorita Flora Mc Fl. por algo novo - para ler (não para vestir!). Muita gripe na cidade. Dois professores de cama, um em luto por um tio morto e Ella Kuhl fazendo um trabalho quádruplo. 11:30! Boa Noite (GOLDMAN, 1961, p. 302).

Sendo um desafio conseguir professores, em especial, profissionais qualificados e dispostos a permanecer no trabalho, Mary exalta a habilidade de Lane, pois conseguiu novos professores em um curto espaço de tempo: “Bem-vindo de volta, Herr Doctor! Estou

imensamente grata por seus mensageiros alados que deram uma ideia de onde você estava e do que está fazendo. Você é muito convincente! Imagine conseguir 4 professores em tão curto espaço de tempo!” (GOLDMAN, 1961, p. 330).

Mesmo já sendo uma assídua leitora, mesmo “suspirando” por livros novos durante todo o ano letivo, Mary aproveitava seu tempo de férias como mais gostava: lendo e escrevendo.

Que pena e vergonha que você não possa ir a algum lugar - e re-juvenecer como você tanto gosta! Eu gosto muito de ficar vegetando nas férias - descansar, escrever cartas, e em vez de sair para passear, ficar lendo. Estou desfrutando imensamente do *The Crossing*, só que eu não consigo encontrar os lugares no mapa. Ella está curando seu resfriado com cataplasma e desfrutando do *The Crossing* – Uma leitura luxuosa o suficiente para dar boas-vindas ao frio obstinado. Senhorita M. quer navegar para Europa no dia 20 e nos deixará em breve, mas a querida Lottie vai ficar até o final de janeiro Eu aprecio cada minuto (GOLDMAN, 1961, p. 304).

Em 1907, outro relato de suas atarefadas férias, respondendo cartas e aproveitando as novas literaturas:

Feliz Ano Novo para você e os seus, mais uma vez, meu velho amigo - você se importa? Que o ano de 1907 traga a você somente aborrecimentos microscópicos e alegrias variadas e multiplicadas. Para isto, eu te aconselho, que você coloque Osculos (óculos) cor de rosa (como Dr. Smith falou em seu famoso sermão). Receite um para mim, eu te imploro. Nestes dias felizes de férias eu estou constantemente atacada por uma forma grave de inércia, Maldito seja - dentre muitos – não, não, é Doce – Santo Deus! – como é doce não fazer nada. Isto é em parte devido a eu ter que responder a cerca de 30 cartas/cartões e pelo fato de eu ter algumas sensações desagradáveis em minha cozinha laboratório e ao fato de que Effie e eu pegamos emprestado da Sra. Withers oito livros, alguns miseravelmente pobres, alguns mais ou menos e 2 ou 3 bons. Todas estas coisas fazem que a postura reclinada seja agradecida - devo dizer o velho Adão, ou a velha Eva! Você, no auge da "confeção" de seu Relatório, ainda não foi assim atacado (GOLDMAN, 1961, p. 334-335).

Em 31 de março de 1909 ela se mostra ocupada, lamentando não poder responder seu interlocutor e contando que seus compromissos a impedem de escrever: “Eu não suponho que você ficará tão ansioso de ter notícias minhas como eu de te escrever. Eu lamento todo dia após ouvir de você que eu não respondo. Tem acontecido uma série de eventos que me impedem de te escrever” (GOLDMAN, 1961, p. 295).

Hamburger (1983) entende que a correspondência é sempre um documento histórico que abriga testemunhos pessoais, sendo igualmente histórico o sujeito dessa enunciação. Angelides (2004), pondera que as cartas de um escritor podem figurar como objeto de fruição estética, no qual literário e extraliterário se alternam, embora diga que, de modo geral, as

missivas nascidas das mãos das mulheres “constituem fragmentos valiosos que refletem a personalidade de sua autora, o seu ambiente e as circunstâncias que envolveram seu trabalho criativo”. Poderíamos daí entender que escrever cartas é, assim, um pequeno ofício “literário” no sentido mais restritivo e convencional desse termo, pois ao escrever uma carta não se pode fugir a um código que modela e altera o que tão simplesmente queremos e gostaríamos de dizer.

Olhar semelhante é apresentado por Walnice Nogueira Galvão e Nádya Battella Gotlib (2000), ao mencionarem, na coletânea *Prezado Senhor, Prezada Senhora*, que as correspondências – ou a literatura epistolar, como preferem nomear –, apesar de ocupar uma zona intermediária entre o ficcional e o histórico, a ficção e o documento, podem ser tomadas como fonte privilegiada ao desvendamento dos universos público e privado, pois também figuram como autorretratos e decalques de relações pessoais e sociais. Para essas autoras, a epistolografia, como gênero híbrido, constitui campo fértil às diferentes instâncias das experiências do relato e se presta ao cumprimento da tarefa de aproximar remetente e destinatário, “tendo em vista, fundamentalmente, a incontrolável necessidade de contato e de mútua aproximação, durante a ausência do outro”.

### 2.3 Mary, a livreira

Muitas missivas apresentam o gosto pela leitura e o tempo que Mary Dascomb dedicava a esta tarefa. Pela dificuldade em conseguir livros, materiais de pesquisa e trabalho e mesmo leituras para entretenimento, a troca, o intercâmbio, eram ferramentas que democratizavam o acesso a quantidades e variedades, para os missivistas deste e de outros períodos. Mas, suas leituras nem sempre agradavam a todos, algumas, surpreenderam ao Conselho da Igreja:

Não fique bravo se eu citar: - “É preciso um ladrão para agarrar um ladrão!” – só que desta vez não tinha nenhum ladrão para ser agarrado! Quem foi que mexeu no ninho da vespa (cutucou a onça com vara curta) sobre as orelhas de M.P.D. quando ela estava em casa, e fez o Mr. Blackford mudar a figura! – tirar as castanhas do fogo antes que elas queimem – e ele mesmo ficou afastado da Reunião da Missão? Mais tarde, quando um amigo criticou Mr. Blackford por sua atividade, ele tentou sair pela tangente dizendo: - “Eu tenho tudo isso em preto e branco escrito pelo Dr. Lane!” – Enquanto isso tudo que o Comitê escolheu investigar foi minha ortodoxia: “Até tu, Brutus!” – Perguntaram se eu pensava que havia outra chance para os homens, depois da morte. Eu respondi que eu estava muito interessada naquelas

questões e acreditaria com muito prazer com Geo-Macdonald e Charles Kingsley que “perdido significa ainda não encontrado” – mas que eu ainda não tinha nenhuma razão suficientemente forte para mudar a crença que Oberlin inculcou em mim – “Onde uma árvore cai, aí ela fica!” (GOLDMAN, 1961, p. 265).

Ao contar a Lane sobre o culto de domingo da igreja de Curitiba, Mary se lembra de Oberlin: “Os cultos no domingo foram muito edificantes - Igreja cheia durante todo o dia e seis pessoas se converteram. Em Oberlin, por vezes, tinha 50 em um corredor e 50 em outro para unir-se. Como era intensa a vida da Igreja quando Finney era Presidente! Eu fui muito privilegiada. Espero que você encontre conforto em suas novas pessoas” (GOLDMAN, 1961, p. 343-344).

Na falta de um bom livro novo, Mary Dascomb conta a Lane que decidiu pegar um velho livro de seu pai. A lembrança de sua família aparece de forma prazerosa: a leitura:

Na falta de qualquer coisa nova para ler. Eu peguei um livro velho marrom do meu pai e estou gostando bastante. A História de Patrick Henry, escrita por Writ, publicado pela primeira vez em 1817. É divertido ler nos dias de hoje seus ataques contra o tratamento Inglês das Colônias. Eu nunca vi tantos detalhes. Eu prefiro pensar no novo rei tomando o nome infeliz de George. Ele tem a liberdade de escolher algum outro (GOLDMAN, 1961, p. 312).

Em outra passagem: “Como estou contente que você tenha gostado de Fra Paolo. Eu penso que dificilmente poderia ser de outra forma, se você pudesse ser persuadido a ler o livro. É um conforto saber que pode haver um padre devoto inteligente” (GOLDMAN, 1961, p. 286). Não só Lane, mas outros companheiros de trabalho e missionários, faziam o intercâmbio de livros com Miss Dascomb.

Agora que eu escrevi para suas duas filhas, eu posso com algum tipo de consciência responder a sua última carta. E em primeiro lugar – obrigada pelo “Prisioneiros” embora eu já sei que a minha opinião coincide com a sua. Sra. Baillie me enviou *The Lady’s Realm* por causa dessa história. 1º Odeio histórias continuadas. 2º Eu odeio ler sobre as intrigas sem vergonha das mulheres casadas – cui bono (em benefício de quem) =! – 3º Eu não tenho o menor interesse em uma menina bonita sem absolutamente nenhuma natureza moral - um mero animal. Eu sempre supus que tal coisa só poderia ser interessante se parecesse ter boas qualidades (GOLDMAN, 1961, p. 333).

Em 9 de Fevereiro de 1912, Mary escreve a Lane e diz sobre a leitura de um livro escrito por mulher, mas que usa um pseudônimo masculino.

Acabo de terminar um segundo livro de uma francesa muito capaz que usa o pseudônimo de Pierre de Coulain. Este livro é sobre a Ilha Desconhecida - ou seja, Inglaterra. Ela diz que os franceses acham que os ingleses são sepulcros caiados, e os ingleses acham que os franceses são tão podres quanto seus piores romances. Ela

visita a Inglaterra, e é recebida por pessoas simpáticas e agradáveis que se ligam a ela. Ela se torna muito afeiçoado a eles. Admira a higiene inglesa, no seu cuidado com os bebês, nas instalações dos quartos dos empregados, nos esplêndidos hospitais, mas não gostou do Asilo palaciano com sua ordem desconfortável e restrições. Ela declara que a religião é uma questão de temperamento (GOLDMAN, 1961, p. 344).

Havia também a troca de informações ou o total interesse em fazê-las desaparecer: “Posso mostrar para Fred seus extratos para Dr. Alexander antes de obedecê-lo e queimá-los?” (GOLDMAN, 1961, p. 330). O que tão importante estaria escrito ali? Mary pedia autorização para mostrar a um terceiro algo que Lane lhe havia enviado sigilosamente e pedido para queimar, fazer sumir.

Além de avaliar os livros e seus autores, Dascomb dava pistas sobre si mesma: “Mil agradecimentos pelo livro de Canudos. Espero que o livro seja do meu agrado! Embora eu ache que o escritor não se atreveu a escrever tão francamente quanto eu falo” (GOLDMAN, 1961, p. 265). Os livros também funcionavam como uma válvula de escape, como um lugar para “se perder”:

Tenho o prazer de saber que você leu aqueles novos livros à noite. É uma prática admirável para desviar a mente dos problemas da escola e perder-se em uma história bem escrita, até o sono chegar. Isso me lembra que, se fôssemos outra coisa senão representantes de uma Escola deveríamos insistir na sua vinda para Curityba para descansar. - Mas você não deveria ver ou pensar sobre Escola (GOLDMAN, 1961, p. 275).

Escrever, falar, viver num lugar privilegiado, Mary sabia que ocupava espaços valorizados nos idos dos oitocentos. Como representantes da Escola Americana em Curitiba e São Paulo, ela e Lane e não tinham tempo para descansar, mas ela quis estar aqui, quis voltar para o Brasil, por duas vezes, aqui ela era gestora, era reconhecida como profissional da educação.

Sua interessantíssima carta me encontrou imersa na organização de artigos sobre Alaska para o C.E. Soc. no domingo (ontem) à tarde. Eu tenho trabalhado por dias sobre eles buscando coisas no 'Harpers' e no Missy. Magazine por fatos e descrições, com um clímax na história três vezes maravilhosa no último Missy. Review of the World of English, de W. Duncan. O resultado compensou o trabalho, penso que (eu nunca poderia ter feito isso no horário da escola). Nossas jovens estão aproveitando as férias, o lazer e todas elas se incomodam imensamente. Eles descem para o café às 8 horas. Depois das orações fazem uma longa caminhada. Elas já conhecem a cidade muito melhor do que eu! Após o almoço, elas muitas vezes vão para seus quartos ler e conversar até que o sono chegue. Jantar as 4. Outro passeio, um pouco de música e depois do chá jogar Flinch - meu jogo favorito (GOLDMAN, 1961, p. 301).

Em 1º de Janeiro de 1910 ela escreve: “Eu sinto tanto quanto você sobre conseguir fazer tudo o que tenho que fazer. Eu tenho em média cinco horas de sono e trabalho tanto que apenas posso chamar de férias o pouco tempo que tenho para ler - ainda assim não parece que eu consigo fazer muito” (GOLDMAN, 1961, p. 303).

E como nem só de densas leituras vive uma gestora: “A Sra. Hughes, sabendo que eu gosto de histórias de detetive me enviou uma Gazeta Policial de NY!” (GOLDMAN, 1961, p. 282). Além do gosto pelo suspense, Mary tinha outros interesses inusitados: “Consiga com o Mr. Hammett "Black Rock" - uma história de trabalho entre os mineiros e madeireiros no Oeste americano. Tal mistura de refrescantes gírias, palavrões curiosos e a bela semelhança de Cristo trabalhando no meio de tudo isso!”. Em 1900, ela conta a Lane que dois novos livros, belamente encadernados escritos pela Editora Indiano Chamberlain, com títulos chamativos: “Na Selva do Tigre” e “Na Cova das Cobras”, haviam chegado:

you perceive the style of the books? Às vezes é quase inspirador. Os artigos sobre Itália e China, de 11 de agosto e sobre o Dr. Hamlin em 18 de agosto ousam ser tão claros e bem escritos. Dr. Hamlin se casou com uma prima minha. Eu li sua interessantíssima biografia. Quando estive em casa em 1998 e conversei com ele. Ele foi mal tratado pelo Conselho Americano, mas este texto lhe faz justiça esplendidamente” (GOLDMAN, 1961, p. 269).

Mary também gostava de feitos aventureiros, mas do alto de seus quase 70 anos, a carta foi escrita em 7 de abril de 1912, ela já não se sentia disposta a embarcar em uma:

Depois de uma curta lição bíblica eu falei sobre a viagem de Amundsen (que descobriu o Polo Norte) baseada na reportagem do Outlook. Ella fez um esboço na lousa. Eu gosto de ler sobre estes feitos aventureiros, mas não gosto muito de frio o suficiente para fazer mais do que sentar-me e ler sobre os heróis. Eu tão pouco gostaria de visitar regiões quentes com aranhas, escorpiões, cobras, etc. (GOLDMAN, 1961, p. 351).

Para além de suas próprias análises, Dascomb indicava e oferecia leituras a seus amigos. Sempre divertida e irônica, neste trecho ela desafia Lane:

Então você não espera ter muito o prazer ao ler Fra. Paolo! Acha que talvez seja um livro de devoção, de meditação piedosa como Thomas à Kempis. Você nunca fez tamanha asneira! É um livro de um homem gloriosamente empreendedor, de um homem de erudição, como Santos Saraiva nunca sonhou ser e de um cristão Católico sincero que rejeitou o joio e comeu o trigo de sua Igreja. Se você ler isso e não gostar, eu vou - "comer o meu chapéu!"<sup>44</sup> (GOLDMAN, 1961, p. 285).

---

<sup>44</sup> Expressão idiomática em inglês que significa: eu desisto!

Como vimos em alguns trechos, nossa interlocutora efusivamente comemora o recebimento de um livro e na ida e vindas das cartas, já fazia comentários sobre o mesmo, tanto da aparência física da obra, quanto uma análise subjetiva dos personagens, autores, seus posicionamentos, que por vezes revelam quem ela era e o que pensava sobre muitos assuntos. Em 20 de maio de 1909, ela escreve que “Eu estou lendo um livro excelente. Ele está no mesmo nível dos livros de Charles Reade ao fazer denúncias de abusos nas prisões e hospícios. É talvez mais fino do que *The Pit* e não agudamente perturbador como aquele horror sobre *Vivisection*” (GOLDMAN, 1961, p. 296).

No caso a seguir, Dascomb recebeu um livro, juntamente com uma carta, na quarta e na sexta, 12 de julho de 1901 já o tinha lido e aproveitava para responder e dialogar sobre a obra com Lane:

Será que "meus olhos enganam os meus ouvidos"! É na verdade a letra de Dr. Lane, no endereço do belo livro que me veio na quarta? Eu já o li! Nada foi deixado de lado e eu tive uma conversa muito satisfatória com a encantadora família Leningthon que nos deixou esta manhã para uma curta visita a Castro na nova casa do Bickerstaph. Mas o livro! Você o leu? Eu posso imaginar que a imagem vívida dos tempos da Cólera poderia ser especialmente interessante para um médico. Este é o tipo de livro emocionante que desperta várias perguntas. Pessoas com menos de treze anos tem doenças tão duradouras, com efeitos eternos - especialmente quando sadiamente..... para desfrutar de prazeres ao ar livre e sem adultos idiotas para colocar - ideias de adultos em suas cabeças? É possível que o medo físico possa dominar um jovem a quem a genética e a natureza fez ambicioso, ardente, forte? Cary nos foi apresentado como sendo um feixe de contradições, mas o único sinal disso depois da vida era sua aparente hesitação entre dois amantes e que pode ser culpa do escritor não ter nos mostrado mais cedo a sua "verdadeira introversão". Quanto mais eu leio, mais eu fico surpreendida com o caráter escocês. Realmente é um feixe de contradições (GOLDMAN, 1961, p. 274).

O empréstimo de livros não se restringia apenas aos que lhe pertenciam ou aos que eram emprestados por Lane. No trecho a seguir, fica claro que havia uma circulação das obras entre os membros da missão presbiteriana, uma vez que o livro recebido por Dascomb através de cartas trocadas com a Sra. Wiggs, pertencia, na verdade, à Fannie, e Mary, por sua vez, pede autorização para enviá-lo a outra leitora, a Sra. Landes: “Todos nós três estamos encantados com a Sra. Wiggs, ela tem um bom coração, cheia de recursos, sempre fazendo o melhor que pode, ao ver o nome de Fannie no livro, eu escrevi para pedir-lhe licença para encaminhá-lo à Sra. Landes que certamente irá apreciá-lo” (GOLDMAN, 1961, p. 284). Mary também pede à Lane, em algumas missivas, para passar mais tempo com um livro recebido, para que suas companheiras de trabalho também o possam ler: “Eu terminei *Owen Kildare* e peço para ficar com ele mais tempo que o normal para que Ella e Mrs. Landes o leiam” (GOLDMAN, 1961, p. 305).

Sua irmã, Annie, também enviava muitos exemplares, os quais, Mary sempre disponibilizava para Lane e outros amigos:

Você está reunindo livros para fazer uma biblioteca ou com tantos Laneites e seus amigos fazem os livros desaparecerem como o orvalho da manhã? Desejo saber o que lhe enviar daqui. Annie envia seis de uma vez no meu aniversário ou no Natal. Você conhece o livro *The Crisis*? Nesta época de Exposição universal, tudo sobre St. Louis é de interesse. Esta correspondência me trouxe um livro sobre a Reconstrução em Teologia pelo do novo jovem talentoso Presidente Rei de Oberlin. O que os dissidentes diriam se eles soubessem que eu o tinha! Parem de perseguir os maçons e todos caem? Annie me enviou um livreto de Vistas de Poughkeepsie e Vassar. Ela me enviou vários desses” (GOLDMAN, 1961, p. 289-290).

Segundo Souza (1998), escolas brasileiras, como a Escola-Modelo “Maria José”, foram convidadas a se fazer representar na Exposição Universal de Saint-Louis, nos Estados Unidos, que seria realizada no ano seguinte. Sob o decreto nº 4897, de 21 de julho de 1903, o Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas abriu crédito especial de 1.100:000\$, em ouro, para cobrir despesas referentes à representação do Brasil no evento. A diretora enviou alguns trabalhos feitos pelos alunos, como cadernos de desenho, de caligrafia, de cartografia, linguagem e provas escritas de todas as classes. A autora afirma que também foram enviados trabalhos manuais feitos em barro, papel, cartão, madeira, cartonagem, bordados e costura, que já haviam sido expostos na escola.

Em 1911 ela recomenda que Lane faça a leitura da revista de Geografia e sugere que pegue de empréstimo na British Library: “Que boa está a última revista de Geografia – Americana e Britânica, etc. Você já leu o Diário de Eventos Públicos e Privados, em 1660, de Pepys. Pegue emprestado da British Library um pequeno volume de cada vez. É a coisa ideal para ler à noite. Você vai se deitar e rir lendo aquilo” (GOLDMAN, 1961, p. 329).

As leituras de Mary, testemunhavam sobre ela, o Outlook era material frequente, por vezes citado por ela como leitura indispensável:

Eu li muitos recortes de jornal sobre os Morávios. Um dos seus pontos mais úteis é o trabalho missionário industrial e leigo. A edição da Missão Y de agosto enfatiza o bem que o ensino industrial em conexão com a Missão tem feito. É um número excelente. Esse belo artigo do sábio Jacob Chamberlain, da Índia. O Herald Christian também tem sempre partes preciosas, e o Outlook é indispensável. Sempre gostei das histórias de Black porque suas heroínas eram alegres e viviam em qualquer tipo de clima (GOLDMAN, p. 1961, p. 331).

Além dos livros e periódicos, Mary reunia outros materiais para serem utilizados na escola, em 18 de setembro de 1905, ela agradece Lane pelo envio de “ilustrações incríveis” e

comenta sobre um livreiro, que por vezes não tem disponível aquilo que ela gostaria de adquirir:

Obrigado pelas ilustrações incríveis, eu tinha a intenção de trazê-las para cá e só queria que você visse as raridades. Mas o nosso bom Gallio, livreiro, não o tem e eu estou exultando por tê-lo e envio o dinheiro anexo. Eu também envio um recorte de jornal para mostrar a minha surpresa de que um homem se finja de inválido por 10 dias, desde que haja limões em quintais e lojas (GOLDMAN, 1961, p. 307).

Mas por que citar tantas leituras? Por que reunir aqui tantas cartas onde Mary relatou suas obras preferidas Por que dar espaço às análises bibliográficas de Mary Dascomb? Porque suas leituras influenciaram sua formação, seus discursos. Aqui escolhemos alguns, mas muitos outros ainda podem ser discutidos, apresentados, trabalhados, na expectativa de compreender, mesmo que fragmentadamente, o que a fazia pensar, refletir, sonhar. Os livros, periódicos, materiais, são parte desse espaço que era só dela e de Lane, até agora.

Em suas análises, além de muitas expressões idiomáticas, Mary também fazia uso de figuras de linguagem:

Nós possuímos *To Have e To Hold*, mas não vimos o tão falado Richard Carvel ou Red Pottage. Se você optar por enviá-los para nós, vamos ler, marcar, interiormente digerir e enviá-los de volta com mil agradecimentos. Um dos livros que nós gostamos muito foi a apresentação da vida dos Russos em *The Sowers*, escrito pelo Merriman. No outro dia, depois de analisar a *Waverley* com um novo prazer, descobri artigos do Merriman em um volume recente de Hamper's Monthly, "Rodens Corner". O correio interrompeu nossa análise ... antecipações agradáveis, mas eu achei um romance de fantasia - uma grande sala cheia de móveis antigos reais ou feitos para parecer antigos "onde estranhos micróbios estrangeiros se levantavam e brigavam no ar (GOLDMAN, 1961, p. 277).

A troca de livros e materiais, como Mary demonstrou no trecho acima, carecia de cuidados. Era necessário marcar bem, sinalizar a quem pertencia para que assim, retornasse a seu dono.

Em 1903, um raro trecho, onde Mary Dascomb brinca com o amor, com o sexo. Ainda que de maneira muito delicada, é uma das poucas vezes em que este tema vem à tona. Com a leitura do *The Pit*, ela se permite brincar:

Ficamos muito felizes de ver um outro livro Embora eu estivesse com medo de que eu não fosse capaz de compreender os seus aspectos técnicos". Quantos ramos da língua Inglesa são agora incompreensíveis para o público - bola, corridas, etc. Eu já mergulhei no *The Pit* suficiente para julgar que a corrida e a agitação de uma grande cidade, e o fascínio alucinante da especulação esteja bem descrita, exceto as partes que se referem ao ato sexual, as conversas entre os jovens são particularmente pobres. Você pode sugerir que eu não sou mestre na arte de fazer amor! É verdade,

mas tenho um "Palpite", quando as coisas são bem feitas (GOLDMAN, 1961, p. 290).

A troca de correspondências entre Mary e Lane evidencia que esses diálogos não se limitaram a temas culturais. Aspectos de sua vida privada eram constantemente compartilhados.

A missivista utilizava suas correspondências como instrumento de aproximação, de sociabilidade, buscada numa relação estreita de intimidade e respeito entre os pares. Mary, assim como outras viajantes, tinha uma grande capacidade de observação, que ultrapassa as diferentes circunstâncias singulares e as diferentes situações pessoais e políticas que enfrentaram.

Segundo Leite (2000), independentemente de suas ocupações, essas mulheres tinham grande cuidado e atenção às condições da vida do dia a dia, quando comparam situações vividas, no local de origem, com aquelas que procuram descrever e interpretar.

## 2.4 Mary e o outro

Ser franca e curiosa, faziam de Mary Dascomb uma grande curiosa. Em muitos trechos de suas missivas, encontramos relatos daquilo que ela identificava como padrão, como o “normal” e aquilo que chamava sua atenção, seja pelo belo, seja pela estranheza. Suas falas abordam temas sociais, políticos, culturais e em especial, padrões físicos de normatividade.

Segundo Gomes (2004, p. 19), o indivíduo que postula uma “identidade para si”, uma imagem social coerente, é o mesmo que se exprime em “identidades parciais e nem sempre harmônicas” mediante as circunstâncias e a presença do outro. No rastro dessas construções e necessidades: A correspondência pessoal, assim como outras formas de escrita de si, expande-se *pari passu* ao processo de privatização da sociedade ocidental, com a afirmação do valor do indivíduo e a construção de novos códigos de relações sociais de intimidade.

Malatian (2009), ao analisar a correspondência como objeto, afirma que o historiador, ao levar em conta seu caráter altamente subjetivo e, mais do que nunca a veracidade dos fatos, irá buscar, nesses documentos, a expressão e a contenção do eu, em seus diversos papéis sociais, em termos de sentimentos, vivências e práticas culturais. Ao utilizá-la como fontes e deverá ter em mente que as informações nelas contidas serão sempre versões individuais ou

coletivamente construídas sobre determinados acontecimentos vividos pelo narrador ou dos quais se inteirou de diversas formas como conversas, leituras, relatos.

A relação de Mary e Lane pode ser inserida dentro do que Malatian (2009) chama de cartas de família, onde é possível analisar o processo de elaboração do documento: a motivação de sua escrita, as condições de sua produção, sua circulação e recepção. Para a autora, o direito a uma escrita não se estabelece sem conflitos, por isso as estratégias da escrita por meio de códigos, símbolos. Do ponto de vista cultural, é possível descobrir os apelos a data, hora, ritmo epistolar, tempo gato na escrita, momento da chegada ou partida do correio.

As cartas são também instrumentos de solidariedade e pode se constituir num refúgio contra agressões do exterior, mobilizada como instrumento de identificação segundo laços de sangue, alianças, amizade e agregação. No caso de Dascomb e Lane, as cartas ainda acompanhavam a circulação de bens materiais, livros, fotos, compreendendo assim, nas palavras de Norbert Elias, uma “civilização de costumes” (ELIAS, 1994). Como neste trecho, de 25 de setembro de 1903: “Certamente você é o Príncipe das boas pessoas! Que bela ninhada de pequenos Lanes. Como você conseguiu tirar uma foto tão importante? E o livro! Que bom que você nos relatou a sua boa sorte inesperada!” (GOLDMAN, 1961, p. 289-290).

Mary sempre enviava palavras de consolo à Lane quando da morte de algum ente querido, neste caso, ela cria uma história e busca amenizar o sentimento de perda de seu amigo:

Se Beatriz tivesse sido pedida em casamento por um Europeu de caráter nobre e tivesse sido levada para uma bela casa rica na Europa, não teria havido lágrimas em sua despedida, mas mais parabéns. Nós leríamos tudo o que nós encontrássemos sobre o lugar para onde ela foi ou as pessoas que ela conheceria e nos alegraríamos com suas novas e ricas experiências. E quando a isto fosse adicionado a promessa de seu devotado marido de um dia, enviar dinheiro e uma pessoa agradável para nos levar para visitá-la, - não deveríamos estar satisfeitos? A separação não me parece ser tão insuportável quando temos em mente a sua vida nova e deliciosa e se iremos revê-la, um dia. Eu pouco vi Beatriz desde que ela era uma criança, mas a Srta Kuhl e eu muitas vezes falamos de sua rara combinação de qualidades: - comportamento requintado, suavidade para com os nossos anciãos, força alegre e controle no pátio com as crianças a brincar, ela tinha aquele espírito doce e firme, que controla sem ser ditadora – ou se ela se comporta como ditadora, ela faz tudo isso sem atrito. Que eu possa ser uma professora melhor pelo seu maravilhoso elogio a ela - "não houve queixas de maus alunos na sala dela" - O seu amor retirou a contrariedade deles. Deus me ajude. A lembrar dela todos os dias na minha busca de ser como ela (GOLDMAN, 1961, p. 273).

A efetiva participação política e social de Mary na Igreja Presbiteriana pode ser percebida em muitas de suas cartas. No capítulo dois daremos especial atenção a esta relação.

Miss Dascomb era uma atuante mulher presbiteriana, na igreja de Curitiba ela lecionava na Escola Dominical, fazia doações em dinheiro para o trabalho missionário e participava ativamente dos cultos e reuniões. Em muitas cartas ela cita a troca de pastores e pregadores em sua cidade e em toda região e também os avalia:

Acabamos de ter uma visita do Dr. Antonio Teixeira da Silva, convidado para pregar aqui. Ele deu três Conferencias e no chicote<sup>45</sup>. Graças em parte a um debate acalorado na Catedral no domingo de manhã, a nossa bela Igreja estava cheia de gente - ainda mais cheia do que quando Lino estava aqui. Antonio é o mesmo rapaz carinhoso, alegre e compreensivo de boas maneiras como um príncipe dos velhos tempos. Mas abaixo, e sobre tudo o mais raro, mais terno, ardentemente piedoso e vivaz. Maravilhosa mudança! (GOLDMAN, 1961, p. 283).

Um dos fatores que nos interessaram, para a tradução total da documentação encontrada, é o excesso de informações disponíveis em cada frase, em cada parágrafo. Mary Dascomb escreve sobre muitos personagens da história da igreja presbiteriana do Brasil no final do século XIX e início do século XX e fornece detalhes sobre viagens, visitas e muitos outros temas. As cartas falam de sua vida, sua história, mas também falam da escola, da igreja, de livros e leituras, sendo assim, fonte riquíssima para futuras análises. Ao longo da tese, faremos menção também a outros escritos de Miss Dascomb. Dois textos enviados ao Conselho da Missão que também trazem relatos pessoais e mantém o tom da escrita, despojado e leve.

Em 12 de Abril de 1910, Mary conta sobre a visita que recebeu do casal Sheehan e de como falavam abertamente sobre temas que tanto a interessavam:

10,30 Capt e Sra. Sheehan estão aqui esta noite. Eu mais ou menos o convenci de que Santa Catarina é um bom lugar, mas ele não me fez Pro-Boer<sup>46</sup>. Que histórias ele conta sobre os oficiais ingleses naquela guerra - bêbados - e pior! Eu dei-lhe Conan Doyle<sup>47</sup> sobre a Guerra Sul-Africana. Capitão S. é um homem - não é o mais comum dos homens. Uma vez ele navegou o seu barco durante 8 dias - 1.500 milhas - sozinho e todos os seus marinheiros estavam doentes, com febre amarela - ele era o médico, o timoneiro, o marinheiro, e tudo, não se sentou por oito dias! Viveu a base de biscoito e água. Perdeu apenas dois e isso porque eles se levantaram numa tempestade, quando ele não podia ter o timão (roda) e andaram e caíram na água.

<sup>45</sup> Essa expressão idiomática quer dizer que o pregador da noite foi duro em seu sermão.

<sup>46</sup> As guerras dos bôeres (ou *guerras dos bôers*) foram dois confrontos armados na atual África do Sul que opuseram os colonos de origem holandesa e francesa, os chamados bôeres, ao exército britânico, que pretendia se apoderar das minas de diamante e ouro recentemente encontradas naquele território. Em consequência das guerras, os bôeres ficaram sob o domínio britânico, com a promessa de autogoverno

<sup>47</sup> Arthur Ignatius Conan Doyle foi um escritor e médico britânico, nascido na Escócia, mundialmente famoso por suas histórias sobre o detetive Sherlock Holmes, consideradas uma grande inovação no campo da literatura criminal. O governo britânico recebeu duras críticas por sua conduta durante as guerras dos boêres, e coube ao autor Doyle defender os interesses de sua pátria, no panfleto traduzido sob o título “A Guerra na África do Sul: Suas Causas e Conduta”, entregue ao Sr. Sheehan pelas mãos de Mary Dascomb.

Contou-nos um conto fascinante de um tal Burgess, de mais de 1,80, filho de uma Pintora da Royal Academy. Seu documento está quase pronto – e será publicado em vários jornais durante 3 dias antes de ser entregue. Ele viu o cometa com sua luneta – durante o dia – sua calda tinha 17 de comprimento. Eu tinha declarado que se tratava de um planeta! (GOLDMAN, 1961, p. 311).

Nesta missiva, de 4 de maio de 1904, Mary fala de Lane, de sua inseparável companheira de trabalho e de vida, Elmira Kuhl e de si mesma. Ao falar de si, muitas vezes usa expressões exageradas e marcantes:

Sua esplendorosa carta chegou há duas horas. Tudo respondido até esta data. Eu gostaria que você escrevesse ao Mr. Waddell o que você me escreve. Ele é muito magnânimo. Ele é muitas vezes brusco. Suas observações muitas vezes machucam, inclusive eu com a minha sensibilidade de rinoceronte às vezes me sinto machucada e posso testemunhar a esse respeito. Mas ele é tão esplendidamente forte e com tais poderes incrivelmente versáteis. Ele seria um anfitrião. Eu não posso pensar em você com todo aquele grande Mackenzie e comparativamente poucos subalternos. Você, como o nobre Abraham terá que fazer concessões. A mudança de clima poderia ser boa para os W - a Escola seria boa para as crianças. Seria um prazer para evitar qualquer triunfo profano do adversário rancoroso. Não vale a pena tentar? Alguns departamentos poderiam ser entregues de corpo e alma para ele. Estou na esperança de que os talentos incomparáveis de Miss Lottie possam ser utilizados em um dos grandes estabelecimentos lá. Ela gostaria de ficar no Brasil perto de todos vocês. Sua superintendência pessoal assegura um melhor serviço do que qualquer outra pessoa possa dar ou obter (GOLDMAN, 1961, p. 296).

Registrar sua personalidade, saber rir de si mesma, dizer que tem a “sensibilidade de rinoceronte” demonstra a intimidade entre os interlocutores, diz um pouco sobre quem era essa gestora inupta que não fazia questão de parecer uma frágil mulher.

Em 1912, por exemplo, Mary conta a Lane que já passou por constrangimentos, inclusive com seu pai, por não saber controlar seu senso de humor:

A Senhorita Martin alegre e efusiva não é adepta das reuniões de oração – embora ela tenha uma forte propensão para hinos, ela pode cantá-los durante uma hora e como o Sr. Blackford não se importa de cantar 6 ou 8 versos de um hino na igreja. Ela diz que estava ficando sonolenta na última terça à noite, quando, após a última oração, o líder jovem e bonito, levantou-se, e ela precipitadamente concluiu que o fim estava próximo, levantou-se rapidamente também - Parou um momento espantada e muda e prontamente sentou-se quando ouviu ele comentando os próximos assuntos. Eu quase não aguentei! Eu estive a ponto de ter uma crise de riso como as que desgraçaram a minha infância, e ofendiam o gosto de meu exigente Pai. Foi muito, muito engraçado! A imagem retorna muitas vezes para mim, nos momentos mais inoportunos (GOLDMAN, 1961, p. 357-358).

Segundo Ferreira (2004), o estudo de correspondência ainda tem como objeto privilegiado as cartas trocadas entre figuras de destaque. Há também interesse pelas cartas endereçadas por figuras populares a grandes lideranças políticas com o objetivo de

encaminhar pedidos. Mas são poucos os trabalhos dedicados à correspondência estritamente pessoal e, nesse caso, a que desperta maior atenção é a correspondência amorosa. São praticamente inexistentes trabalhos que focalizem correspondências concentradas em descrever relações familiares, de trabalho, e em especial, cartas que não apresentam explicitamente nenhuma expectativa de afeto, no sentido romântico. Para a autora, esse pode ser, contudo, um rico instrumento de análise histórica.

No caso das cartas trocadas entre Mary e Lane, havia uma rede de sociabilidade que garantia e sua autonomia como mulher e suas conquistas sociais e institucionais. Apesar de não termos tido acesso a correspondência ativa de Lane, o curto espaço entre uma carta e outra, possibilitou, muitas vezes perceber indiretamente suas ações e posturas, através das perguntas e respostas recebidas ou respondidas nas cartas enviadas. A descontinuidade de temas, podem levar a crer na desimportância da documentação.

Ainda que se possam fazer essas ressalvas e que a marca principal da correspondência não seja o inusitado, o excepcional, e, sim, o ordinário, o cotidiano, sua própria existência é reveladora: denota o compromisso de Mary em manter sempre contato, em alimentar os laços de amizade. O diferencial dos escritos de Mary Dascomb, pode ser percebido em sua capacidade de aglutinar em torno de si uma rede de parentes e amigos, descritos e citados nas missivas, que recebiam benesses materiais e suporte afetivo e, em troca, lhe ofereciam o mesmo.

A troca de informações importantes, que eram remetidas, através dos relatórios, à Missão nos Estados Unidos, era prática frequente dos pares. Além disso, neste trecho, Mary fala de seu médico, Dr. Ferencz, citado diversas vezes nas cartas e que acompanhava desde seu reumatismo, até um suposto problema cardíaco, e chama atenção, o fato dela dizer que não queria se consultar, pois precisava economizar e não queria fazê-lo de graça. Ela ainda se alegra por estar magra, sendo esta uma notícia boa, que deveria ser reportada:

Mil agradecimentos pelo relatório Catgues. Me dê uma cópia do relatório para levar para aos Estados Unidos. Espero ir no Tennyson, em março, a menos que o bom novo navio a vapor saia quase ao mesmo tempo. Você ou Dr. Job viram o nosso Dr. Ferencz ultimamente? Ele esperava ir a São Paulo e visitar o Hospital Samaritano. Ele tem me dado o tratamento elétrico - para que, eu não sei. Eu não tenho nenhuma dor, mas estou muito mais magra (uma coisa boa!) E minhas juntas parecem relutantes em descer escadas. Ele disse uma vez que o meu coração estava muito ruim. Prefiro pensar que ele está brincando, mas não sei. Eu não espero ir vê-lo já que devo economizar dinheiro e não desejo me consultar sem pagar. Ele faz coisas maravilhosas e pede muito menos do que os outros médicos que estão cheios de malícia etc. Embora eles reconheçam sua habilidade cirúrgica superior. Como é que ele pode trabalhar de modo tão constante e ainda manter uma mão firme para as operações, eu não posso entender (GOLDMAN, 1961, p. 328).

Anne Higonnet (1991) afirma que, a partir da década de 1830, revistas femininas se tornam cada vez mais populares, atingindo a uma vasta audiência entre as mulheres. Segundo a autora, embora algumas sejam mais centradas em moda, outras no governo doméstico ou ainda sobre o que fazer no tempo livre, todas partilham fronteiras da feminilidade tradicional. Em tais publicações, as mulheres eram advertidas a melhorar a sua aparência física, a gerir seus lares de um modo mais eficiente e econômico e a triunfar sobre a adversidade. Além disso, existiam algumas diferenças relacionadas ao tipo físico, que permeavam o imaginário de Miss Dascomb.

Além da aparência, Mary julgava-se capaz de analisar o comportamento de suas amigas, não só a respeito de seus relacionamentos amorosos, e ainda acredita ser capaz de aprovar o desaprovar as atitudes alheias:

De todas as crianças Effie é a mais parecida com ele, tem um temperamento reservado, que faz com que os aborrecimentos sejam duplamente difíceis de suportar. Eu acho que ela teme uma dificuldade mental e eu seguramente me preocupo com ela. Ela fica remoendo pequenos aborrecimentos até que eles pareçam perfeitamente insuportáveis. Em vão. Eu defendo a teoria de que as coisas devem entrar por um ouvido e sair pelo outro, para suportar coisas desagradáveis e eu desaprovo que diferenças pessoais se tornem ideias fixas. Ela leva as coisas muito a sério! (GOLDMAN, p. 1961, p. 294).

Mary Dascomb não poupava críticas nem à sua própria família. A irmã, Annie, com quem tinha tanto contato e intimidade, era mãe de três filhos, dois meninos e uma menina, no entanto, segundo Dascomb, tinha problemas com seu caçula: “Minha irmã está em Hartford, onde os queridos Brownies estão. Ela está novamente sem emprego, como eu não sei - tem um bom filho em Yale, uma filha encantadora, e um filho mais novo, que é um enigma - deveria ser enviado para uma fazenda para saber o que é vida dura (GOLDMAN, 1961, p. 315).

Uma experiência ruim da irmã, o trabalho numa escola, o contato diário com o movimentado mundo das crianças, fazia com que Mary Dascomb tivesse em sua mente, essa descrição: “seu pai preferia morar com ela em sua casa do que ir morar com um filho casado, sempre no meio da confusão de crianças pequenas”. O trecho foi escrito por Dascomb para contar a Lane sobre Miss McPherson que teria que voltar para os Estados Unidos para ficar com o pai:

No domingo, veio a notícia do falecimento da irmã de Ella, a senhora Hughes, e da mãe de Miss McPherson! A última notícia foi uma grande surpresa, com um telegrama "VEM" que havia chegado pouco antes - eu suponho para garantir sua volta por causa do pai. Estávamos na esperança de que ela ficaria, mas ela está

segura de que seu pai preferia morar com ela em sua casa do que ir morar com um filho casado, sempre no meio da confusão de crianças pequenas. Então, ela ainda está a caminho. Nós não podemos ter a certeza de um que chegue a tempo para o Tennyson no dia 5 em Santos. Fred não voltou ainda, mas vamos supor que a senhorita McPherson vá viajar por trem na sexta-feira, com os baús incrivelmente marcados com faixas brancas ou uma cruz vermelha ou algo assim – pois os baús facilmente se perdem e atrasam as pessoas (GOLDMAN, 1961, p. 314).

Como muitas mulheres oitocentistas, Mary Dascomb também tinha conhecimento de música e era organista da igreja. E talvez, por isso, sentia-se capaz de avaliar a performance de outros instrumentistas: “Quem está tendo êxito aqui é D. Annita, ela é muito apreciada como professora de música aqui. Embora eu esteja horrorizada com a insistência dela em uma posição anormal e horrível das mãos, muito parecido com o ridículo estilo afetado de apertar mãos, que está na moda, ou a curva grega odiosa” (GOLDMAN, 1961, p. 315). Em 1907 ela cita que sua habilidade como organista, servia para alegrar as noites das meninas: “Estamos em um período chuvoso eu costumo tocar para as meninas dançarem” (GOLDMAN, 1961, p. 335).

Lane e Dascomb trocavam informações sobre os colaboradores da missão e numa sequência de três cartas datadas de 4, 11 e 18 de julho, ela vai debater com ele sobre sua avaliação acerca de Miss McPherson: “Estou muito feliz por vocês terem se conhecido, e estou muito impaciente por sua próxima carta dizendo o quanto você gosta dela. Eu tenho certeza de que você vai gostar dela” (GOLDMAN, 1961, p. 315). “Ah! Você e Srta Mcpherson são pessoas muito insatisfatórias! Eu ansiava que você formasse uma Sociedade de Admiração Mútua e cada um de vocês estava tão cheio de outras coisas que você mal mencionou o encontro de vocês” (GOLDMAN, 1961 p. 315). “Santo Deus, Santo Deus! Você não se entusiasma nem um pouco! "Eu gostei da Mc. Pherson mas eu a achei bastante frágil. Eu queria uma série de adjetivos bem escolhidos, como você usa tão admiravelmente quando está de bom humor!” (GOLDMAN, 1961 p. 316).

Apesar das observações de Lane em relação à sua amiga, Miss McPherson, Dascomb não se influencia, ou muda de opinião. Ela se mantém firme e até questiona o posicionamento de Lane, “Santo Deus, Santo Deus” e insinua que ele estaria de mal humor, para ter tal opinião sobre sua amiga McPherson.

Sua boa relação com Elmira Kuhl aparece em muitos trechos de suas cartas e também seu bom humor. Além de comemorar os feriados como um tempo precioso de descanso e leitura, Mary fala dos muitos passeios que suas amigas faziam, mas por que ela não participava destes eventos? “Viva Cristovam Colombo, que em 1492 fez planos para que tivéssemos um feriado! A família Landes veio aqui para levar Ella para um delicioso

piquenique que durou o dia inteiro. A maioria dos filhos tinham ido visitar amigos” (GOLDMAN, 1961, p. 320).

Em 1909 ela novamente agradece à Cristovam Colombo pelo feriado, mas no Brasil, 12 de outubro é dia de Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil<sup>48</sup>.

Eu estou agradecida a Cristovão Colombo por nos dar um feriado. Eu tenho um monte de cartas para escrever e um livro muito interessante para terminar de ler e é o aniversário de Effie (bem como Mr. Chamberlain) e há grandes preparativos para a comemoração na hora do jantar. Depois do jantar, Fred, Effie e os Kolbs terão uma viagem de charrete para fazer uma visita pastoral. É um dia glorioso de ar fresco e sol quente (GOLDMAN, 1961, p. 301).

Mesmo para falar sobre possíveis roubos que estariam acontecendo em Curitiba, Mary Dascomb ironiza, faz graça com o fato de correr perigo ou ver a escola e o alojamento onde vivia serem invadidos:

[...] nós estamos tendo aventuras perigosas com gatunos, presumivelmente da Argentina. Todas as noites os jornais contam 3 ou 4 aventuras - geralmente os "amigos do alheio" tem que fugir sem levar nada. Os Howells poderiam te contar como eu me tranco em tais circunstâncias, pilhas de cadeiras, grandes bacias de metal, etc. As criaturas não entrarão sem fazer um barulho (GOLDMAN, 1961, p. 303).

Em 30 de junho de 1914, o jornal *A Republica* traz uma homenagem à diretora da Escola Americana de Curitiba:

Miss Mary P. Dascomb

Passa hoje o aniversario natalicio da veneranda educadora Miss Dascomb, uma das dedicadas directoras da Escola Americana.

Espirito esclarecido, alma de candura extraordinaria, coração aberto ás mais generosas expansões Miss Dascomb tem feito de toda a sua vida uma romaria de infinita bondade, pelo Amor pelo Bem, pela Justiça e pelo Dever. De geração em geração, ella tem incutido as mais preciosas virtudes na alma de grande numero de filhas desta terra, que ella considera, no seu delicado coração, suas proprias filhas.

O crescido numero de seus alunos e lumnas, os professores e professoras da Escola e seus muitos admiradores, em grande regosijo, vão levar á gloriosa educadora americana, que vota a nossa terra especial carinho, as suas saudações mais sinceras e mais profusas pela data de hoje que assignala mais um marco em tão preciosa quão benemerita existencia.

Folgamos em registrar a passagem desse aniversario natalicio, saudamos por nossa vez Miss Mary P. Dascomb e a Escola Americana da qual é acatada e querida diretora.

---

<sup>48</sup> Segundo a Missão diplomática dos Estados Unidos no Brasil, este feriado é celebrado na segunda segunda-feira de outubro, em comemoração à descoberta da América, por Cristóvão Colombo em 12 de outubro de 1492. Escolas, bancos, correios e repartições públicas não abrem neste dia. São promovidos festivais gastronômicos, paradas, feiras e outras cerimônias. Disponível em: <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/columbus.html>

As cartas organizadas por Frank Goldman (1961), encerram-se em 20 de outubro de 1912. Horace Lane morreu dia 27 de outubro de 1912 e foi enterrado no dia seguinte, em São Paulo, no Cemitério Protestante. Foi casado com Ellen Willians com quem teve oito filhos, Fred Lane, dentista; Horace Manley Lane Júnior, médico; George Willians Lane, engenheiro; Senhora Margaret E. Lane; Fanny Mary Lane; Rufus King Lane, que o sucedeu na direção do Mackenzie; Job Lane, médico; e, Senhora Susane Lane. Todos em algum momento citados nas missivas de Mary Dascomb.

Mary viveu mais cinco anos. Segundo seu *Memorial Minute*, em seu último ano de trabalho, sofreu vários acidentes e sua visão já não estava boa, “mas nada poderia acabar com sua energia ou amortecer seu espírito flutuante. Em sua última noite estava cheia de vivacidade e entusiasmo que sempre foram característica dela. Ela faleceu pacificamente e tranquilamente em seu sono” (MEMORIAL, 1917). Ainda em 1911, Mary relatou, a Lane, com exclusividade, alguns desses sintomas: “Agora vou me aliviar, dizendo-lhe o que eu não disse para mais ninguém. Meu olho direito está falhando. Se eu fechar o esquerdo, eu enxergo pouco, eu vejo pouco mais do que um borrão, eu espero que se esse olho for ficar cego, que ele não interfira no olho esquerdo. O "famoso" oculista do Rio foi praticamente uma fraude” (GOLDMAN, 1961, p. 330).

E mesmo com a fragilidade dos anos, ela não queria se sentir doente ou tentava amenizar sua dificuldade dizendo a Lane que: “Eu observo que um grande número de pessoas tem um pouco de dificuldade visual. Ella diz-me que você uma vez recomendou banhar os olhos com água e sal - 2 colheradas de sal em uma xícara de chá. Todas as vezes que eu quiser?” (GOLDMAN, 1961, p. 331). Seria menos humilhante ou inferiorizante dizer que outros sofriam das mesmas prostrações? Em 1912 ela escreveu: “Como eu odeio esse negócio de um olho! O seu oculista disse que o olho bom pioraria se o outro não fosse parado? Sinto-me como um potro quando ele sente o freio pela primeira vez!” (GOLDMAN, 1961, p. 349).

Em 1917, o Quadragésimo sétimo Relatório Anual da Sociedade Missionária Estrangeira da Mulher da Igreja Presbiteriana -1917, relata, sobre a Missão Sul do Brasil, que Miss Kuhl foi para os Estados, para uma licença anual e que posteriormente, seria a vez de Dascomb:

No início do ano, antes de vir para a terra natal em licença, senhorita Kuhl escreveu da Escola Americana em Curitiba: "1916 é o ano de minhas férias e 1917 é ano da licença de Dascomb. Em maio se completará 42 anos desde que eu naveguei pela primeira vez para o Brasil e com exceção de nossas férias, temos trabalhado juntas todos esses anos. Bondade e misericórdia tem nos seguido, e temos sido muito felizes" (*THE WOMAN'S*, 1917).

O Relatório diz ainda que, chegando em Nova York em junho, senhorita Kuhl proferiu, durante o verão e o outono, duas palestras sobre o Brasil e enviou muitas cartas às sociedades que solicitaram informações sobre o trabalho lá. Ela também relatou a alegria em Curitiba pelo presente de dez mil dólares em ouro, por um doador desconhecido, para um novo edifício escolar. E que Senhorita Dascomb, estando preocupada com a crescente falha na visão, provavelmente não voltaria para casa em licença este ano (*THE WOMAN'S*, 1917).

Depois de 25 anos de trabalho em Curitiba, Mary Dascomb faleceu, em 11 de outubro de 1917, totalizando 48 anos de trabalhos dedicados à educação brasileira, em especial, à educação inaugurada nas Escolas Americanas estabelecidas em diversas regiões do país. O jornal *A Republica* noticiou sua morte na sessão “Vida Social”, “Enterramentos”:

Realisaram-se hontem, sendo concorridissimos, os funeraes da vulneravel e bondosa miss Mary P. Dascomb, ex-directora da Escola Americana.

Após a realização de varias cerimonias religiosas, o seu esquife, coberto inteiramente de flores foi conduzido da Igreja Prebyteriana para o carro funebre, formando-se então o préstito que seguiu em direção ao Cemiterio Protestante (A REPÚBLICA, 12 de outubro de 1917).

O jornal também cita as inúmeras coroas de flores enviadas ao funeral de Mary Dascomb, da família Withers, sua amiga, muitas vezes citada nas missivas; homenagem da Sociedade do Esforço Christão, da Sociedade Juvenil, da Escola Dominical, da Escola Americana, da Sociedade Auxiliadora de Senhoras, da Igreja Presbiteriana, entre outros.

Os vínculos institucionais mantidos por Mary, davam a dela a visibilidade de uma gestora, uma mulher pública. Sua morte foi notícia. Abaixo, o recibo de pagamento para a compra de uma coroa de flores, oferecida pela Igreja Presbiteriana de Curitiba:

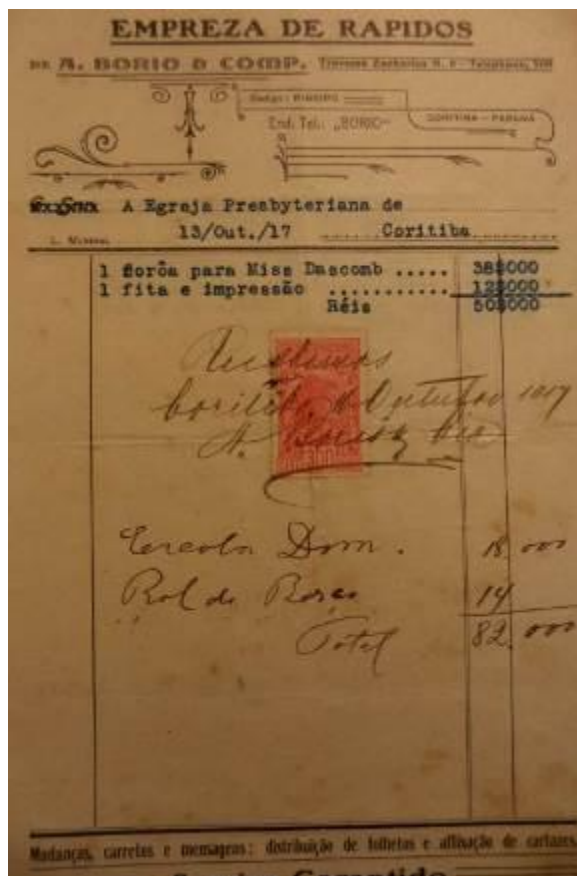


Figura 8 - Recibo de compra de uma coroa de flores.  
Arquivo da Igreja Presbiteriana de Curitiba.

Um livro de homenagem à Mary Dascomb, escrito por Herculano de Gouvêa, cita uma passagem do jornal *O Puritano*, sobre a morte de Dascomb:

Miss Mary Parker Dascomb falleceu na madrugada de 11 do expirante, em Curitiba, uma das fundadoras da Escola Americana, da nossa cidade, a illustre missionária americana, Miss Dascomb. Miss Dascomb, filha de um notável médico, Dr. Dascomb, reitor de uma Universidade nos Estados Unidos. Miss Dascomb nascida em 1842, veio para o Brasil, com Miss Elmira Kuhl, (a 2ª vez), e a maior parte de sua utilíssima existência, devotada á educação de nossa juventude, passou-se em nossa Patria.de inteligência esmeradamente cultivada, era Miss Dascomb, bacharel em sciencias e artes e possuidora de um coração magnânimo, inteiramente bondoso. Bem podia ter regressado á sua Patria, em companhia de Miss Elmira Kuhl, si não preferisse terminar os seus dias entre aquelles que della receberam a luz de instrucção, cheia de caridade christan. Em Brotas, em S. Paulo, em Botucatu, no Rio e em Curitiba, prestou a extincta e inesquecível, Miss Dascomb, relevantes serviços á educação da infância e da juventude brasileira. Seu equife, coberto de flôres, foi levado da Egraja Presbyteriana de Curitiba para o cemitério protestante, sahindo o funeral ás 17 horas (GOUVÊA, 1920, p. 11).

O Jornal Commercio do Paraná, de 13 de outubro de 1917 também trouxe uma nota sobre seu falecimento:

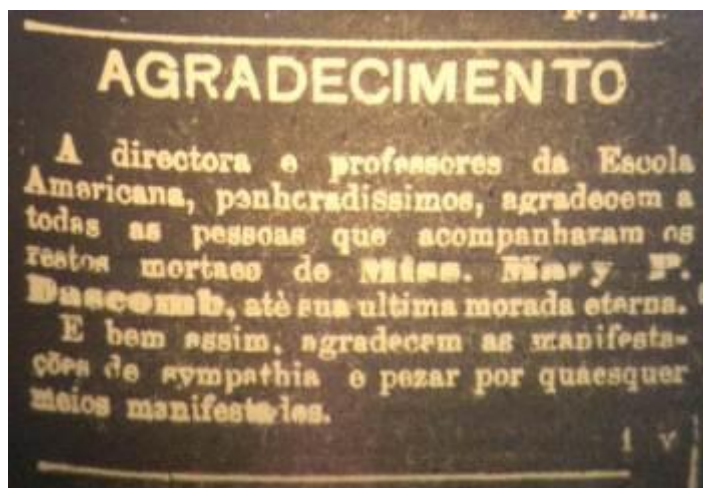


Figura 9 - Recorte do Jornal Commercio do Parana. Biblioteca Pública do Paraná.

Elmira Kuhl, grande companheira do trabalho de Dascomb, segundo o *Memorial Minute*, faleceu uma semana depois, em uma enfermaria da cidade de Nova York. “Senhorita Kuhl seguiu sua amiga, não sabendo que ela já tinha ido antes. Podemos acreditar que estas duas queridas amigas estão agora juntas, ocupadas com o espírito de união no grande serviço de Deus, como em sua vida no Brasil? O Conselho regozija-se com a memória de suas belas vidas, e graças a Deus pela rica fecundidade da sua influência” (MEMORIAL, 1917).

Coincidência de vida e morte, com dias de diferença, ambas morreram aos 75 anos de idade. Miss Dascomb está enterrada no cemitério luterano de Curitiba<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Seu jazigo é considerado um túmulo histórico e está no setor 01, quadra 15, lote 14, sepultura 1529.



**Figura 10 - Túmulo de Mary Dascomb no cemitério luterano de Curitiba  
Arquivo Pessoal.**

O 48º relatório anual da Sociedade Missionária Estrangeira da Mulher da Igreja Presbiteriana – 1918, traz a notícia da morte das duas missionárias “veteranas” que “partiram para um serviço superior durante o ano:

Miss Mary P. Dascomb e Miss Elmira Kuhl, associadas ao trabalho da missão por 40 anos. Em 1892, juntas, fundaram a "Escola Americana", em Curitiba, e deixaram atrás de si no Brasil a memória permanente de vidas nobres, de amor; e da escola que elas criaram e que viveram para vê-la ampliada em novos edifícios, é um dos muitos monumentos de sua fidelidade, coragem, firmeza de propósito, paciência e amor cristão.

Senhorita Dascomb, após 44 anos de serviço, sofreu em seus anos finais de vários acidentes, bem como da falta de visão; mas nada poderia acabar com sua energia ou amortecer seus espíritos vivaz. Em Curitiba em 11 de outubro 1917 enquanto dormia pacificamente, ela recebeu o chamado para ir para o alto. Senhorita Elmira Kuhl, durante seus 43 anos de serviço no Brasil, nunca tinha estado doente, e apenas 4 vezes até seu último retorno ela tinha concordado em voltar para casa de licença. Cedendo à debilidade da idade avançada, ela voltou para sua terra natal em junho de 1916, e durante a sua estadia para uma temporada em Nova York entrou no gozo do seu Senhor em 19 de outubro de 1917, sem saber que seu "outro eu" tinha sido chamado apenas uma semana antes. "Elas eram adoráveis e agradáveis em suas vidas, e em morte elas não foram separadas." O novo edifício da "Escola América" foi concluída durante o ano e acolhe o externato e a família escolar de 50 pessoas (*THE WOMAN'S*, 1918).

Gouvêa também escreveu sobre o tempo que Mary viveu em Brotas, através do relato do Rev. Lenington, que diz ter sido educado pela enérgica e meiga Dascomb, de quem nunca apanhou. Segundo ele, a educadora era simpática e dedicada a todos os alunos, tendo preferência pelos humildes: “O José Pequeno, moreninho, uma apagada miniatura de homem

futuro, cujo pae, paupérrimo e residindo triste arrabalde, tinha em Miss Dascomb uma dedicação sem limites” (GOUVÊA, 1920, p. 15).

Para Gomes (2004), a escrita de si é uma das práticas culturais que integram um conjunto de novas relações íntimas, próprias da sociedade moderna que consagrou o individualismo. Isso porque é na cultura desse tipo de sociedades que novas relações de convivência se tornaram possíveis, ao serem autorizadas a vivência e a expressão de sentimentos, como os da amizade e do amor, de forma mais próxima, efusiva, informal. Assim, a sociedade da sinceridade é também a da intimidade, havendo transposições frequentes entre tais noções, pois foi esse indivíduo que se tornou sincero/verdadeiro em suas ações e emoções, que conquistou a possibilidade de expressá-las para si e para outros. Uma sociedade onde o coração, até mais que a razão, passou a simbolizar a ideia de produção e expressão de um “eu” profundo, subjetivo, autêntico.

A escrita de si é uma forma de produção de memória, onde o outro fica encarregado dos procedimentos de manutenção e arquivamento dos documentos tornando-se seu proprietário. A escrita epistolar é, portanto, uma prática eminentemente relacional e, no caso das cartas pessoais, um espaço de sociabilidade privilegiado para o estreitamento (ou o rompimento) de vínculos entre indivíduos e grupos. Isso ocorre em sentido duplo, tanto porque se confia ao “outro” uma série de informações e sentimentos íntimos, quanto porque cabe a quem lê, e não a quem escreve (o autor/editor), a decisão de preservar o registro (GOMES, 2004). Escrever cartas exige tempo, disciplina, reflexão e confiança. Há sempre uma razão ou razões para fazê-lo: informar, pedir, agradecer, desabafar, recordar, consolar, estimular, comemorar etc.

A escrita de si pode ser entendida como um ato terapêutico, catártico, para quem escreve e para quem lê. O ato de escrever para si e para os outros atenua as angústias da solidão, desempenhando o papel de um companheiro, ao qual quem escreve se expõe, dando uma “prova” de sinceridade. Há necessidade e prazer na troca de cartas. A escrita aproxima, materializa a intimidade e, evidenciam a existência de normas e protocolos, compartilhados e consolidados.

## CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS DE GÊNERO E RELIGIOSIDADE

### 3.1 Ser mulher nas “escritas de Mary”

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1970). A frase, escrita por Simone de Beauvoir há mais de meio século causou impacto e ganhou o mundo. Mulheres das mais diferentes posições passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e de estar no mundo não resultava de um ato único, mas, de uma construção. Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura.

Muita coisa mudou desde que Beauvoir se manifestou, e a frase passou a ser compreendida também no masculino. Afinal, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Dentro do conceito de gênero, nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura. Não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente.

Segundo Saffioti (2005), o primeiro estudioso a mencionar gênero foi Stoller (1968). O conceito, todavia, não prosperou. Somente a partir de 1975, com Rubin, os estudos de gênero frutificaram, dando origem a uma ênfase pleonástica em seu caráter relacional e a uma nova postura adjetiva, ou seja, a perspectiva de gênero:

Como uma definição preliminar, ‘um sistema de sexo/gênero’ é um conjunto de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos de atividade humana e no qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas. Qualquer sociedade terá algumas maneiras sistemáticas de lidar com o sexo, gênero e bebês. Tal sistema pode ser sexualmente igualitário, pelo menos em teoria, ou pode ser ‘sexualmente estratificado’, como parece ser o caso da maioria ou de todos os exemplos conhecidos. Mas é importante – mesmo diante de uma desalentadora história – manter a distinção entre a necessidade e a capacidade humanas de criar um mundo sexual e as formas empiricamente opressivas nas quais têm sido organizados os mundos sexuais. Patriarcado compreende ambos os significados em um mesmo termo. Sistema sexo/ gênero, de outra parte, é um termo neutro que se refere ao terreno e indica que a opressão não é inevitável neste domínio, mas é o produto de relações sociais específicas que o organizam. O sistema

sexo/ gênero não é imutavelmente opressivo e perdeu muito de sua função tradicional. Entretanto, ele não desaparecerá na ausência de oposição. Ele ainda leva consigo a carga social de sexo e gênero, da socialização dos imaturos e do fornecimento das proposições fundamentais sobre a natureza dos próprios seres humanos. E ele serve fins econômicos e políticos diferentes daqueles a que ele foi destinado, originariamente, a promover. O sistema de sexo/ gênero deve ser reorganizado por meio da ação política (RUBIN, 1975, p. 159, 168, 203-204).

Para Saffioti (2005), Rubin (1975) precisou, naquele momento, separar as duas dimensões subsumidas no conceito de patriarcado: o sexo e o gênero. Embora o qualificativo neutro usado para gênero não tenha sido apropriado, ele abriu caminho, com ele, para admitir, ao menos teoricamente, uma alternativa à dominação masculina, ou seja, ao patriarcado. Pena é que o uso deste conceito, tenha sido restringido numa contradição com sua própria crença de que todas ou quase todas as sociedades conhecidas apresentaram/ apresentam a subordinação feminina.

No Brasil, o conceito de gênero alastrou-se pesadamente na década de 1990. Já no fim dos anos 1980, circulava, segundo Saffioti (2005), a cópia xerox do artigo de Scott (1986, 1988) Traduzido em 1990, difundiu-se rápida e extensamente. Para a autora, o próprio título do trabalho da norte-americana, ressalta o gênero como categoria analítica, o que também ocorre ao longo do artigo. A epígrafe utilizada pela historiadora, retirada de um dicionário, reforça, de maneira radical, o caráter analítico de categoria gênero. Saffioti (2005) afirma que uma das razões do recurso ao termo gênero foi, sem dúvida, a recusa do essencialismo biológico, a repulsa pela imutabilidade implícita em “a anatomia é o destino”.

Por outro lado, como aponta Scott (1991, p. 29)

Gênero também põe em relevo o aspecto relacional de definições normativas de feminilidade. Aqueles que se preocupavam com a estreiteza de um saber derivado dos estudos sobre mulher, por focalizar muito separadamente as mulheres, passaram a usar o termo ‘gênero’ para introduzir a noção relacional em nosso vocabulário analítico. De acordo com esta visão, mulheres e homens eram definidos em termos um do outro e nenhuma compreensão de qualquer um dos dois podia ser alcançada por estudo inteiramente separado.

A preservação do *status quo* consulta os interesses dos homens, ao passo que transformações no sentido da igualdade social entre homens e mulheres respondem às aspirações femininas. Não há, pois, possibilidade de se considerarem os interesses das duas categorias como apenas conflitantes. São, com efeito, contraditórios. Não basta ampliar o campo de atuação das mulheres. Em outras palavras, não basta que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas, etc. tradicionalmente reservadas aos

homens. Qualquer que seja a profundidade da dominação-exploração das mulheres pelo homem, a natureza do patriarcado continua a mesma.

Em suas cartas, Mary Dascomb apontava para o que, em sua opinião, seria o ideal de comportamento feminino e masculino e pontua o que seria esperado socialmente por cada indivíduo: “Eu me pergunto se a doce Maria conhece o valor de uma boa administração doméstica. Ela não é uma “*bas bleu*”<sup>50</sup> e não terá essa desculpa para negligenciar o conforto de seu marido” (GOLDMAN, 1961, p. 272). Ao citar sua amiga Maria, a gestora aponta para o que poderia ser sua permissão para fugir do matrimônio: a intelectualidade.

Quanto ao ilibado comportamento masculino desejado por Mary, lemos: “Na outra noite, tivemos o grande prazer de receber Henrique Ribeiro. Ele parece um rapaz com uma cultura geral abrangente – sério e alegre, prático e sonhador, fresco e quente. Até onde eu sei, Erasmy e Henrique nunca saíram do reto caminho desde que eram meninos” (GOLDMAN, 1961, p. 281).

Uma mulher só teria a intelectualidade como “desculpa” para negligenciar o cuidado com a casa, o conforto do marido, e para Mary, ao homem também eram pré-fixadas algumas características fundamentais: ser culto, sério, alegre, prático, fresco, como foi evidenciado em algumas cartas. É como se apesar de estar numa posição de liderança administrativa, ela não visse este feito uma prerrogativa feminina ou, pelo menos, não de todas as mulheres: “Estou tão triste de ouvir que a Miss Lottie precisa de uma mudança e não encontra possibilidade de ter umas férias. Não se conhece muitas mulheres que poderiam entrar em seu lugar e administrar os dois grandes internatos de uma maneira tão aconchegante e ao mesmo tempo bonita. Eu sei de apenas uma outra” (GOLDMAN, 1961, p. 282).

Ainda sobre a intelectualidade, Mary coloca em debate um tema que pode questionar sua própria “elegância”, uma vez que ela foi responsável pela organização do material usado nas aulas de matemática das Escolas Americanas. Uma relação já vista em outros discursos oitocentistas e que discutiremos no terceiro capítulo – Mulheres x Matemática:

Estou aliviado com seus pontos de vista sobre a Miss Hill. Diz-se frequentemente nos Estados Unidos que uma mulher com excepcional capacidade, especialmente em Matemática, raramente é considerada feminina, e “quase nunca” elegante, - tanto assim que a senhorita Shafer, de Oberlin, é a primeira professora de matemática. E, em seguida, foi Presidente ao mesmo tempo sendo feminina e elegante como uma ave rara (GOLDMAN, 1961 p. 335).

---

<sup>50</sup> Expressão em inglês e francês, surgida no século XIX, usada para descrever uma mulher letrada. Tinha conotação pejorativa e era usada para se referir a uma mulher que tem interesses literários, uma intelectual.

Falar sobre negócios também não estava entre os atributos de uma mulher, mesmo assim, Mary garante que sua amiga Isabel Withers tinha capacidade para tal, sem deixar, é claro, de parecer uma linda mulher: “Você conheceu Thompson o Ministro Americano no Rio? Ele veio para Curitiba para pesquisar sobre os negócios do mate e por acaso conheceu a nossa amiga Inglesa, a Sra. Withers, que fala de negócios, tão bem quanto um homem, tendo a aparência de uma bela imponente dama inglesa ela se ofereceu para apresentá-lo a nós - mas ele recusou!” (GOLDMAN, 1961, p. 297). Em 1906 Dascomb parece confirmar que mudou de opinião a respeito das capacidades de uma mulher: “Não se pode mais dizer que uma mulher não pode ter um forte senso de honra comercial e integridade impecável” (GOLDMAN, 1961, p. 320).

E para descrever Isabel: “Além de uma incomum cortesia e delicadeza com o marido, Isabel encanta a ele, bem como os Srs. Bickerstaph e Lennington, assim como todo o resto de nós, seus amigos admiradores, seus alunos e os seus empregados, por seus modos requintados. Eles são uma parte de sua grande beleza e graça” (GOLDMAN, 1961, p. 324). Isabel, uma linda mulher casada, que continuava encantando outros homens e Mary sabia disso, não tinha ciúmes de exaltar os atributos físicos da Sra. Withers para Lane.

Em outro trecho, em 1906, ela volta a exaltar a capacidade executiva da amiga e conta do período que Isabel passará na Suíça: “Sra. Withers é uma mulher de excelente capacidade empresarial, acostumada a trabalhar sob alta pressão por muitos anos. Eu escrevi para Mme. Fiaux que pode enviar apresentações. Acabo de receber uma longa carta da Sra. Withers datada da Pension Favre. Genève” (GOLDMAN, 1961, p. 320).

Cabe dizer aqui que nem sempre estar casada no início do século XX significava estar em casa cuidando dos afazeres domésticos. Isabel, casada com um cônsul, portanto uma mulher de uma classe mais privilegiada, tinha permissão e até recebia elogios, como o de Mary, por ser esta ativa mulher que entendia de negócios e viajava o mundo. Em outro momento Mary comenta que ela irá para a Argentina e Inglaterra com o marido. “O que os britânicos dirão a nossa alta, bela e desinibida Alice, com seu bonito sotaque - ela odeia falar Inglês - e seu esplêndido tocar. Ela vai ficar e estudar música. No mesmo barco vai a bela Isabel com seu rico cônjuge Inglês ao Rio para pegar um ótimo barco para a Argentina para uma estadia curta. Em dois meses eles também vão para a Inglaterra” (GOLDMAN, 1961, p. 314).

Mary pede ajuda de Lane para impedir que Eugenia, amiga de Isabel, consiga se estabelecer na residência dos Gomm por três meses, ela inicia a carta com as palavras: Privadíssima!

D. Eugenia apareceu aqui de repente - para ficar semanas ou um mês! - Até sua amiga recém-casada Isabel Withers Gomm voltar da Argentina - quando Eugenia propõe ficar com ela por 3 meses! É bem possível que Isabel tenha tido que convidá-la e terá que manter seu convite - mas ninguém que conheça o Sr. Gomm um pouco melhor - um homem viril, para não dizer pessimista, - pode duvidar que tal imposição seria mais odiosa para ele e, eventualmente, fazer uma brecha. Eu disse uma vez para Eugene - Eles esperam ir para a Inglaterra logo depois de voltar da Argentina -, mas ela confia em seu arranjo de 3 meses! Você pode ajudar? Você pode enviar um apelo urgente para que ela ensine? Você pode até mesmo amarrar o sino no rabo do gato e dizer a ela que não é adequado se intrometer na casa de jovens casadas durante o primeiro ano. Eugenia deu a entender que Isabel teria pedido a ela para ir com eles para a Argentina. se - se! - Isabel é fraca com os amigos e seguramente vai insistir, se alguém a aconselhar contra isso. Imagine um homem reservado vendo as atividades sexuais que provocou até mesmo Fred Lenington! Socorro!

Mary, apesar da liberdade que tinha, por ser missionária, educadora, viajante, uma imigrante norte-americana no Brasil, em muitas de suas missivas, repetidas vezes, discursava, mesmo que inconscientemente, na direção da manutenção do *status quo*.

Na noite passada, estávamos tão desalmados que ficamos contentes com o anúncio de Mr. Schneider para Ella Kuhl de seu noivado com a “doce Alice”. Ele começou por pedir-lhe para mostrar a carta a todas as pessoas da missão, para que ninguém pudesse pensar que ele fosse culpado do rompimento de seu noivado com Mr. Ker. Então, aparentemente esquecendo o grande público que ele tinha atraído, agiu como um menino de 20 ou uma menina de 16, ou como num romance do tipo mais romântico! Eu não estou tão horrorizada com a diferença de idade entre eles, quanto com o caso romântico que aconteceu no Rio, de Miss Leslie (professora), encontrar um affair, que vai se casar com o sorridente Willie Hentz, dentista, 5 anos mais jovem do que ela. A sensação hoje foi tremenda. Remigio declarou isto uma imoralidade! Guilherme da Costa ficou corado, de maneira bela, com a surpresa. Ele realmente tem um refinamento incomum – aquele garoto – ele só poderia mesmo servir para o trabalho! (GOLDMAN, 1961, p. 262).

Em 1900 Dascomb faz um comentário irônico a respeito de outro relacionamento que parecia se firmar:

Ella e eu estamos "abysmadas" com a notícia de que Cecilia da Mesquita a talentosa e arrogante consentiu em se casar com Ernesto d'Oliveira! E algum dia, quando ele não tiver mais um salário de \$800 e estiver cansado de pregar para casas cheias em Campinas - ela não vai lamentar isso? - Se é que o empreendimento (o casamento) será realizado! Se ela pudesse conhecer a história e o estilo de vida da família dele aqui!" (GOLDMAN, 1961, p. 271).

Mary também conhecia contos de fada e tinha palpites a respeito da lua de mel: “00:00! Me sinto a Cinderela! Devo correr! Amor a todos! Parabéns a Lucinda por seu “temperamento de ouro”, como Rufus a chamava, eu imagino você e Eduardo bebendo socialmente num casamento!” (GOLDMAN, 1961, p. 312).

Bem, bem! Job tem ainda menos sorte do que Pierce - ter de deixar a mulher no dia seguinte ao casamento! Sua ida para o Rio para o Exame me faz pensar em Dr. E... que foi para longe para fazer o Exame. E Sra. Howell fazendo uma visita a bela esposa (a pedido) e a encontrou acomodada - lembra-se? Eu sinto muito por Fanny! Assim que os Shaws vierem suponho que você e Fanny possam ter um bom descanso no oceano e se refugiar com a generosa senhorita Lottie no Brooklin - cujo principal defeito é que ela não escreve cartas (GOLDMAN, 1961, p. 278).

Em agosto de 1912 Mary repreende Lane:

Que carta esplêndida! Eu vejo que os meus antigos livros de aventuras no mar não são um guia para as contingências modernas. Mas você disse uma coisa *censurável* - que talvez a moça estivesse caçando um marido. Eu não acho que as garotas americanas fazem isso. Casam-se com pressa, mas não o planejam. Eu preciso contar essa história para alguém (GOLDMAN, 1961, p. 358).

Os trechos acima apontam para questionamentos não apenas do que era ser mulher ou homem no final do século XIX e início do século XX, mas também sobre relacionamentos, tema do qual ela se isenta em suas missivas, quando o foco é sua própria vida. Mary lamenta o fato de Job, filho de Lane, ter que deixar sua esposa no dia seguinte ao casamento. Seria a lua de mel tão importante? A consumação do ato sexual, visto que a religião tem como premissa a preservação do ato até o casamento? Para Saffioti (2005), se de uma parte, gênero não é tão somente uma categoria analítica, mas também uma categoria histórica, de outra, sua dimensão adjetiva exige, sim, uma inflexão do pensamento, que pode, perfeitamente, se fazer presente também nos estudos sobre mulher. A autora afirma que a história das mulheres ganha muito com investigações deste tipo.

Segundo Bolufer (2014), toda biografia, mesmo a mais heterodoxa, oferece sempre uma perspectiva sobre as condições materiais e valores simbólicos que esses sujeitos compartilham com seus contemporâneos, em particular com aqueles com quem se estabelece os vínculos mais fortes (de classe ou propriedade, gênero, nacionalidade, religião, formação intelectual, ideologia ...). E ao mesmo tempo, até mesmo a mais convencional das histórias de vida não são nunca idênticas a outras semelhantes, porque os indivíduos, uma vez que se situam, necessariamente, no marco das normas sociais, usam-na e até certo ponto modificam-na, tornando assim possível, a mudança histórica. Precisamente por este motivo, o enfoque biográfico é particularmente relevante na história das mulheres, na medida em que nos permite apresentá-las não como vítimas passivas de uma ordem desigual, mas como sujeitos ativos dentro desta mesma cena, matizando assim o peso das normas e convenções – entre elas as de gênero – com frequência apresentadas como marcos fixos e determinantes. A

biografia se revela assim como "um instrumento para romper com nossas próprias expectativas incrustadas" (MARGADANT, 2000, p. 16).

Um dos problemas metodológicos envolvidos é, sem dúvida o das fontes. Sabemos que, na tentativa de escrever uma biografia (como, por sua vez, qualquer outro tipo de história), as fontes, por mais ricas que sejam, só pode nos dar retalhos de informação, pedaços de vida; dados que só fazem sentido a partir da intervenção do historiador, que será aquele que tecerá uma narração necessariamente interpretativa. Quando se trata de mulheres, a escassez (relativa) de fontes e seu caráter parcial e tendencioso tornam-se ainda mais evidentes. Fazendo da necessidade uma virtude, a historiografia sobre as mulheres tem desenvolvido uma intensa reflexão sobre sua condição fragmentária e casual, e a forma como durante muito tempo foram deixadas no escuro ou na penumbra aspectos relevantes das vidas passadas, mesmo as mais célebres.

A ideia de que as identidades são múltiplas e muitas vezes contraditórias ainda é difícil de assimilar quando os sujeitos em questão são do sexo feminino. As mulheres tendem a ser definidas ainda, em grande medida, a partir do século XVIII, em função de seu sexo, inclusive tendo "o sexo" por excelência, entendendo sua condição sexual como muito mais determinante que a dos homens. Neste sentido, o interesse historiográfico pela vida das mulheres tem sido cada vez mais ligado à constatação de suas diferenças: as que separam os indivíduos do passado dos do presente, mas também aquelas que existem entre mulheres de diferentes condições, pois de nenhuma maneira ser "mulher" define completamente uma mulher específica ou, como entende Scott, constitui uma "identidade ao longo do tempo, uma linha contínua que une mulheres em todo tempo e lugar" (SCOTT, 2008, p. 74).

Bolufer (2014) afirma que este também foi o esforço que ela se impôs realizar ao estudar Ines Joyes. Sua Identidade, longe de se esgotar por sexo, encontrava-se na interseção de todas essas e outras variáveis, que a definem como uma mulher burguesa, irlandesa e espanhola, filha, esposa e mãe de família, depois viúva, católica, ilustrada, leitora, tradutora, escritora, enquanto, em sua especificidade individual, resulta em última instância irredutível à soma de todos estes ingredientes.

No caso das mulheres, o interesse na investigação dos modelos normativos do feminino tem levado, por vezes, a apresentá-los como moldes rígidos, o que dificulta a explicação da mudança. Entender, ao contrário, a relação entre sujeitos e normas sociais em um sentido mais flexível deixando resquícios à negociação, permite compreender melhor como as pautas coletivas podem adaptar-se ou transformar-se, muitas vezes de formas insensíveis. E para este propósito, colocado sob a mira das trajetórias de vida individuais

resulta especialmente útil, uma vez que raramente se encaixam perfeitamente ao padrão de um determinado processo.

Miss Kuhl, sua parceira, educadora, gestora e também inupta, viajou para os Estados Unidos, mas também se ausentava da Escola de Curitiba para visitar outros trabalhos da missão no Brasil:

Não há evento mais agradável nestas férias tranquilas do que receber uma carta sua, e eu posso me sentar para respondê-la. Alegro-me que a última notícia de Fanny seja boa e especialmente que ela esteja perto de pessoas tão boas como os Grays. Espero que Margaret tenha uma deliciosa viagem, como Miss Kuhl. Ela escreveu da Bahia que ela não ficou enjoada nem por um minuto, gostava de sua cabine arejada do convés, achou os 12 passageiros agradáveis e uma cozinha excelente (GOLDMAN, 1961, p. 321).

Numa das poucas cartas não datadas, Dascomb afirma não concordar com uma possível diferença intelectual e/ ou física, entre homens e mulheres, como se não houvesse um destino biológico que os separasse – apesar do que já lemos acima – mas aponta para o que, em sua opinião, à partir da leitura de Mary Kingsley<sup>51</sup>, seriam diferenças básicas entre homens e mulheres:

Acabamos de ler *Pioneiros no sul do Brasil*<sup>52</sup>, de Big-wither-one e achei muito agradável. Ao mesmo tempo, eu descobri, ou acho que descobri, a menos que Mary Kingsley refute, que existe uma radical diferença entre homem e mulher, não a força física, e não a habilidade intelectual, não a capacidade para o trabalho, mas uma disposição primitiva por parte do homem, você, por exemplo - para ir às florestas ou planícies, os rios ou lagos - para se deleitar andando pelos pântanos, de dormir ao relento, vivendo de feijão, farinha e toucinho, saltando cataratas. Estou certa? Você já ouviu falar de uma mulher - que não fez tais coisas, mas que as procurou por amor a vida selvagem? (GOLDMAN, 1961, p. 277).

Quanto à capacidade física feminina, Mary se define como “um sapato velho”, segundo a educadora, ela e Miss Kuhl, sua parceira, estavam sempre disponíveis para o trabalho, tinham força e vigor físico para permanecer à frente da instituição escolar.

As dores de cabeça de Effie precisam ser levadas em conta. Ela pode, a qualquer momento, cair doente um ou dois dias, enquanto Ella e eu, resistentes como sapatos velhos nunca estamos de folga. Eu me pergunto sobre Ella. Ela é Supervisora Financeira, guardiã da casa, tem alunos extras de Inglês, e às vezes faz algumas

<sup>51</sup> Mary Kingsley (1862 – 1900), britânica, exploradora do final do século XIX e início do século XX, se dedicou a estudar e conhecer a África Ocidental. Seu objetivo era terminar um livro sobre este continente que seu pai havia começado a escrever. Há uma breve biografia sobre ela disponível em espanhol neste link: <http://artistasguerreras.blogspot.com.br/2009/10/mary-kingsley-1862-1900-recorriendo.html>. Acessado em 05/10/2015

<sup>52</sup> A versão digitalizada do livro *Pioneering in Southern Brazil*, escrito por Thomas P. Bigg-Wither está disponível em: <https://archive.org/details/pioneeringinsout021878bigg>

visitas em nome da Igreja. Ela deve ir para casa este ano. Pode o Navio da Escola navegar sem ela? (GOLDMAN, 1961, p. 277).

Força e vigor, características que Mary se orgulha de ter, mas que não se restringe apenas a ela mesma, tais virtudes também poderiam ser percebidas em Miss Kuhl. A lealdade de Miss Dascomb para com a sua companheira de trabalho aparece em muitas das missivas que traduzimos. “Ontem Ella estava na cama o dia todo com calafrios e diarreia, mas um maravilhoso licor de bismuto parece tê-la colocado de pé. O primeiro dia na cama em seus 18 anos de Curityba Eu não perdi nem isso. Eu espero que você veja e ouça a esplendida Alice e a veja tocar. Ela é realmente excelente” (GOLDMAN, 1961, p. 300). Apesar de ter detalhado, em alguns trechos, a diferença que teve com algumas mulheres ao longo de sua trajetória, a relação com Kuhl era mesmo de parceria.

Mulheres organizadas, mulheres reunidas para falar sobre o Brasil, sobre a missão, a educação, era essa a rede de sociabilidade da qual Mary fazia parte: “Senhorita Kate Kuhl teve uma visita agradável com ela ultimamente, a Sra. Landes, Sra. Chamberlain e senhorita Lottie se encontraram na casa da Hattie Magalhães e teve uma reunião para falar sobre o Brasil!” (GOLDMAN, 1961, p. 323). Ela não estava presente na reunião, mas sabia que aconteceria, foi comunicada, estava a par das discussões que se fariam ali.

Em 1903, Mary escreve a Lane sobre o culto noturno e questiona a visão do pregador em relação à mulher:

Ontem à noite, Dr. Lino deu sua primeira Conferência para uma casa cheia - O celibato clerical. Foi nobre, convincente e delicada - mas não elogiou a mulher como companheira e inspiradora de uma vida reta - pareceria mais como se o matrimônio fosse a única forma legítima de ter um filho que deveria ensinar ao pai do amor de Deus para com o Seu Divino Filho! (GOLDMAN, 1961, p. 293).

Mary esperava que o pregador, Dr. Lino, reconhecesse a mulher como uma companheira, uma inspiração para uma vida digna e reta. Apesar de seu discurso, algumas vezes ser coerente com o que ouviu, a gestora não aceita que o ser mulher seja reduzido à maternidade.

O ser mulher, entendido como uma construção social, influencia naquilo que dizemos e no esperamos que nos digam. Mary relata que Rebecca, uma das alunas, que é como uma fada, ao ser colocada na cama por Miss Kuhl, disse tristemente: “Hoje durante o dia todo, ninguém disse que meu cabelo era bonito!” (GOLDMAN, 1961, p. 331).

Sanfeliu Gimeno (2005b) escreve que a percepção de como estão sendo produzidas as mudanças nas atitudes sociais, na vida cotidiana e nas relações entre os sexos, muitas vezes

acontece de forma discreta. E todos os dias, tudo o que se relaciona com o campo da privacidade, sob o pretexto da repetição imutável, aparece como natural. Tal expressão é entendida pela autora como aquilo que é socialmente aceito. Gimeno cita um texto de Buñuel y Denche: “*la cotidianidad se convierten en procesos rituales de conversión de lo significativo y heterogéneo en habitual y no conflictivo. De este modo, actúan a modo de conductor de un orden social y de su ámbito ideológico, convalidándolo a través de sucesiones lineales.*” Nestas reiterações de hábitos, comportamentos e valores culturais, certos estereótipos ainda estão profundamente enraizados sobre tipos patriarcais de masculinidade e feminilidade que são considerados "naturais" e é especificado em frases como: "Em algumas lutas não pode intervir ", "mulheres que sofrem abuso porque querem ", "essas coisas sempre aconteceram", entre outras. Ou, no caso das missivas de Mary, estes termos são lidos de outras formas, mas estão presentes, como já vimos.

Brabo (2005), citando Beauvoir, afirma que nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade: é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a medição de outrem pode constituir um indivíduo como *Outro*. Desde o nascimento as mulheres foram submetidas ao processo de inculcação-socialização (BRABO, 2005, p. 37). Conforme afirma Beauvoir, “os países latinos, como os orientais, oprimem a mulher pelo rigor dos costumes mais que pelo rigor das leis” (BEAUVOIR, 1970, p. 264).

Em 1910, Mary escreve a Lane para contar sobre uma funcionária de um banco que guiava-se pelo desejo e satisfação pessoal, o que a educadora chama de “estranhas perversões de natureza veementes, fortes e ricas sem Deus no mundo”.

É você ou Job, que recomendaram um livro da Baronesa von Hutten para uma de nossas novas pessoas do Banco. Ela se chama Pam e para conversas é muito admirável. Mas nada reflete mais perfeitamente os efeitos desastrosos de uma educação sem Deus - As estranhas perversões de naturezas veementes, fortes e ricas sem Deus no mundo. Alguns absolutamente sem uma barreira convencional - guiados por "Eu Quero, por isso faço". Outras pessoas que tem algum conhecimento de sociologia, reconhecem que as escolhas que alguém pode fazer tem certos limites, algo necessário para manter a estrutura da sociedade. Conheço mulheres que me intrigaram e me provocaram por sua relutância em cumprir o dever pelo dever – elas queriam liberdade! Bobagens! Tenho prazer na lei. Ele torna a vida digna de ser vivida (GOLDMAN, 1961, p. 308).

Mary diz ter prazer em cumprir a lei e chama a liberdade almejada por muitas mulheres de “bobagem”. Mas não foi ela que veio para o Brasil sem que nem mesmo sua irmã soubesse as “tramas” do que estava acontecendo?

Em 7 de Setembro de 1910, Mary novamente mostra seu rigoroso julgamento diante da conversa dos jardineiros da escola:

E dizem que as mulheres são fofqueiras! Você deveria ouvir os homens que estão fazendo o jardim para nós neste tempo seco! Um dos homens, um escocês não se abstêm – fala muito. E ele, que foi criado como Protestante está argumentando a favor de trabalhar aos domingos, contra um reto, honesto polonês católico, que lhe conta a história de um homem que tentou fazê-lo e foi parar no hospital! Este Escocês tem duas filhas adultas e 2 filhos quase adultos que poderiam estar ganhando um bom dinheiro, mas foram ensinados por sua aspirante a mãe (uma senhora doida que trabalha numa fábrica) que o trabalho é pejorativo! Como o homem é prejudicado com uma esposa assim! (GOLDMAN, 1961, p. 318).

Em 1911, Mary toma conhecimento de uma relação matrimonial baseada no jugo desigual: o casamento entre uma crente e um não crente. E apesar de ser contra uniões como esta, Mary não se opõe ao divórcio, alegando que o mundo seria muito mais miserável se casais incompatíveis não pudessem se separar:

Ela acabou de receber uma foto da bela Elmira Carvalhosa com o anúncio de seu casamento em novembro. Ela não diz quem "ele" é, mas Fred diz que ele não é um "crente"! Meu Deus! O que leva as filhas de ministros a se casar com homens que não são cristãos. Oponho-me a isso como você faz às mulheres que não se casam com seus maridos "para sempre". Eu não acredito em um novo casamento, enquanto o anterior está vivo, mas o mundo seria muito mais miserável do que é, se os casais incompatíveis não pudessem se separar (GOLDMAN, 1961, p. 334).

Alvarez entende que as relações desiguais de poder entre homens e mulheres se manifestam num sem-número de espaços e processos cotidianos ditos privados, sociais e culturais, econômicos, sexuais, etc. E esses espaços precisam ser entendidos como políticos – espaços e processos onde as relações desiguais de poder entre os gêneros, e também de classes, raciais etc. se constroem, se mantêm, se (re) configuram, e também onde essas relações de poder têm sido contestadas ou desafiadas historicamente (ALVAREZ, 2004). Para a autora, as relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres, implicando assim, numa nova correlação de forças construídas pela auto-organização das mulheres e mais favoráveis a elas. Para Barrig (2001), o gênero parece ser menos provocante, menos “urticante” que a palavra feminismo. Mary Dascomb, uma mulher oitocentista que ocupava lugar de destaque e liderança.

Como já apontado em outros trabalhos (CHAMON, 2008; LEITE, 2000), o século XIX é marcado por importantes mudanças sociais e culturais para as mulheres, não só no Brasil. O *Annual Report* de 1889, transcrito no capítulo 2, trouxe os números da missão em algumas regiões brasileiras e o trabalho empreendido, Mary aparece como uma líder neste

país, ela é considerada uma das responsáveis pelo trabalho da instituição presbiteriana no Brasil. Entre alguns nomes masculinos, apenas o seu é feminino. Como apontado por Bolufer (2014), reescrever a história de Mary Dascomb, dar luz a seus escritos, não tem relação apenas com o fato de ela ser uma mulher, mas com sua formação, profissão, trabalho, seu discurso, seus percursos, toda a sua história de vida, que agora recontada, faz mais sentido que há alguns anos atrás, quando empreendemos essa missão.

A linguagem de Mary, em muitas missivas, destaca as diferenças entre homens e mulheres, mas na carta abaixo, escrita em 17 de novembro de 1906, é possível perceber um sentimento quase vingativo em relação à administração doméstica feminina. Ela fala de diferenças, como já vimos, explicita seus pensamentos, muitas vezes de reforço às diferenças impostas pelo gênero, mas ela mesma não se enquadrava nele:

Temo que eu tenha dado risada sobre seu desgosto irado com sua pérfida cozinheira negra. Quase toda mulher acha engraçado quando um representante do sexo forte tem problemas para administrar a máquina doméstica. É bom para suas almas comer a torta humilde (se humilhar) de vez em quando. Pense em um homem tão santo como Sr. Simonton criticando-me ao declarar que em qualquer ramo concebível de conhecimento ou ação o homem é superior! (GOLDMAN, 1961, p. 322).

Mary comenta com Lane, em outras cartas, sobre a morte de Simonton, sobre a publicação de seus sermões – o que ela considera uma coisa boa – portanto, ela o reconhece como uma autoridade, mas na missiva acima, é possível identificar o tom de descontentamento na crítica recebida do pioneiro da missão que considerava o homem superior em qualquer ramo concebível de conhecimento ou ação.

Em 1907, Mary escreve sobre a competitividade feminina, o que para muitos, ainda hoje, é um discurso aceitável, mas esta não seria a realidade dela e de suas amigas: “Angie, a sobrinha da Ella irá para Genebra para estudar música e ela vai aprender tudo com a esplêndida Alice Withers, que acaba de voltar e toca maravilhosamente. Ela parece cheia de vida e saúde. Nosso sucesso é em grande parte devido ao fato de sermos mulheres e sermos menos rivais” (GOLDMAN, 1961, p. 334).

Em outra missiva, Miss Dascomb fala sobre um mal entendido com a Sra. H, que acabou por afastá-las: “Eu fiquei muito triste por ter sido repentinamente abandonada pela Sra. H” a quem ela alega ter sido sempre tão simpática e atribuiu isso a algumas intrigas da Miss Nannie, “cuja ideia de ascensão era a de diminuir o rival” (GOLDMAN, 1961, p. 327). Mary critica Nannie, por ser uma mulher que recorre às intrigas e que para se sentir superior,

teria q diminuir a “rival”, um termo forte, que remete não a um desentendimento, mas a uma disputa.

A missivista relata a Lane que Ethelwyn, uma norte-americana da *Wellesley College* que veio trabalhar como educadora no Brasil, teve problemas com a visita indesejável de um homem, um engenheiro, que insistentemente procurava por ela e “desrespeitosamente” permanecia na casa dos Lenington até tarde da noite, o que poderia ser ruim para uma donzela:

A questão da casa da Ethelwyn é muito difícil. Temo que não haja ninguém lá de suficiente – autoridade para manter um regime impecável de visitas aos olhos brasileiros. Havia um homem (engenheiro), que se encantou por ela, assombrando a casa Lenington cada noite, ficava até depois da meia noite acompanhava eles a Igreja, (como se ele fosse outra pessoa!) Tinha viajado muito e tinha uma conversa extremamente fascinante, estava tão longe da trilha da religião que trazê-lo de volta parecia valer a pena, ele falou carinhosamente de sua Mãe e E. estava, como ela pensava, impessoalmente esperançosa, quando uma noite ele entrou tão bêbado a ponto de ser tolo e inconsequente. Depois disso, ela se manteve sistematicamente fora do seu caminho. Um temperamento esperançoso e simpático assim em tão bela e delicada donzela não é adequado para lidar com um Roué<sup>53</sup> no Brasil sem alguém como seu pai muito decidido a seu lado como um salvaguarda contra as línguas maliciosas (GOLDMAN, 1961, p. 303-304).

Para Louro, não são propriamente as características sexuais, mas sim tudo o que se diz ou se pensa sobre ela, tudo o que se representa, valoriza ou desvaloriza em relação aos sexos que, efetivamente, constitui o masculino e o feminino numa dada sociedade e num dado momento histórico. A autora afirma que homens e mulheres não se constituem, apenas, por suas identidades de gênero, mas também por suas identidades de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade... Essas várias identidades podem construir solidariedades, cumplicidades e oposições que atravessam os gêneros; conseqüentemente, a concepção de uma condição masculina dominante e de uma condição feminina dominada só pode ser compreendida como uma simplificação (LOURO, 2003).

Schumacher (2004) aponta que a linguagem sexista inferioriza a mulher em relação aos homens: enquanto a palavra mulher se refere à pessoa do sexo feminino, a palavra homem, além de se referir à pessoa do sexo masculino, engloba todos os seres humanos. Segundo a autora, no processo de construção do ser homem ou ser mulher, as ricas diferenças entre ambos acabaram por justificar as desigualdades.

Chodorow (1990, p. 23) trata dos “modos sistemáticos de lidar com o sexo, gênero e bebês”. Ela percebe a sociedade como a somatória de um sistema de produção e um sistema

---

<sup>53</sup> Expressão idiomática em inglês que significa: Um homem que imprudentemente se entrega a prazeres sexuais, um homem lascivo.

de reprodução, cujo núcleo, em qualquer sociedade, seria a família e a organização dos cuidados paternos e maternos. A essa polaridade entre produção e reprodução corresponderia uma outra, igualmente universal, entre público e privado, ou doméstico. Seriam essas polaridades, com o poder concentrado na esfera pública, que estariam na origem da subordinação das mulheres. Para a autora, a maternação das mulheres determina a posição principal das mulheres na esfera doméstica e cria a base para a diferenciação estrutural das esferas doméstica e pública. Mas essas esferas operam hierarquicamente. Cultural e politicamente, a esfera pública domina a doméstica e, portanto, os homens dominam as mulheres.

Concordando com os conceitos apresentados acima, Scott (1991) entende que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social (SCOTT, 1991). Carvalho (1998a) afirma que gênero não é um conceito que descreva as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, utilizado na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres.

Os estudos de Scott (1991) contribuem para elucidar que, quando se reflete a respeito dos papéis femininos e masculinos na sociedade, não se está colocando em oposição homens e mulheres, porém aprofundando-se a necessidade de desconstruir a supremacia do gênero masculino sobre o feminino, na direção de uma igualdade política e social, que inclui não somente o sexo, mas também a classe e a raça.

Em 1903, Mary se admira ao descobrir que Lane não lê todas as cartas enviadas por ela, e o perdoa sob a justificativa de que ele pensava que ela estaria fazendo o mesmo, ela agradece por ter recebido mais um livro e termina dizendo: “Você imagina que eu o deixei de lado – o que é uma coisa abominável para a mente masculina - por isso vou ter que te perdoar!” (GOLDMAN, 1961, p. 288).

Sobre saber posicionar-se quando necessário, Mary questiona o silêncio de sua amiga educadora: “A querida Hattie Magalhães está muito confinada pelos seus parentes fracos de caráter. Que estranho que uma mulher de tão profundo poder para influenciar deva calar-se! (GOLDMAN, 1961, p. 293). Ainda sobre “os modos” e comportamento femininos, Mary fala sobre duas amigas que se comportavam em público de maneira reprovável, e mantém seu discurso sobre o corpo feminino, ressaltando as características físicas de Isabel: alta e magra:

Fred se queixou amargamente dos acontecimentos – entre a alta e bela Isabel - e Eugenia – que estão sempre se beijando e abraçando e inclinando-se uma sobre a outra, até mesmo na rua. Eu penso, assim como ele, que isto é de um abominável mau gosto, mas eu, que evito beijos como regra, concordo com Eugenia que os beijos da Isabel são algo especial - como o toque acetinadas de pétalas de rosa dos lábios de uma criança (GOLDMAN, 1961, p. 308).

Nem mesmo sua condição, inupta, era um problema. Mary relata em uma carta que o tema foi motivo de brincadeira com um amigo, Fred:

Imagino que eu saiba uma das notícias que você esqueceu. Esta notícia veio à minha mente enquanto Fred estava aqui e com a alegria de alguém que está a ponto de contar uma apetitosa fofoca eu corri para ele. - "Segure-se em sua cadeira, Fred, pois eu tenho algumas notícias tremendas!" Assim, ele se dobra e segura na cadeira com as duas mãos. - Ouça!! A Senhorita Tooker é casada com um certo Sr. William Peter Hamilton"- Diante disso, o jovem desrespeitoso caiu sobre a cadeira e no chão, bradando: - Há esperança para você, então - Ho – eu digo - há alguma diferença entre ter 40 e 60 para não mencionar outros pontos – Toda excitada, com grande curiosidade, eu escrevi para a Miss Lottie pedindo detalhes. O casal iria morar em 151 Columbia Heights em Setembro e eu quero escrever e perguntar se ela prometeu obedecer! (GOLDMAN, 1961, p. 275-276).

Para Louro (1997, p. 77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Isso quer dizer que não é propriamente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

Thomas Laqueur (2001), através de seus estudos, argumenta que nem sempre o corpo (biológico) do homem e da mulher foram lidos como opostos ou radicalmente diferentes, como propõe o conceito de sexo e diferença sexual. O autor ressalta que homens e mulheres já tiveram leituras morfológicas corporais muito diferentes da atual, deste modo a ideia de sexo também pode ser considerada uma construção linguística, cultural e social.

Segundo Louro (1997), o conceito de gênero veio contrapor-se ao conceito de sexo. Se este último refere-se às diferenças biológicas entre homem e mulher, o primeiro diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino, ou seja, às características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada sociedade. O que quer dizer que agir e sentir-se como homem e como mulher depende de cada contexto sociocultural.

O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e

aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, marcada, em especial pelo modelo norte-americano, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Entre estes outros, a mulher, representada como "o segundo sexo".

Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina. Essas identidades, que se constroem em contraposição uma a outra, acabam por favorecer a naturalização das desigualdades socialmente constituídas, na medida em que prescreve ações “típicas” esperadas para cada sexo.

Segundo Butler, o gênero deve ser considerado como performativo, por não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Sendo assim, um gênero é um modo de subjetivação dos sujeitos, pois, “o ‘eu’ nem precede nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das próprias relações de gênero” (BUTLER, 1999, p. 153). A autora argumenta ainda, que o sexo, assim como o gênero, é materializado através de práticas discursivas, de normas que nunca são finalizadas, pois permanecem num processo constante de reafirmação.

Saffioti (2005) entende como imprescindível a descrição da história das mulheres, para que haja seu empoderamento como categoria social. É o que Lerner (1986, p. 5) chama de “dialética da história das mulheres”.

A contradição entre a centralidade e o papel ativo das mulheres, de uma parte, e, de outra, sua marginalidade do processo de atribuição de significado de interpretação e de explicação tem sido uma força dinâmica, conduzindo as mulheres a lutar contra sua condição. Quando, neste processo de luta, em certos momentos históricos, as contradições em sua relação com a sociedade e com o processo histórico são elevadas ao nível de consciência das mulheres, elas são, então, corretamente percebidas e nomeadas como privações que os elementos femininos partilham como um grupo. Esta conscientização das mulheres torna-se a força dialética que as move na ação de mudar suas condições e entrar em uma nova relação com a sociedade dominada pelo macho.

Além de empoderar as mulheres, o conhecimento de sua história permite a apreensão do caráter histórico do patriarcado. E é imprescindível o reforço permanente da dimensão histórica da dominação masculina para que se compreenda e se dimensione adequadamente o patriarcado.

Mary Dascomb não falava de si como uma mulher capacitada para os afazeres manuais e domésticos, não se reconhecia como uma dama que atenderia aos anseios do patriarcado, mas por vezes relata os dotes e prendas de outras mulheres de sua rede. “Eu sinto muito que Fanny não esteja bem. Ela está sentindo dor? Ela consegue ler e tricotar?” (GOLDMAN, 1961, p. 277). E apesar de não ter filhos, Mary, do alto de sua experiência com a educação de outras crianças, acredita poder opinar:

Você já tem as meninas Kolb? Bonitas e agradáveis, em algumas coisas muito capazes. Elas se saíram bem nos estudos aqui. Ida é tão boa quanto se pode ser. Nannie cozinha deliciosamente, faz maravilhas em corte e serve a família -, mas flerta pra valer (?) e seus pais piedosos não tem a menor ideia de tal coisa - a menina brinca e ri na hora da oração e seus pais não acreditam nisso! Se alguém critica suas crianças como a tão agradável como Brígida fez com João - pior para o crítico! (GOLDMAN, 1961, p. 305).

Miss Dascomb quis deixar registrada a trajetória de uma mulher ativa, sempre atualizada, disposta a enfrentar novos desafios:

Enquanto você estava fora em Missouri com sua pequena família, Ella e eu estávamos levantando multidões. Por que nós não fizemos uma lista! Eu não me sinto como uma revista antiga (ultrapassada)! Sinto muito que você não aposta em Ernestina. Devemos fazer uma grande mudança no ano que vem já que dois dos nossos melhores professores ficarão fora por um ano para experimentar uma mudança de clima. Tem uma mulherzinha inglesa excelente aqui que eu gostaria muito de colocar a prova (GOLDMAN, 1961, p. 277).

Em 1906: “Eu esperava que você e Fanny dessem um pulo aqui por uma semana ou duas e eu os mostraria o quão diferente são os nossos jovens - o tipo que você espera que as meninas imitem. Somente uma, alemã gorda tem algo do mesmo preconceito de todas as pessoas infelizes em casos de amor. Ela é o máximo” (GOLDMAN, 1961, P. 313).

A abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais. Hoje, o rompimento da dicotomia que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico não esgotou a necessidade de se discutir as relações de gênero, já que as relações de poder são inerentes a elas e todas as relações sociais sofrem transformações constantes e contínuas ao longo da história.

Para Fraser (2006), demandas por “reconhecimento da diferença” dão combustível às lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, “raça”, gênero e sexualidade. Para a autora, gênero e raça são paradigmas de coletividades bivalentes. Embora cada qual tenha peculiaridades não compartilhadas pela outra, ambas abarcam dimensões

econômicas e dimensões cultural-valorativas. Gênero e “raça”, portanto, implicam tanto redistribuição quanto reconhecimento. Fraser (2006) afirma que estas duas faces se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a “voz” das mulheres, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica (FRASER, 2006).

Tal subordinação pode ser discutida quando pensamos que para a igreja, sustentar mulheres solteiras era mais barato, com todo o reforço de superioridade masculina sustentado biblicamente e por seus pregadores, como vimos nas palavras de Simonton, manter uma mulher longe de problemas, escândalos, poderia ser uma vantagem. A perda do status ilibado para uma mulher já seria ameaça suficiente para mantê-la longe de escândalos, situações vexatórias e todo tipo de embaraço.

Entre Mary Dascomb e Horace Lane, havia uma rede de sociabilidade que passava pela igreja presbiteriana enquanto instituição, pelas escolas americanas, a missão, os missionários – amigos em comum, familiares. As questões que se pode colocar a esse tipo de documentação nos mostraram a preocupação de Mary em parecer sempre ocupada, ativa, apesar de algumas contradições, se dizia otimista, positiva e se esteve andando por caminhos maus, a culpa era de sua companhia.

Malatian (2009) aponta a importância de definir qual a questão a ser colocada ao documento para que ele nos fale algo. Ao analisar a correspondência como objeto, o historiador levará em conta seu caráter altamente subjetivo e, mais do que nunca a veracidade dos fatos, irá buscar, nesses documentos, a expressão e a contenção do eu, em seus diversos papéis sociais, em termos de sentimentos, vivências e práticas culturais. Ao utilizá-la como fonte se deverá ter em mente que as informações nelas contidas serão sempre versões individuais ou coletivamente construídas sobre determinados acontecimentos vividos pelo narrador ou dos quais se inteirou de diversas formas como conversas, relatos, leituras. As cartas podem ainda ser confrontadas com outros documentos.

Peter Gay (1999) assinala que as cartas, ao contarem “realidades interiores” reproduzem experiências individuais nas quais fantasias e “realidades” se mesclam num jogo de ocultar/ revelar apresentado como compromisso com a verdade.

Na perspectiva de Malatian (2009), ao analisar o processo de elaboração do documento, algumas correspondências podem ser classificadas como cartas de família: a motivação de sua escrita, as condições de sua produção, sua circulação e recepção. É possível

analisar as cartas procurando nelas o *habitus* que rege conteúdos e práticas. Constituem referentes que conduzem as correspondências segundo geração, sexo ou situação econômica. O direito a uma escrita pessoal não se estabelece sem conflitos, por isso as estratégias de escrita por meio de códigos, símbolos – as cartas de Mary Dascomb foram escritas em inglês. Do ponto de vista cultural, será possível descobrir os apelos a data, hora, ritmo epistolar, tempo gasto na escrita, momento da chegada ou partida do correio. Que a missivista, muitas vezes, como dissemos, também registrou.

Verificar como a família pode constituir refúgio contra agressões do exterior, mobilizada como instrumento de identificação segundo laços de sangue, alianças, amizade e agregação (inclusive domésticos) em constelações complexas e mutáveis. As cartas são também instrumentos de solidariedade e acompanham a circulação de bens materiais, no caso de Dascomb e Lane, livros, fotos, relatórios, cartas de terceiros. É possível alcançar, como disse Norbert Elias, uma “civilização de costumes”.

A correspondência comporta ainda, troca de ideias, elaboração de projetos, selos, pactos, expõe polêmicas, fixa rupturas. Envolve sua rede profissional, onde trocas de opiniões, sentimentos diversos e firmam-se estratégias de atuação entre os pares. Pelas cartas trocadas, percebe-se a organização de um grupo em torno de certos indivíduos que desempenham papel central a partir de um projeto ou objeto comum.

O conceito de sociabilidade proposto por Sirinelli (2003) pode servir para fundamentar uma abordagem dos locais de produção intelectual e das trocas que neles ocorrem por meio das cartas. Ao precisar o conceito, o autor aborda as redes e os “microclimas” característicos de um “microcosmo particular”. Ali se estabeleceria uma geografia dos lugares ocupados pelos participantes e os afetos entre eles (amizades/ hostilidades), as trocas intelectuais, rivalidades, conchavos, cargos e posições, inclusive as institucionais. Escrever cartas seria essencial para a manutenção da sociabilidade.

Segundo Sirinelli (2003, p.252), a sociabilidade também pode ser entendida na maneira pela qual se interpenetram o afetivo e o ideológico. As “redes” secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se portanto de uma dupla acepção, ao mesmo tempo, “redes” que estruturam e “microclima” que caracteriza um microcosmo intelectual particular.

Para Sirinelli (2003, p. 254-255), no meio intelectual, os processos de transmissão cultural são essenciais: um intelectual se define sempre por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo: quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário,

ocorra uma ruptura e uma tentação de fazer tábua rasa. O patrimônio dos mais velhos é portanto elemento de referência explícita ou implícita. O esclarecimento dos efeitos da idade e dos fenômenos de geração no meio intelectual vai além do procedimento apenas descritivo ou taxinômico: reveste-se, em determinados casos, das virtudes explicativas, pois esses efeitos e fenômenos não são inertes: são às vezes engrenagens determinantes do funcionamento desse meio.

Mary tinha permissão para circular, tinha liberdade de viver em sociedade, ser vista, de frequentar espaços não limitados por sua religião/ instituição, de manter sua rede de sociabilidade:

Enquanto isso, eu realmente sai esta noite com uma família muito devota (Católicos Romanos) para ouvir seu Americo Novaes de S. Paulo pregar na Igreja Católica. Ele não é ruim embora não seja fresco. Argumenta como Paley que alguém deve ter feito a nossa alma e corpo, e chamou de milagres (colocando os milagres de Lourdes e Jesus todos no mesmo saco) fatos comprovados. Ele falou de forma bastante dramática. As histórias da Bíblia de algumas Epístolas. E o fazem, por causa da unção. A Catedral estava cheia e o guarda-chuva chinês sobre a hóstia e os enfeites brilhantes e as genuflexões (ato de dobrar os joelhos) tudo parecia da Idade Média! (GOLDMAN, 1961, P. 312-313).

Em outros trechos podemos ler sobre as idas de Mary em eventos promovidos pela igreja católica, não só em Curitiba, mas também em São Paulo. No *Brazilian Missions* de número 6, Miss Dascomb contou em detalhes sobre a celebração da sexta-feira santa em São Paulo:

Na sexta-feira as lojas estavam fechadas, os trabalhadores foram dispensados do trabalho, as escolas estavam vazias, não haviam carruagens passando, e os bondes transitavam o mais silenciosamente possível, sem nenhum sino tilintando para anunciar sua aproximação.

Chuvas frequentes não impediram multidões vestidas de preto de encher as igrejas. Fomos para a igreja de São Francisco para ouvir o Canônico Francisco de Paula Rodriguez, um dos mais admirados pregadores da cidade, um homem cujo rosto evidencia força.

A igreja estava pouco iluminado. As imagens de santos estavam escondidas neste grande dia em que só Cristo e Maria são vistos.

Como de costume, as multidões pareciam ser compostas principalmente de italianos, portugueses e negros - estes últimos frequentemente comoventemente devotos (DASCOMB, 1888, p. 42-43).

O texto escrito por Mary é longo e descreve todo sofrimento da crucificação de Jesus que fora encenado naquela noite. O relato é isento das emissões de opinião, nem sempre amistosas da missionária.

Miss Dascomb analisa o sermão de outro pregador, desta vez, na Igreja Presbiteriana de Curitiba:

Tancredo pregou para nós no domingo de manhã. O sermão era mais florido do que simples, direto ou coerente. Mas ele me parece ter grandes dons como orador. Sua voz é simpática como a de Antonio Gomes. Pausas ocasionais e inflexão mostram que o instinto ensina efeitos da maior arte. Sua habilidade de cantar e seus modos cordiais acrescentarão imensamente a sua utilidade. Eu disse a ele que, se as coisas fossem do meu jeito eu faria todos os alunos de Teologia servir em igrejas humildes, em lugares afastados, e viajar por 3 anos - para lidar com as coisas sem luvas para pregar simplesmente, diretamente como advogado trabalha para ganhar sua causa. Fiquei satisfeito com a sua lealdade carinhosa por você. Deve ter sido um ato de muita Coragem! (GOLDMAN, 1961, p. 304).

Mary não reporta a Lane apenas o conteúdo das mensagens dos sermões pregados, mas examina a oralidade, tom e impostação de voz, e até a habilidade musical. Nas últimas linhas, ela mostra a rigidez que aplicaria aos alunos do curso de Teologia, que deveriam pregar em lugares afastados e enfrentar problemas reais em seu caminho, antes de assumir uma grande causa. É o mesmo princípio de educação que ela esperava que fosse aplicado à seu sobrinho mais novo, de “ser enviado para uma fazenda para saber o que é vida dura” (GOLDMAN, 1961, p. 315).

Como fez com Tancredo, faz também com Sr. Lino:

Sr. Lino está com a gente, e manda lembranças a você. Nós o achamos um hóspede excelente, cheio de vida, vivacidade, bons sentimentos e anedotas. Em duas "Conferências" a igreja com muitos lugares extras estava abarrotada. Na última Conferência a noite estava tão abafadamente quente e com uma tempestade tão iminente que a igreja estava apenas moderadamente cheia. Estou muito impressionada com o bom senso deste homenzinho ardente. Ele sabe se conter quando ele acha que convém - ou ele pode soltar o verbo com um efeito veemente (GOLDMAN, 1961, p. 278).

Em 1911, no entanto, Mary fez mais, ela recepcionou o bispo Kinsolving, criticou sua investida pelo Paraná e ainda fez insinuações sobre sua lisura:

Seu anexo, o cartão de luto pelo capitão Manton, causou-me uma profunda impressão e, mais tarde, a mesma impressão teve o bispo Kinsolving que compartilhou nossos sentimentos. Fiquei muito impressionada com o Seja Feita a Sua Vontade, - tão fácil dizer, neste caso! - Sim, tivemos o prazer de uma visita do Bispo, a quem eu nunca tinha visto! Ele não é agradável? *Ele não gosta muito da Sra. Marie Robinson Wright, declara que ela fuma, (ele quer manter o privilégio para si e seus confrades!).* Mas eu vejo nele o mesmo charme e bons modos que abriram todas as portas para ela. Mas ele é um Boanerges no púlpito! Ele se parece com Alvaro a bradar. O assunto foi bom, mas a forma era muito oratória. Ele visitou muitos Ingleses e Americanos. E encontrou um grande número de crentes do seu campo Sulista. Você sabe o que ele se propõe a fazer mais tarde? Enviar um homem para começar os “serviços episcopalianos” aqui! Fred lembrou-o do acordo de muito

tempo atrás pelo qual eles ficariam no Rio G. Mas ele diz que agora eles ocupam todas as cidades mais importantes do Rio Grande e devem se expandir. Eles têm um homem no Rio. Mas acredito que ele ainda não tem homem para enviar aqui. Ele pregou domingo de manhã para o Sr. Higgins e domingo à noite para nós. Nós lhe tínhamos anunciado bem e nossa Igreja estava lotada. O tema foi: - dai a César o Que É de César e a Deus o Que É de Deus! Para fins retóricos, suponho, ele disse que todos eram escrupulosos para manter a primeira ordem - mas poucos mantinham a segunda. Ele investiu contra não respeitar o Sábado - jogos, e falta de fidelidade entusiástica em servir a Deus e à Igreja (GOLDMAN, 1961, p. 335).

A relação de admiração e amizade de Miss Dascomb com Isabel Withers aparece em várias missivas. Na carta de 27 de junho de 1906, ela conta a Lane sobre a visita que fez à casa de sua amiga, que lecionou na Escola Americana de Curitiba e fundou a Cruz Vermelha do Paraná, casada com o industrial inglês Henry Gomm:

Muito obrigado pelo *The Pit*. Se o Sr. Gomm não fosse fazer uma breve viagem para Buenos Aires nesta manhã, ele o receberia imediatamente. Eu o cobri e marquei por dentro e por fora com o seu nome, então eu espero que ele não se perca. Até agora, a vida de casado de Isabel parece muito agradável. Eu imagino que ele entenda a arte de ausentar-se com frequência para que a sua companhia seja sempre desejada. Mr. Bickerstaph e eu fizemos uma visita outra noite, por volta da 8:15 e encontrei uma imagem da casa ideal - uma bela sala de jantar, o fogo brilhante na lareira, Isabel vestida de branco, alta e bela, com anéis esplêndidos em uma grande poltrona ao lado do fogo, e Mr. Gomm - que aquela tarde tinha chegado depois de 36 horas ao norte - esticado no sofá depois de um jantar de luxo, com um charuto aromático (GOLDMAN, 1961, p. 316).

A vida social e feminilidade da Sra. Withers também permeavam as missivas de Miss Dascomb: “Isabel acabou de chegar do casamento pomposo e se sentou um pouco e tomar uma xícara de chá. Ela estava deslumbrante com um brilhante vestido de seda cor de creme muito bem feito” (GOLDMAN, 1961, p. 319).

Essa casa, por onde tantos viajantes passaram, espaço de alegres jantares, reuniões, encontros, era frequentada por Mary Dascomb, que por ser uma estrangeira, tinha espaço entre os demais. No entanto, essa vida agitada dos Gomm's, fez com que Mary relatasse a Lane, seu descontentamento, diante do fato do casal não guardar o domingo:

Estamos tão tristes que os nossos queridos amigos de Wither não são firmes em guardar o domingo, um ou o outro normalmente vem à Igreja no domingo manhã, mas muitas vezes na parte da tarde vão para o tênis, ou um piquenique ou uma corrida de cavalos e às vezes a um baile no fim da tarde. Eles são socialmente contrários a todos os transitórios e permanentes e a última metade do seu exemplo é copiado mais do que primeiro. Que responsabilidade para as pessoas que percebem o perigo disso! (GOLDMAN, 1961, p. 318).



**Figura 11 - Arquivo da Casa Gomm. Imagem na casa no início do século XX**



**Figura 12 - Lareira da sala principal, Casa Gomm. Arquivo Pessoal**

Recontar esta história é interessante, pois tem a ver com a trajetória de Mary e com a cidade de Curitiba hoje, uma vez que a casa foi transformada num museu. O imóvel foi construído no bairro Batel, em meio a um bosque, para onde a família se mudou logo após o casamento dos Gomm's em 1906. Henry e Isabel tiveram seis filhos. O mais velho, Harry Blas Gomm (1908-1976), foi cônsul britânico em Curitiba entre 1940 e 1955.

Harry Blas Gomm era casado com Luísa Bueno Gomm (1911-1986), filha de diplomatas. Segundo seu neto, Maurício Gomm Santos, em entrevista ao site ICnews, Luísa

falava seis idiomas. Ela conseguiu brevê de piloto e foi a primeira mulher a pilotar um avião no Paraná. Em 1949, ela atravessou o Oceano Atlântico pilotando um avião para fins humanitários, foi também a primeira campeã de golfe do Estado. Com a morte de Luísa Bueno Gomm, a casa e o terreno do bosque foram vendidos em 1987. Dois anos depois, o governo do Estado tombou a casa e o bosque do entorno.<sup>54</sup> Hoje, o Bosque Luísa Bueno Gomm tem 3500 metros quadrados. No restante do terreno, foi construído o Shopping Pátio Batel. A construção do shopping foi alvo de duras críticas, pois a casa teve que ser transferida do bosque, para uma rua atrás do shopping e hoje trabalha-se na reconstrução dessa história.



**Figura 13 - Fachada da Casa Gomm. Arquivo Pessoal**

O jornal Gazeta do Povo, numa reportagem de 22 de dezembro de 2012 nos conta que:

Durante meio século, uma mansão de madeira, erguida no final da Avenida Batel, serviu de “embaixada do mundo” em Curitiba. Chamavam-na Casa Gomm. Falar dela equivalia a invocar a aristocrática família inglesa que ali vivia – uma gente elegante e poliglota que por certo causava estranheza no ainda distante e rural estado do Paraná.

A Casa Gomm era sobretudo sinônimo de festa, no melhor sentido da palavra. Uma *open house*, como se dizia, aberta para saraus, colóquios e jantares que – em resumo – reduziram as distâncias entre a capital do estado e o planeta.

Trata-se de um caso único. Construída no estilo das edificações da Nova Inglaterra, EUA, a “Gomm” se impõe pela arquitetura grandiloquente. É, por isso, patrimônio tombado pelo estado desde 1989. Mas é também patrimônio imaterial, posto que

<sup>54</sup> Disponível em: <http://www.parquesepracasdecuitiba.eco.br/blog/2013/06/30/a-historia-do-bosque-luisa-bueno-gomm/>

naquele endereço se desenvolveu um espaço de trocas culturais sem as quais, arrisca, a cidade teria patinado no atraso umas tantas décadas. A família Gomm gostava de receber – particularmente estrangeiros que circulavam pelo estado a serviço da Light ou das redes ferroviárias internacionais, para citar dois grupos de convivas da minúscula colônia inglesa. O que discutiam, a música que ouviam e até o que comeram no casarão – que tinha três pisos, seis lareiras, bosque e até um haras – serve de pasto para pesquisadores da vida privada (FERNANDES, 2012).

Mas Mary, mesmo morando na escola, mesmo tendo uma vida que podemos imaginar limitada, visto que suas atividades estavam inevitavelmente relacionadas a escola e a igreja, também recebia visitantes interessantes:

Nossa mais divertida amiga, a senhora Marie Robinson Wright está conosco, e a mais interessante jornalista sueca senhorita Beck-mann, que conhece Tolstoi, esteve na guerra russo- japonesa e na guerra dos Boer, e na Guerra do Paraguai, uma mulher pequena, nem bonita nem feia, com as mãozinhas mais charmosas e suaves. Ela não tem medo – *cela va sans dire* (Isso não precisa nem dizer) (GOLDMAN, 1961, p. 294).

Miss Dascomb encerra este trecho com uma frase escrita em francês: “*cela va sans dire*”, que significa: “Isso não precisa nem dizer”. Para referir-se a sua convidada, uma corajosa mulher a quem Mary entusiasmadamente descreve, inclusive fisicamente.

Apesar das animadas visitas, Mary novamente se contradiz, na carta de 10 de Janeiro de 1902:

Senhorita Kuhl voltou ontem de uma ausência de 18 dias - parte do tempo em Desterro. Vieram com ela Effie e Fred. Todo mundo está muito feliz por ver os três. Se Effie não manifestar um dos seus preconceitos, ela pode até ser uma companheira agradável. O único problema aqui é a vida relativamente monótona, serve para ter amigos próximos de sua própria idade. Mas nós ficaremos muito gratos por toda a música que ela vai nos dar e uma quantidade de livros sobre este tema (GOLDMAN, 1961, p. 279).

Na missiva acima, além de referir-se a sua própria vida como “relativamente monótona”, Mary diz a Lane que apesar de alguns discursos preconceituosos, Effie poderá oferecer muita música às noites da escola e ainda, livros sobre o tema. Aqui destacamos também o deslocamento de duas mulheres solteiras na companhia de um homem.

Ao ter acesso a esses fragmentos, o historiador espia por uma fresta a vida privada palpitante, dispersa em migalhas de conversas a serem decodificadas em sua dimensão histórica, nas condições socioeconômicas e na cultura de uma época, na qual público e privado se entrelaçam, constituindo a singularidade do indivíduo numa dimensão coletiva.

Processo identitário que se define e redefine constantemente e elimina qualquer suposição de coerência e continuidade de atitudes, sentimentos e opiniões.

As cartas expressam dimensões culturais do sujeito, que poderiam ser chamadas de momento biográfico. Cada indivíduo participa de diferentes “esquemas de ação e de pensamento que possuem seus modos de tradução simbólica e constituem sistemas referenciais valorizados. Família, vizinhança, cidade, local de trabalho são algumas das pertencas culturais interiorizadas ao longo da história de uma vida. Só que uma existência não transcorre de modo linear contínuo e sim em momentos, nos quais experiências organizam-se no espaço-tempo interior construído pelo sujeito e que individualiza um aspecto de sua vida. Nas cartas, isso acontece de modo especialmente claro, pois é a configuração do momento biográfico que rege o contar da vida por meio da junção de experiências referidas a tempos e contextos sempre heterogêneos. Nas cartas, o domínio da imagem de si é fundamental e a prática epistolar exige, antes de tudo, a credibilidade daquele que recebe a correspondência. Os eventos narrados devem se apresentar como verdadeiros a esse leitor.

A partir de Bourdieu (2007) pode-se falar que as cartas fazem parte de e expressam *habitus*, ou seja, comportamentos, regidos por valores próprios de uma dada época ou grupo social no qual se inserem ações individuais, num jogo entre indivíduo e contexto que constitui a dimensão da individualidade. Nesse universo aparentemente caótico da experiência humana, o *habitus*, enquanto disposições incorporadas para sentir, pensar e agir, permite o ordenamento e a unificação de práticas, ações, comportamentos e representações que convergem para a compreensão do eu, da identidade do sujeito, mas também de uma dada sociedade na qual o indivíduo se movimenta.

Malatian (2009) afirma que a valorização da experiência individual pela historiografia tem levado os historiadores ao interesse pelas cartas como objeto de investigação em lugar de considera-las apenas fonte de informações. As múltiplas possibilidades de sua abordagem e utilização, seja como fonte seja como objeto, inevitavelmente encontrarão no caminho as especificidades do gênero epistolar. Trata-se de documentos escritos com a preocupação de alcançar algum destinatário. Tal preocupação os torna testemunhos de redes de comunicações entre indivíduos e grupos. É o receptor quem irá provavelmente controlar sua preservação ou destruição.

Miss Mary Dascomb, assim como outras educadoras: Elmira Kuhl, Carlota Kemper e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, estudada por Chamon (2008) em seu doutoramento, tinham em comum sua dedicação à educação, sua inuptividade e opção religiosa: o presbiterianismo. A valorização da educação por parte desse protestantismo norte-americano

que se instalou no Brasil no século XIX, encarregado de divulgar a fé reformada, atuava por meio do binômio evangelização/ educação, como veremos.

Chamon (2008) afirma que Maria Guilhermina trabalhou ao lado das missionárias Mary Dascomb e Harriet Greenman, mas a autora não faz referências sobre algum encontro ou convivência com as educadoras Carlota Kemper e Elmira Kuhl, o que não é improvável, uma vez que Miss Dascomb era amiga de ambas e pode tê-las colocado em contato. Entretanto, mesmo que Guilhermina tenha convivido apenas com Miss Dascomb, é interessante notar como a vida delas se assemelham em alguns aspectos. Além da semelhança da opção religiosa e da idade – Maria Guilhermina era apenas dois anos mais jovem que Carlota e dois anos mais velha que Dascomb e Elmira –, elas também não se casaram, o que lhes possibilitou maior dedicação ao trabalho. Essas quatro mulheres foram também consideradas excelentes professoras, detentoras de grande soma de conhecimentos, tanto em termos de uma cultura mais geral como em termos de métodos e processos pedagógicos avançados, o que não pode ser considerado comum para a época. Todas elas dirigiram escolas, escreveram e traduziram livros pedagógicos e lecionaram diversas disciplinas.

Segundo Wollons (2000, p. 8), na segunda metade do século XIX, o número de mulheres missionárias solteiras se tornava cada vez maior que o número de missionárias casadas. É interessante notar que as missionárias que se casaram, como foi o caso de Harriet, interromperam suas carreiras ou tiveram atuação mais reduzida e de menor visibilidade em relação àquelas que permaneceram solteiras, sendo possível imaginar que o celibato tenha sido, talvez, mais do que obra do acaso ou de uma desilusão amorosa, uma opção para algumas dessas mulheres. Segundo Goldman (1972, p. 13), uma das preocupações de Mary Dascomb era que, no Brasil, as mulheres se casavam muito cedo e, com isso, deixavam o magistério, numa clara indicação da percepção, por parte delas, do casamento como obstáculo à profissionalização.

As missionárias norte-americanas vieram para o Brasil para ensinar, eram missionárias educadoras convencidas de que traziam para o País as luzes do evangelho e uma pedagogia civilizadora; para elas, a prática religiosa funcionava como alavanca e suporte para a sua profissão. Formadas na concepção de ensino norte-americana, Miss Dascomb e Miss Greenman estavam entre as pioneiras na implantação de escolas presbiterianas no Brasil, as quais, como vimos, materializaram nos trópicos algumas das experiências pedagógicas da América, colaborando para dar visibilidade e fazer circular uma nova concepção de ensino (CHAMON, 2008).

### 3.2 O Presbiterianismo no Brasil

A chegada do presbiterianismo no Brasil é atribuída ao ano de 1859, no Rio de Janeiro, com o missionário norte-americano Ashbel Green Simonton, onde, em 1862, fundou a primeira Igreja Presbiteriana do Brasil. Foi a denominação que mais se expandiu no século XIX, principalmente na Província de São Paulo, na qual, seguindo a trilha de expansão do café, foi favorecida pela pregação de José Manuel da Conceição, ex-padre convertido ao presbiterianismo e primeiro pastor protestante brasileiro (MENDONÇA; VELASQUES, 1990). O trabalho desenvolvido por Simonton incluía um ideário civilizatório educacional baseado nos moldes dos moldes norte-americanos.

Diversos autores, como Barbanti (1977), Abreu (2003), Mendonça (1984), Mesquida (1994), Oliveira (2013), entre outros, apontam que Simonton foi o primeiro missionário enviado pela *Board* de Nova York, mas outros presbiterianos já haviam passado pelo Brasil. Como é o caso de James Fletcher, que pretendia estimular o relacionamento entre o Brasil e os Estados Unidos; para isso, envolveu-se no ambiente cultural brasileiro, utilizando-se assim, de um meio sutil e eficiente de atração. Segundo Sellaro (1987, p. 126), Fletcher “era amigo de escritores e intelectuais brasileiros, dos quais divulgava as obras nos Estados Unidos e entre os quais veiculava a literatura americana”. Com a intenção de aumentar o prestígio do seu país, Fletcher o apresentava “como uma nação ‘protestante’ com leis, costumes, sistemas educacionais, economia e religião dignos de serem imitados...”

Abreu (2003) afirma que Fletcher usou a estratégia de fazer amizades entre pessoas influentes no Brasil, dentre as quais o Imperador Pedro II, o que poderia garantir proteção oficial para si, bem como para outros missionários que para cá viessem. Para a autora, está claro que Fletcher intentava, ainda, estimular as relações comerciais entre os dois países. Com o objetivo de adentrar o círculo social do imperador, Fletcher agiu como negociante, além de político, trazendo diversos artigos manufaturados, doados pelos fabricantes, para fazer uma exposição no Brasil. Sellaro (1987) afirma que o missionário conseguiu frete gratuito e a livre entrada de mercadorias. A exposição teria sido inaugurada pelo imperador e ficou aberta ao público por dois dias.

Dentre os amigos que Fletcher fez no Brasil, merece destaque o deputado alagoano Aureliano Cândido Tavares Bastos, liberal e defensor das causas protestantes. Segundo

Barbanti, ele “admirava, sobretudo, a organização político-administrativa norte-americana, que tinha seus traços principais na ‘descentralização completa’ e na ‘intervenção constante da soberania popular’” e foi um dos incentivadores da imigração norte-americana para o Brasil defendendo quaisquer medidas que pudessem contribuir para tanto, como a melhoria dos meios de transporte internacional, a instituição do casamento civil e a liberdade de culto (BARBANTI, 1977, p. 96).

Barbanti (1977 p. 95-96) afirma que os Estados Unidos vinham-se constituindo, para muitos brasileiros da segunda metade do século XIX, num paradigma político e cultural. As experiências americanas eram sempre lembradas quando se tratava de questões envolvendo a federação, a república, economia e colonização, e a educação. Apesar do importante papel desenvolvido por Fletcher, muitos historiadores brasileiros apenas mencionam sua passagem pelo Brasil, atribuindo à Simonton o início do trabalho missionário presbiteriano.

O objetivo da missão norte-americana era implantar, ao lado de cada igreja, uma escola, uma vez que, entre os muitos problemas sociais que grassavam nosso país, a educação era um dos principais. A educação católica não era suficiente e o sistema público ainda não contava com um projeto educacional que atendesse a maior parte da população. Sendo assim, não haveria como desenvolver aqui o projeto missionário de Simonton, sem que a educação fosse vista como meta prioritária.

Neste período, o século XIX, o segmento liberal da sociedade brasileira, adepto da ideologia do progressismo, ansiava por uma nova educação. Para que o país saísse do tradicionalismo e entrasse no esquema das nações mais avançadas, era necessário tomar, o quanto antes, o caminho da educação pragmática, voltada mais para a ciência e a técnica. Na realidade, a elite brasileira, em grande parte liberal, não estava interessada na “religião” protestante, mas na educação que os missionários ofereciam. Estava ansiosa pelo progresso, e os colégios protestantes constituíam boa alternativa, pois sem descuidar dos aspectos humanísticos, ofereceriam aos alunos instrução científica, técnica e física (educação física) em proporção acima da educação tradicional, tanto em intensidade como em qualidade (MENDONÇA, 1984).

A ideologia do protestantismo liberal confundia-se com a cultura: a expansão do Reino de Deus era o “destino manifesto” da nação norte-americana. Reino e cultura eram os objetivos da educação missionária encarnada nos grandes colégios protestantes, que pretendiam ser os instrumentos de transplante do espectro social, cujo modelo era a sociedade americana. Muito próxima da realização do Reino de Deus – afinal, os protestantes se consideravam os “eleitos”

para salvação das demais nações – os colégios destinavam-se a ser instrumentos de transplante cultural (MENDONÇA, 1984).

Nesse sentido, Bosch (2002) explica que o “destino manifesto” é um produto do nacionalismo e esta concepção se agregara ao conceito presbiteriano da eleição. Em consequência, praticamente toda nação branca, num ou noutro ponto da história recente, considerou-se escolhida para um destino específico. Segundo o autor, entre os anglo-saxões, a noção de destino manifesto estaria ligada ao puritanismo, os anglo-saxões acreditavam ter um mandato divino para conduzir a história a seu final.

Na obra missionária, a educação era um dos principais pontos a serem explorados, e a questão era totalizante. Os norte-americanos não consideravam que sua missão fosse apenas evangelizar; sua ação centrava-se no objetivo de educar indivíduos imbuídos do sentido de coletividade e da aspiração de dar os primeiros passos nos rumos da ascensão social. Isso significava uma concepção de vida que deveria, também, ser divulgada junto aos nativos, e que se traduzia por uma fé inquebrantável na educação como articuladora de valores sociais tais como liberdade, democracia, solidariedade e responsabilidade individual. Na ação missionária e educativa havia um pretenso sentido de superioridade étnica dos norte-americanos em relação a um povo atrasado e ainda imbuído do ranço clerical.

Assim, a Junta de Missões Estrangeiras da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos, em 1859, justificou o envio de seu primeiro missionário ao Brasil:

Já há algum tempo que a comunidade cristã tem tido sua atenção voltada para o Brasil como campo atraente de trabalho missionário, com apelo especial às igrejas evangélicas deste país. O território brasileiro é mais vasto que o nosso; o clima é igualmente variado e saudável; a população ainda é relativamente pequena; os recursos, ricos e vários, ainda estão em grande parte inexplorados. Mas há forças em ação, tanto na Europa quanto no Brasil, que rapidamente atraem ao último grande número de imigrantes. 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. Talvez, jamais tenha havido época mais oportuna que esta para agirmos. É certo que o catolicismo romano é a religião oficial do país, mas o governo é liberal, e também o é grande parte das classes mais inteligentes; ao mesmo tempo, a tolerância religiosa é garantida por textos legais (RIBEIRO, 1981, p. 17).

Aos olhos da Junta de missões, o Brasil era um campo aberto às ideias norte-americanas, tínhamos um vasto território, muitos e bons recursos naturais, uma população relativamente pequena, um governo liberal, formado em sua maioria pelas classes sociais

inteligentes – entenda-se rica – e as leis brasileiras garantiriam a tolerância religiosa. Era a hora certa e o momento certo para que a missão se estabelecesse e se desenvolvesse.

Mas o que queriam esses liberais? Segundo Hilsdorf (2002, p. 95) “tomar a terra aos índios, branquear a população, controlar as desordens da rua, defender as fronteiras, modernizar a agricultura, a indústria e o comércio, desenvolver a ciência e a tecnologia, formar a classe média”. Para a autora, nesse projeto, o protestantismo tinha um papel importante, evidentemente civilizatório, pois era representado como uma religião ativa, moderna, amante do progresso e do trabalho, própria de gente ordeira, pacífica, confiável nos negócios e sem traços de ociosidade” (MENDONÇA, 1995, p. 174).

Além dos missionários enviados pelas missões norte-americanas do Sul e do Norte, a doutrina protestante passou a ser difundida no Brasil por José Manuel da Conceição, chamado de “o padre protestante”, importante personagem desta história missionária, que trabalhou na evangelização no interior de São Paulo, tendo sido depois excomungado pela igreja católica, por sua conversão à fé protestante:

Ensinava que a Bíblia era a palavra de Deus e não uma heresia, que as imagens de santos não possuíam nenhuma santidade e que podiam ser atiradas fora como qualquer outro objeto, que não havia obrigação de confissão de pecados ao padre, mas que isso podia ser feito a Deus por intermédio de Cristo. [...] Homem inconformado e inquieto, quando se encontrou com os missionários presbiterianos, em 1863, iniciou uma jornada que iria ser um dos grandes triunfos do protestantismo no Brasil (MENDONÇA, 1984, p. 82).

Segundo Reily (2003), em oito anos de trabalho no Brasil, Simonton fundou uma igreja no Rio de Janeiro – a atual Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro –, o jornal *Imprensa Evangélica*, organizou o presbitério do Rio de Janeiro e fundou, ainda, o Seminário Teológico, também no Rio de Janeiro. Handy (1971) afirma que “as denominações dispunham-se a cooperar para a reforma do mundo a partir da visão de uma população religiosa, livre, letrada, industriosa, honesta e obediente às leis” (*apud* MENDONÇA, 1984, p. 61).

Para Mendonça (1984, p. 32), os resultados obtidos nos primeiros anos de trabalho missionário indicavam que o Brasil era um campo fértil para a propagação do protestantismo presbiteriano. Entre 1859 e 1889, segundo o autor:

As duas missões presbiterianas, entre evangelistas e educadores, enviaram para o Brasil quarenta e cinco missionários. Empregaram também dezessete pastores nacionais. A relação entre o vulto da empresa missionária e os adeptos em 1891 mostra cerca de cinquenta convertidos para cada agente empregado. Por este prisma, os recursos humanos empregados pelas missões revelam ser um investimento,

confiantes que estavam nas possibilidades futuras de desenvolvimento do presbiterianismo brasileiro.

Esta aceitação do modelo religioso e educacional americano pode ser explicada por Morse (1988, p. 14), que entende que desde a proclamação da Independência política do Brasil do jugo português, em 1822, a representação de um Brasil como parte constitutiva da América Latina não compôs o imaginário nacional; os projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências ao mundo extracontinental; a Europa e depois os Estados Unidos, cedo constituíram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar, e não os “pares” latino-americanos. Sobre este assunto, há um importante estudo de Warde: *Americanismo e Educação: um ensaio no espelho*, onde a autora analisa o desejo que a nação brasileira tinha de refletir os progressos norte-americanos (WARDE, 2001).

Mary Dascomb era de família congregacional, seu pai biológico, Leonard Parker era pastor da referida instituição. Seus pais adotivos eram entusiastas e financiadores da igreja Congregacional em Oberlin, mas através do contato que teve com os missionários Simonton, Chamberlain e Blackford, intermediado por James Monroe, Mary foi convidada, pela Igreja Presbiteriana do Brasil, através da *Board Foreign Missions of the Presbyterian Church in the USA* a trabalhar como missionária e educadora. Como já dissemos, ela tinha formação e competência suficientes para empreender o projeto educacional presbiteriano.

TO BE FILLED OUT AND RETURNED

Died, October 11, 1917

S. Brazil  
Dascomb

PERSONAL RECORD OF *Mary Parker Dascomb*

Place and date of birth, *Providence R.I. June 30, 1842* Parents' full names *James & Marianna Dascomb*

Home in the U. S. when appointed, *Oberlin, Ohio.*

Wife: Maiden name, \_\_\_\_\_  
Date of marriage, \_\_\_\_\_  
Place and date of birth, \_\_\_\_\_  
Home in the U. S. when appointed, \_\_\_\_\_

Children—Names and dates of birth, \_\_\_\_\_

Mission, *Teacher, Brazil - S. Am.*

Date of Appointment, *1869 June 14*

Date of Departure from U. S., *Sept. 1 - 1869.*

Date of Appointment of wife, \_\_\_\_\_

Date of Departure of wife from U. S., \_\_\_\_\_

Education—Name of Institutions where you have studied, and dates of graduation, *Oberlin Coll. 1860*

Former occupation (if any), *Teacher.*

Church connection in U. S., *1st Cong Ch. Oberlin.*

Presbyterian connection when appointed, \_\_\_\_\_

Names and addresses of nearest relatives in U. S., *Miss Annie E. Dascomb, Waterbury, Conn., Miss Mary K. Monroe, Oberlin, George S. Chase, 19 Lancaster St, Cambridge, Mass., Prof. Will. P. Finney, Lincoln Univ, Chester Co. Pa.*

Names and addresses of two or three intimate friends in the U. S., *Rev. George C. Livingston, 33 Sherman Ave. Tompkinsville, N. Y., Rev. W. M. Brown, R. F. D. No. 2, Williamstown, Conn., +*

Date *Jan. 3<sup>rd</sup> 1916*

Signature, in full, *Mary P. Dascomb*

Form 2285

Figura 14 - Registro Pessoal de Mary Dascomb na Board Foreign Missions of the Presbyterian Church in the USA<sup>55</sup>

### 3.3 O sistema da Igreja Presbiteriana do Brasil

No sistema presbiteriano, cada igreja elege presbíteros para um conselho do qual o pastor da igreja também é membro e tem autoridade de dirigir a igreja local. Entretanto, os membros do conselho (os Presbíteros) são também membros de um presbitério que tem autoridade sobre diversas igrejas locais em uma região. Esse presbitério consiste de alguns ou de todos os presbíteros das igrejas locais sobre as quais eles têm autoridade. Além disso, alguns dos membros (Presbíteros) do presbitério são membros do Sínodo e do Supremo Concílio, que é a Assembleia Geral.

<sup>55</sup> Este documento e outros, foram disponibilizados pelo *Presbyterian Historical Society*, localizado na Filadélfia. O *Biographical Sketch service*, foi disponibilizado por e-mail depois de contatos telefônicos e e-mails. O registro com as informações sobre Mary Dascomb estão no: *Missionary Personnel File* (RG 360 Series III) e o documento completo foi anexado como Anexo 2 desta tese.

O nome “presbiteriano” vem do Novo Testamento, onde os líderes das igrejas eram chamados de “presbíteros” (que quer dizer “ancião”). Estes presbíteros ainda hoje são eleitos pelos membros da igreja para liderar e supervisionar os trabalhos eclesiásticos. Portanto, a Igreja Presbiteriana tem esse nome devido à forma como ela é governada. Isto é, a igreja é governada pelos presbíteros e pelo pastor, que também deve ser eleito em Assembleia pelos membros da igreja. Algumas passagens bíblicas confirmam estes termos, como no livro de Atos, capítulo 14, versículo 23<sup>56</sup>; também no capítulo 15, versículos 2, 4, 6 e 22<sup>57</sup>, entre outras passagens.

Existem, na Igreja Presbiteriana, duas classes de oficiais: Presbíteros e Diáconos. Os presbíteros, por sua vez, se subdividem em duas classes:

- Presbíteros Docentes (Pastores) - São responsáveis pela docência da Igreja. São funções privativas dos pastores (ministros): administrar os sacramentos; invocar a benção apostólica sobre o povo de Deus; celebrar o casamento religioso com efeito civil; orientar e supervisionar a liturgia da Igreja. O ministro (pastor) não é membro de uma Igreja local e sim, do presbitério.
- Presbíteros Regentes (presbíteros propriamente ditos) - São os representantes imediatos do povo, por este eleito e ordenado pelo Conselho, para, juntamente com o pastor, exercer o governo e a disciplina e zelar pelos interesses da igreja a que pertencer, bem como pelos de toda a comunidade, quanto para isso eleito ou designado. Compete ao presbítero: levar ao conhecimento do Conselho as faltas que não puder corrigir por meio de admoestações particulares; auxiliar o pastor no trabalho de visitas; instruir os neófitos, consolar os aflitos e cuidar da infância e da juventude; orar com os crentes e por eles; informar o pastor dos casos de doenças e aflições; distribuir os elementos da Santa Ceia; tomar parte na ordenação de ministros e oficiais; representar o Conselho no Presbitério, este no Sínodo e no Supremo Concílio.

---

<sup>56</sup> “E, promovendo-lhes, em cada igreja, a eleição de presbíteros, depois de orar com jejuns, os encomendaram ao Senhor em quem haviam crido”.

<sup>57</sup> 2: “Tendo havido, da parte de Paulo e Barnabé, contenda e não pequena discussão com eles, resolveram que esses dois e alguns outros dentre eles subissem a Jerusalém, aos apóstolos e presbíteros, com respeito a esta questão”. 4: “Tendo eles chegado a Jerusalém, foram bem recebidos pela igreja, pelos apóstolos e pelos presbíteros e relataram tudo o que Deus fizera com eles”. 6: Então, se reuniram os apóstolos e os presbíteros para examinar a questão”. 22: Então, pareceu bem aos apóstolos e aos presbíteros, com toda a igreja, tendo elegido homens dentre eles, enviá-los, juntamente com Paulo e Barnabé, a Antioquia”. O sistema bíblico descrito aqui é o mesmo realizado por Simonton e os demais missionários no Brasil, ainda hoje a Igreja Presbiteriana do Brasil se organiza desta forma.

- Diácono - É o oficial eleito pela a Igreja e ordenado pelo Conselho, para, sob a supervisão deste, dedicar-se especialmente: à arrecadação de ofertas para fins piedosos; ao cuidado dos pobres, doentes e inválidos; à manutenção da ordem e reverência nos lugares reservados ao serviço divino; a exercer a fiscalização para que haja boa ordem na Casa de Deus e em suas dependências. O diaconato foi instituído no início da Igreja Cristã e, como vimos no primeiro capítulo, é enfaticamente defendido por Calvino.

O exercício do presbiterato e do diaconato limita-se ao período de cinco anos, que poderá ser renovado. Findo o mandato e não sendo reeleitos, ficarão em disponibilidade. Tendo em vista que os ofícios são permanentes, mas o seu exercício é temporário. Para o oficialato só poderão ser votados homens maiores de 18 anos e civilmente capazes. Os ministros e os presbíteros são oficiais de Concílios da Igreja Presbiteriana do Brasil; os diáconos, da igreja a que pertencem. Enquanto o presbítero regente tem a função de governar e pastorear, o diácono por sua vez deve cuidar da beneficência e guardar os bens da Igreja, ou seja, zelar por eles. As Escrituras exigem qualificações tanto de um como de outro, conforme lemos em I Timóteo, capítulo 3, versículos 1-13<sup>58</sup>.

Todos os requisitos necessários a um presbítero ou diácono são descritos neste trecho, no qual se ressalta a importância de serem bons administradores de seus lares; devem também crer e aceitar a doutrina presbiteriana e as palavras escritas nas sagradas escrituras. Apesar de o texto, mesmo que brevemente, citar as mulheres, a igreja não aceita a eleição de mulheres para nenhuma das duas funções que apresentamos aqui. Para alguém exercer cargo eletivo na Igreja é indispensável o decurso de seis meses após a sua recepção, por meio da pública profissão de fé; para o presbiterato ou diaconato, o prazo é de um ano, salvo casos excepcionais, a juízo do Conselho, quando se tratar de oficiais vindos de outras Igrejas Presbiterianas. Tanto os presbíteros regentes como os diáconos são eleitos pela assembleia da igreja e ordenados pelo conselho.

---

<sup>58</sup> Fiel é a palavra: se alguém aspira ao episcopado, excelente obra almeja. É necessário, portanto, que o bispo seja irrepreensível, esposo de uma só mulher, temente, sóbrio, modesto, hospitaleiro, apto para ensinar; não dado ao vinho, não violento, porém cordato, inimigo de contendas, não avarento; e que governe bem a própria casa, criando os filhos sob disciplina, com todo o respeito (pois se alguém não sabe governar a própria casa, como cuidará da igreja de Deus?); não seja neófito, para não suceder que se ensoberbeça e incorra na condenação do diabo. Pelo contrário, é necessário que ele tenha bom testemunho dos de fora, a fim de não cair no opróbrio e no laço do diabo. Semelhantemente, quanto a diáconos, é necessário que sejam respeitáveis, de uma só palavra, não inclinados a muito vinho, não cobiçosos de sórdida ganância, conservando o mistério da fé com a consciência limpa. Também sejam estes primeiramente experimentados; e, se se mostrarem irrepreensíveis, exerçam o diaconato. Da mesma sorte, quanto a mulheres, é necessário que sejam elas respeitáveis, não maldizentes, temperantes e fiéis em tudo. O diácono seja marido de uma só mulher e governe bem seus filhos e a própria casa. Pois os que desempenham bem o diaconato, alcançam para si mesmos justa preeminência e muita intrepidez na fé em Cristo Jesus<sup>7</sup>.

Uma comunidade de cristãos poderá ser organizada em Igreja, somente quando oferecer garantias de estabilidade, não só quanto ao número de crentes professos, mas também quanto aos recursos pecuniários indispensáveis à manutenção regular dos seus encargos, inclusive as causas gerais e disponha de pessoas aptas para os cargos eletivos. O governo e a administração de uma igreja local competem ao Conselho, que se compõe de pastor ou pastores e dos presbíteros. O Conselho, quando julgar conveniente, poderá consultar os diáconos sobre questões administrativas, ou incluí-los, pelo tempo que julgar necessário, na administração civil.

Assim, as Igrejas Presbiterianas apresentam as seguintes Formações, Funcionamentos e Reuniões dos Concílios:

- Conselho: É o concílio que exerce jurisdição sobre uma Igreja e é composto do pastor, ou pastores, e dos presbíteros. O quórum do Conselho será constituído do pastor e um terço dos presbíteros eleitos pela igreja. O conselho reunir-se-á pelo menos de três em três meses.
- Presbitério: É o concílio constituído de todos os ministros e presbíteros representantes de Igrejas de uma região determinada pelo Sínodo. Nenhum Presbitério se formará com menos de quatro ministros em atividade e igual número de Igreja. Três ministros e dois presbíteros constituirão o quórum para funcionamento legal do Presbitério. Reúne-se Ordinariamente uma vez no ano.
- Sínodo: É a assembleia de ministros e presbíteros que representam os Presbitérios de uma região determinada pelo Supremo Concílio. O Sínodo constituir-se-á de, pelo menos, três Presbitérios. Cinco ministros e dois presbíteros constituem número legal para funcionamento do Sínodo, desde que estejam representados dois terços dos Presbitérios. Reúne-se Ordinariamente de dois em dois anos, nos anos ímpares.
- Supremo Concílio: É a assembleia de deputados eleitos pelos Presbitérios e o órgão de unidade de toda a Igreja Presbiteriana do Brasil, jurisdicionando igrejas e concílios, que mantém o mesmo governo, disciplina e padrão de vida. Doze ministros e seis presbíteros, representando pelo menos dois terços dos Sínodos, constituirão número legal para o

funcionamento do Supremo Concílio. Reúne-se Ordinariamente de quatro em quatro anos, nos anos pares.<sup>59</sup>

A palavra, presbiteriano, não designa apenas o adepto de uma forma particular de governo eclesiástico. A principal doutrina que rege o sistema presbiteriano é a Predestinação, teoria de salvação calvinista, baseada na soberania de Deus, isto é, Deus está no controle absoluto de tudo quanto existe. Além deste fundamento, a igreja presbiteriana fundamenta-se por símbolos de fé como: a Bíblia, a Confissão de Fé de Westminster, o Catecismo Maior e o Catecismo Menor.

A igreja presbiteriana também conta com a Escola Dominical, como instituição paralela a igreja. São reuniões bíblicas realizadas no domingo pela manhã, onde os membros são divididos por idade ou interesse. Há salas para crianças, adolescentes, jovens, casais e a sala de catecúmenos, voltada para quem pretende fazer sua pública profissão de fé. Esta classe é voltada para os ensinamentos doutrinários. Segundo Mendonça (1984, p. 66), a Escola Dominical teve um papel importante no desenvolvimento e consolidação das igrejas presbiterianas fundadas no Brasil:

A sede de aprender construiu, pouco a pouco, uma epistemologia cristã protestante, desenvolveu métodos próprios e, nas áreas missionárias, foi servindo de atração para futuros convertidos, principalmente por intermédio das crianças que aderiam às reuniões conduzidas por habilidosas missionárias professoras. Por outro lado, exerceu também o papel de fixar as doutrinas e a ética nos recém-convertidos.

O primeiro Sínodo da Igreja Presbiteriana do Brasil, foi organizado em setembro de 1888, quando a instituição brasileira tornou-se autônoma, desligando-se das igrejas-mães norte-americanas. O Sínodo compunha-se de três presbitérios (Rio de Janeiro, Campinas-Oeste de Minas e Pernambuco) e tinha vinte missionários, doze pastores nacionais e cerca de sessenta igrejas. O primeiro moderador foi o veterano Rev. Blackford. O Sínodo criou o Seminário Presbiteriano, elegeu seus dois primeiros professores e dividiu o Presbitério de Campinas e Oeste de Minas em dois: São Paulo e Minas.

Nesse período, segundo Matos (2004) a denominação expandiu-se grandemente, com muitos novos missionários, pastores brasileiros e igrejas locais. O Seminário começou a funcionar em Nova Friburgo no final de 1892 e no início de 1895 transferiu-se para São Paulo, tendo à frente o Rev. John Rockwell Smith. O Mackenzie College ou Colégio

---

<sup>59</sup> Estas definições foram possíveis graças às explicações do Reverendo Alderi Souza de Matos, pastor presbiteriano e historiador oficial da igreja presbiteriana do Brasil que explicou toda a hierarquia da instituição e mostrou-nos todos os livros confessionais citados neste trabalho.

Protestante, antiga Escola Americana de São Paulo, foi criado em 1891, sendo seu primeiro presidente o Dr. Horace Manley Lane. Por causa da febre amarela, o Colégio Internacional foi transferido de Campinas para Lavras, e mais tarde veio a chamar-se Instituto Gammon, numa homenagem ao seu grande líder, o Rev. Samuel R. Gammon (1865-1928).

Os impedimentos aos poucos foram sendo retirados e todas as transformações sociais, como a abolição da escravidão, por exemplo, contribuíram para isso. Em pouco tempo os pastores foram autorizados a fazer casamentos e batismos, o que, segundo Mendonça (1990), “significava o registro civil das pessoas”. Segundo Barbanti (1977) a aliança entre maçonaria e protestantismo, era outra característica da Igreja Reformada americana, sendo comum encontrarmos relatos sobre o apoio recebido dos maçons. Mas este também foi um ponto de divisão na igreja, como veremos.

No Paraná, a primeira tentativa de evangelização, segundo Ferreira (1992), se deu com João Antunes de Moura, presbítero de Faxina, hoje Itapeva, São Paulo, que entrou no estado vizinho como colportor. Visitou a cidade de Guarapuava levando um animal carregado de bíblias e novos testamentos, no entanto, não teve êxito em sua investida e para não retornar com toda a carga, vendeu-a a um negociante que achou os livros muito baratos, a julgar pelo papel e encadernação.

O Sr. Moura também esteve com o Rev. Lenington no início dos trabalhos em Tibagi. Visitaram também Fundão, onde em 10 de outubro de 1884 foi organizada a primeira igreja do Paraná. Para Castro foi Rev. Lenington, e de lá, para Tibagi e Guarapuava, onde teve grande dificuldade para conseguir uma sala onde pudesse pregar, mas, segundo Ferreira (1992, p. 262) os maçons, concederam-lhe a sua.

Ferreira também escreveu um folheto intitulado: “A evangelização do Paraná”, onde tomamos conhecimento de outras iniciativas para o início do trabalho no Paraná. Segundo o Rev. Landes a primeira tentativa de trabalho dos protestantes no Paraná aconteceu com o ex-padre, Rev. José Manoel da Conceição, que chegou até Castro, onde sua irmã era professora pública, pouco se sabe deste trabalho, além do fato de pregado na cidade de Ponta Grossa. O Rev. Blackford também teria visitado o estado e fez uma conferência em Curitiba, onde teria distribuído bíblias e novos testamentos, mas somente em 1884, com o Rev. Robert Lenington, teve início o trabalho missionário regular na província do Paraná. O missionário manteve suas atividades até o fim de 1886, quando regressou para os Estados Unidos. Em novembro de 1885, o Rev. Landes mudou-se com a família de Botucatu para Curitiba, onde fixou residência e deu continuidade aos trabalhos evangelísticos.

Em 1886, o Rev. George Chamberlain, então pastor da igreja presbiteriana de São Paulo, foi ao Paraná para colaborar com o trabalho de evangelização. Segundo Abreu, os pastores protestantes chegaram a ser agredidos fisicamente e sofreram perseguição religiosa do Vigário Geral da cidade, o padre João Evangelista Braga, que dizia que a Bíblia protestante era falsa e condenava através de artigos de jornais, o movimento presbiteriano (ABREU, 2003, p. 23-24).

Em 1887, em Curitiba, 62 pessoas fizeram profissão de fé e quarenta crianças foram batizadas. Em 1893 ficou decidido sobre a construção do templo da igreja, em 1894 conseguiram um empréstimo junto a *Board* de Nova York e em 1897, já com o templo pronto, fizeram a primeira eleição de pastores, o Rev. José M. Higgins, várias vezes citado nas cartas de Dascomb, venceu e foi ordenado em 1898.

### 3.4 Mary e a Instituição

Apesar de não ser uma missionária no Brasil, pois Mary, que trabalhou em diferentes cidades, sempre estava fixa nas escolas ligadas a Igreja Presbiteriana do Brasil, ela resume em poucas linhas o diferencial de um missionário, mencionando sua amiga Hattie: “O mais valioso talento para um missionário depois da piedade e habilidade e diligência é – senso de humor! Isso tem salvo Hattie Magalhães de vários desgostos! Uma risadinha suave é melhor que um suspiro ou um – palavrão! Tal complacência densa é confortante para o proprietário e divertido para quem assiste” (GOLDMAN, 1961, p. 296). Mary também tem uma sugestão para o trabalho dos missionários do Sul: “Mr. Landes está desfrutando da companhia do Sr. Lino embora tenham um ou dois dias para visitar todos os locais pequenos. Eu acho que ele comete um erro. É melhor ficar uma semana em cada um dos lugares grandes” (GOLDMAN, 1961, p. 280).

Como parte da igreja, Mary entende que as visitas missionárias tem um efeito magnífico para os trabalhos institucionais:

Muito de vez em quando eu difiro um pouco, como na adequabilidade do Sr. Kolb para uma Escola Superior. Por um lado, ele segue os Fluminense Santos em fazer todos os plurais de ão em ãos! E ele chama todos os magnatas da região de tu! Uma das razões especiais para desejar um Superintendente é que ele pode ter um Internato para Meninos, mas até agora a Sra. Kolb gasta quase todo o seu tempo em visitas missionárias - uma coisa magnífica para a Igreja - nem mesmo uma ótima pregação

ajuda tanto na obtenção de um grande público na igreja. Além disso, o Sr. K. decidiu se mudar para Guarapuava – um bom clima e precisando desesperadamente de um pastor itinerante para o 200 ou mais ovelhas dispersas (GOLDMAN, 1961, p. 311).

Mary trocava, com seus interlocutores, informações importantes sobre as questões econômicas e políticas da instituição presbiteriana, por vezes, de forma bem humorada:

Primeiro os negócios. Miss Kuhl visitou os Chamberlains no inacabado Edifício Escolar, que está 75% pronto. Ela entendeu que o lote foi comprado em nome de Mr. Chamberlain e que o lote para a Igreja e a casa paroquial foi comprado de outra pessoa e que houveram muitos problemas com a escritura deste último – finalmente foram resolvidos. Ela acha que a propriedade posteriormente foi transferida para a Escola e a Igreja, mas supõe que deve haver documentos para comprová-lo (GOLDMAN, 1961, p. 288).

Mary, em diferentes momentos cita os Chamberlain's, tanto Mary quanto George. Mary Chamberlain foi responsável pela criação da Escola Americana de São Paulo, em 1870, para onde Miss Dascomb foi designada, para assumir a direção da escola em 1871, cargo assumido posteriormente por Lane: “Você tem notícias de George Chamberlain? Isabel diz que ela lhe enviou *The Pit*, que bom! Acabo de ver o artigo de George Chamberlain *Harper's Weekly*. Quando! Ele tem sangue Brasileiro!” (GOLDMAN, 1961, p. 321).

Sempre a par dos eventos institucionais, Mary comenta com Lane sobre a reunião da Missão que aconteceria em 10 de janeiro de 1908, mas reclama que a data é muito próxima do retorno das aulas da Escola de Curitiba, o que a impediria de comparecer, pois a mesma aconteceria em Florianópolis:

Quando se está mais ocupado, os nossos poderes estão em seu melhor estado. Que carta eminentemente satisfatória essa sua. Aida pode assumir uma classe intermediária, com um pouco de francês e História Pátria? Se assim for envie-a em 10 de janeiro ou perto desta data. Suponho que vamos começar as aulas na quarta-feira 15 de janeiro, embora isso não nos permita participar da Reunião da Missão, em Florianópolis em 10 de janeiro. Os cavalheiros não são mais tão galantes como costumavam ser. Eu não vejo nenhuma razão pela qual eles não possam fazer a Reunião da Missão antes (GOLDMAN, 1961, p. 333).

Em 1910, o calendário novamente prejudica Mary Dascomb, ela reclama que “por desconsideração dos irmãos”, os compromissos com a reunião da missão e o recomeço das aulas para o ano letivo ficariam comprometidos:

Fred desde terça-feira passada foi para o Presbitério em S. Francisco. Eles são esperados de volta na próxima terça-feira. Um pouco aqui, talvez o suficiente para se estabelecer em sua casa -, então, irão para a Assembleia no Rio - e finalmente - depois que nós tenhamos começado a Escola (tudo por causa da desconsideração dos

irmãos), temos Reunião da missão aqui. Como podemos fazer isso eu não sei! (GOLDMAN, 1961, p. 303).

No final do século XIX e início do século XX, muitos presbiterianos, como Lane, participavam também da maçonaria. No caso do Paraná, como vimos, o Rev. Landes, inclusive foi ajudado pelos maçons para conseguir um ponto de pregação. Esta relação, no entanto, pode ser um dos motivos para que muitos documentos do período tenham se perdido e para outros tantos, como as cartas de Mary Dascomb, permaneçam em inglês, dificultando sua utilização e divulgação. Em muitas missivas, lemos sobre este tema e também a divisão institucional que levou à cisão entre Igreja Presbiteriana em Igreja Presbiteriana do Brasil e Igreja Presbiteriana Independente:

Uma mão lava a outra e você deve ser o primeiro a saber que a nossa igreja está em crise - 58 saíram - ficaram 19 e alguns em cima do muro. Em uma reunião pública de hoje os dissidentes "provaram" que o pobre Sínodo foi ignorante ou insincero quando declarou que a Maçonaria não é uma religião – e também em afirmar que a Maçonaria não acredita em nada, circula o blasfemante Deus e Alma. Aqueles que saíram não tem onde cair mortos, com duas exceções. - E a grande maioria saiu pela persuasão - não pela convicção. Temos a classe culta, mas imagine nós 19 (?) - com uns poucos mais na nossa bela igreja! Os dissidentes em breve se organizarão em um corpo independente - dizem que não querem se juntar a Eduardo. Mr. Landes veio para participar da reunião e obrigou-os a tomar a iniciativa de sair enquanto eles queriam primeiro votar o Estatuto dando a propriedade para os fiéis leais, que ficaram na igreja. Ele insistiu que deveríamos discutir Maçonaria e, em seguida, declarar, um por um, a favor ou contra o Sínodo. Como é triste a divisão! (GOLDMAN, 1961, p. 291).

Em outra missiva ela relata: “Vários dos nossos principais oficiais da igreja e membros estão muito contaminados com princípios anti-maçônicos. Ninguém pode desviá-los da conclusão de que todos os maçons depreciam a Cristo, se é que eles não são ateus convictos, simplesmente por causa de um manifesto horrível emitido pelos maçons do Rio Grande” (GOLDMAN, 1961, p. 289).

Mary considerava a divisão um grave problema e uma confusão desnecessária, uma vez que ela considerava tal perseguição “fora de moda nestes dias”:

Como é triste esta confusão maçônica! Eu considerei a Maçonaria como um poder valioso para o bem em tempos passados de tirania política e eclesiástica. Mas eu acho que isto é pueril e fora de moda nestes dias. Mas, enquanto a Maçonaria do Rio Grande se une para publicar um desafio para todas as religiões e em Curitiba, é dito que a Fraternidade se une para libertar um jovem ladrão miserável, de uma justa punição por ter roubado de 133:000\$000 – no entanto do mesmo modo que o anticatolicismo vai precisar de todos os seus amigos, deve haver brigas no campo da maçonaria! É uma grande pena! Antonio Gomes, com seu talento e zelo, Zaccarias, Herculano e outros estão indo falar com o Eduardo e se queixando amargamente contra a Maçonaria. Quando uma questão secundária como esta é admitida, o

interesse do Reino de Deus sofre tremendamente. Eduardo terá em suas costas o jugo destes partidários incautos – nós alienaremos as pessoas dispostas a serem amigáveis e a nos ajudar a combater nosso inimigo comum” (GOLDMAN, 1961, p. 278-279).

Segundo Matos (2004), os progressos da igreja presbiteriana desse período foram em parte ofuscados por uma grave crise institucional. Inicialmente, surgiu uma diferença de prioridades entre o Sínodo e a Junta de Missões de Nova York. O Sínodo queria apoio para a obra evangelística e para instalar o Seminário, ao passo que a Junta preferiu dar ênfase à obra educacional, principalmente através do Mackenzie College. Paralelamente, surgiram desentendimentos entre o pastor da Igreja Presbiteriana de São Paulo, Rev. Eduardo Carlos Pereira, e os líderes do Mackenzie, Horace Lane e William Waddell.

Lessa (1938), traz um novo ponto de divergência, segundo o autor, na base de tudo estaria “um problema muito sério”: o da preparação dos pastores para a Igreja Presbiteriana no Brasil. Desde a organização do Sínodo, em 1888, a questão que dividia a Igreja era a da criação de um Seminário Teológico. Os missionários do Norte dos EUA queriam-no em São Paulo, onde já possuíam uma escola (a atual Universidade Presbiteriana Mackenzie). Os missionários do Sul dos EUA queriam-no em Campinas, onde também já tinham uma escola. A consequência dessa divergência era que não se instalava, de fato, um seminário presbiteriano no Brasil.

Com o passar do tempo, o Rev. Eduardo C. Pereira tornou-se mais radical em suas posições, perdendo o apoio até mesmo de muitos dos seus colegas brasileiros. Como uma alternativa ao jornal do Rev. Eduardo, *O Estandarte*, o Rev. Álvaro Reis criou *O Puritano* em 1899. Em 1900 foi organizada a Igreja Presbiteriana Unida de São Paulo, que resultou da fusão de duas igrejas formadas por pessoas que haviam saído da igreja do Rev. Eduardo. Na mesma época, um novo problema veio complicar ainda mais a situação: o debate acerca da maçonaria.

Em março de 1902, Eduardo Pereira e seus partidários começaram a divulgar a sua Plataforma, com cinco tópicos sobre as questões missionária, educativa e maçônica:

1. Independência absoluta ou soberania espiritual da Igreja Presbiteriana do Brasil;
2. Desligamento dos missionários dos presbitérios nacionais;
3. Declaração oficial da incompatibilidade entre a maçonaria e o Evangelho;
4. Conversão das missões nacionais em missões presbiteriais ou autonomia dos presbitérios na evangelização de seus territórios;
5. Educação sistemática dos filhos da Igreja, pela Igreja, e para a Igreja.

Após pouco mais de um ano de debates acalorados, em 31 de julho de 1903, durante a reunião do Sínodo, após serem derrotados em suas propostas, Eduardo Carlos Pereira e seus colegas desligaram-se da Igreja Presbiteriana do Brasil e formaram a Igreja Presbiteriana Independente. A Plataforma de Eduardo Carlos Pereira foi posta em discussão e os dois primeiros pontos foram rejeitados, sendo considerados como sinais de ingratidão para com os missionários. O terceiro ponto também foi recusado. O Sínodo decidiu que a maçonaria continuaria a ser permitida para os membros da Igreja e que não se poderia mais discutir o assunto.

Lessa (1938, p. 673) descreveu assim os acontecimentos:

Então, pede o Rev. Eduardo a palavra para despedir-se. Fala primeiro aos missionários: Irmãos missionários, permiti-me dirigir-vos cordial despedida. Procurei um plano de cooperação entre os missionários e os nacionais. Vós não o quisestes. Creio que errastes; o futuro, porém, o dirá. E vós, meus patrícios, reagi quanto pude em favor do vosso prestígio moral. Nada consegui. A maçonaria cavou um abismo entre nós e vós. Ela foi, porém, o instrumento e, se me permitirem a expressão, a mão de gato para tirar as castanhas do fogo...

Após a divisão, a igreja passou a sofrer com outro problema: além dos membros, haveria divisão material? Mary relata que poderia haver, segundo Dr. Lino, “uma tentativa deles de apropriar-se da propriedade da igreja, porque Eduardo disse no Estandarte que isto não seria útil após a decisão do juiz Botucatu que os tribunais civis só poderiam assumir o caso após o Presbitério, e não é provável que o Presbitério se dirija aos tribunais civis! É isso mesmo?” (GOLDMAN, 1961, p. 303).

No início de agosto de 1903, os independentes organizaram o seu presbitério, com quinze presbíteros e sete pastores (Eduardo C. Pereira, Caetano Nogueira Jr., Bento Ferraz, Ernesto Luiz de Oliveira, Otoniel Mota, Alfredo Borges Teixeira e Vicente Temudo Lessa). Seguiu-se um período de divisões de comunidades, luta pela posse de propriedades, litígios judiciais. Uma pastoral do Presbitério Independente chegou a vedar aos sinodais a Ceia do Senhor. O período mais conflitivo estendeu-se até 1906. Nessa época, o Sínodo contava com 77 igrejas e cerca de 6500 membros; em 1907, os independentes tinham 56 igrejas e 4200 comungantes.

Em 1904, Dascomb escreve sobre a criação da Igreja Presbiteriana Independente, submetida à Eduardo Pereira:

No último sábado os dissidentes se organizaram em uma Igreja Presbiteriana Independente - sujeitos a Eduardo espiritualmente, mas formularam um documento que, diz que quanto aos Bens da Igreja a Congregação não possui nenhum chefe,

mas eles estarão sempre atentos às suas próprias coisas! (E se eles se separarem de novo!) Eles formam um corpo grande e ativo, mas o desejo de governo entrou nas veias dos mais ignorantes e haverá muitas disputas no futuro, como desde a sua dissidência. O Conselho e Presbitério ambos dizem que se o Sr. H. for leal ao Sínodo que ele terá a Igreja. Mas meu coração dói por Dr. Lino, que serviu tão valentemente a causa (?) do Sínodo. Ele só recebe 400\$ do Conselho, Igreja e Escola. Como ele pode viver, digamos, em Ponta Grossa, sem a ajuda da Escola? Haverá escolas dirigidas por padres em toda a cidade (GOLDMAN, 1961, p. 302).

Em uma carta escrita de forma ordinal, no quarto item, Mary Dascomb organiza seu discurso acerca do clima tenso dentro da igreja com todas as consequências da divisão da Igreja em Igreja Presbiteriana do Brasil e Igreja Presbiteriana Independente.

4º) Uma carta do Sr. Carvalhosa agitou Dr. Lino em indagar sobre a segurança absoluta sobre a posse de nossa propriedade da Igreja. Parece que Eduardo obteve do simples Mr. Howell uma procuração para a propriedade da igreja em São Paulo. Então, eu tive que escrever para o Sr. Porter (em cujo nome a nossa propriedade foi comprada) e ao Sr. Speer e consultar um amigo de Carvalhosa, Dr. Westphalen, um advogado astuto, alguma gerigonça<sup>60</sup> aconteceu na Câmara ou o 5º Tabelião, agora "está tudo afinado como um violino" (GOLDMAN, 1961, p. 301).

Em 1905, a divisão da igreja se tornou um problema financeiro também:

Eu vos envio os Rabiscos da reunião da missão. Algumas coisas terríveis foram discutidas. O que Mr. Higgins está fazendo em sua cidade, além de participar do Presbitério? Conseguir dinheiro para nos processar sobre o edifício da Igreja? Ouvi dizer que ele vai abrir uma escola aqui! Se ele tomar todos os nossos Independentes sem dinheiro - ele não vai ficar rico! (GOLDMAN, 1961, p. 305).

No trecho acima Mary ironiza a ação dos Independentes de Eduardo Pereira quando diz que ele não vai ficar rico se levar para a nova igreja os membros sem dinheiro de sua instituição. A divisão tornou-se um problema não apenas em São Paulo, como vemos na carta de 3 de Dezembro de 1907:

A Igreja de Castro deve para a Igreja Itaquí e não pode pagar. Dr. Emygdio Westfallen, advogado amigo do Sr. Modesto diz que dois sinodistas leais comandam a Igreja de Itaquí. Se não fosse por eles, a igreja teria decretado falência e teria sido passada às mãos do governo - tão grande era a mudança de base. Mas Mr. Higgins diz que dois ou três advogados dizem que ela pertence aos independentes. E eles vão lutar (GOLDMAN, 1961, p. 335).

A cisão não era um problema apenas de cunho religioso, não era só o a igreja que sofria com a perda de membros e arrecadação. O Mackenzie também sofria ataques, conforme Mary relata:

---

<sup>60</sup> Mary tenta escrever em português: "gyrangança".

Eu não pude deixar de rir de seu *Jeremiad*<sup>61</sup> enquanto eu acho que por anos as pessoas que acham que estão fazendo um serviço à Deus tem muito injustamente e, abominavelmente sido contra você e o Mackenzie. Enquanto eu lamento, muito, muito, muito, que o reino de Deus devesse sofrer de preconceitos tão desprezíveis eu não estou muito surpresa nem amargurada pois eu vejo que as coisas têm sido sempre assim. O próprio São Paulo perseguiu horivelmente antes da visão.

Eu realmente acho que o sentimento contra Mck tem diminuído grandemente, parcialmente pela franqueza de Mr. Speer expressando admiração e amizade próxima à você e parcialmente por você ter se mantido fora dos problemas da equiparação de Lavras e Juiz de Fora. – Você poderia ter se aproveitado de sua influência maçônica como Mr. Gammon fez (GOLDMAN, 1961, p. 299-300).

Em 1910, uma carta rica em detalhes, as informações foram transmitidas a ela na Assembleia da Missão. Primeiro Mary fala sobre o Hospital Evangélico e o engajamento de Alvaro para conseguir dinheiro para esta instituição, de um possível racha na já cindida igreja independente e sobre o grande número de novos membros no presbitério do Rio de Janeiro.

Eu sei uma coisa que você não sabe (É maravilhoso relatar isso)! – Na Assembleia da Missão hoje Dr. Porter nos contou tudo sobre isso! Parece que Alvaro queria arranjar dinheiro para o Hospital Evangélico e planejava pedir a todas as igrejas uma após a outra para deixá-lo pedir na igreja apresentado pelo Pastor. Eu acho que todos consentiram. Entre outras, ele falou em uma pequena igreja independente no Rio. Alguns dos membros protestaram que Alvaro falasse em uma igreja Independente. Então, no que o Dr. Porter chama sua maneira Janusfaced<sup>62</sup>, hipócrita. Ernesto vai publicar o primeiro número do seu “Independente” e diz que é um insulto. Este, depois de Smith e Eduardo tiveram algumas reuniões amistosas e trocaram púlpitos! Alguém pergunta: - É o início de um racha dentro do campo dos independentes? Antes da publicação do segundo número, ele estava furioso porque só o Estandarte notou o novo jornal. Então, ele deve ter lido em algum lugar da surra que o Sr. Speer dá no Brasil por conta de sua corrupção - Eu vi coisas tão ruins ou piores na Christã. E ele acha que o Sr. Speer foi influenciado por você como o homem de maior peso entre os norte-Americanos. Além disso - ele encontrou um velho artigo seu no Missy. Uma análise global do Mundo criticando o Brasil tremendamente. Desde que foi escrito, diz o Dr. P. Sei que o Dr. Lane disse coisas muito bonitas do Brasil. Entende? Dr. Porter diz que a Igreja Independente de Campinas contém os únicos maçons cristãos na cidade! Smith parece pavorosamente cansado e vai para casa ainda este ano. Porter, Alvaro e Herculano formaram uma comissão para promover o Seminário e a base sólida necessária para começar lá. Eles enviaram um de seus alunos favoritos para Lavras para se preparar para entrar adequadamente no Seminário. Eles têm agora 11 alunos e mais dois virão de Lavras. Algumas das pessoas que enviaram os alunos não conseguem entender por que eles não progridem mais rapidamente. Alvaro será enviado para Washington como um delegado à Convenção Mundial SS, e estará presente em várias outras conferências. Todas as missões se unirão para pagar sua passagem e fontes brasileiras o reembolsarão nas demais despesas. Vai fazer-lhe bem. O que as pessoas lá dirão dos seus gritos!

---

<sup>61</sup> A palavra faz referência ao profeta bíblico Jeremias, que escreveu também o livro de Lamentações, inscrito na Bíblia Sagrada. O *Jeremiad* é um longo trabalho literário, no qual o autor se lamenta do estado da sociedade e sua moral e sempre contém uma profecia sobre uma desgraça eminente na sociedade.

<sup>62</sup> A expressão faz referência a um personagem mitológico que tinha duas caras duas caras; pode ser usada para se referir a alguém de conduta hipócrita; enganosa.

No Presbitério do Rio mais de 1.000 adultos e crianças foram batizadas neste último ano. Coragem! Maledicência não é nada de novo neste mundo (GOLDMAN, 1961, p. 305).

Em 23 de março deste mesmo ano, Mary escreve a Lane sobre os trâmites legais que aguardavam o Sr. Landes. O problema ainda era o edifício da igreja e os valores a serem gastos com advogados:

Que correspondência gloriosa! Eu aguardava ansiosamente - pela carta e esses dois bons livros enormes, além de um correio pesado dos EUA. Estou feliz em dizer que o Gato Preto (Bento) rachou fora - para se pendurar pelas brânquias em Antonina (ficar esperando em Antonina) até que um navio venha levá-lo para incomodar São Francisco. Tínhamos ouvido falar que tinha a intenção de propor ao Sr. Landes que passasse o direito de posse do edifício da igreja para um determinado número de advogados e que a parte vencida deveria pagar os custos! Mas o Sr. L. está no norte do país e Bento realmente foi embora sem que surgisse nenhum ataque contra nós. Mr. L. já está com medo, mas acho que o Dr. Lino respirou fundo (GOLDMAN, 1961, p. 305).

Sobre a missão da igreja, organizada para ajudar, Mary questiona a divisão no Sínodo no Brasil:

Estou tendo esses sermões agradáveis traduzidos para os nossos cultos dominicais escritos por um famoso Reitor de Cambridge (Harvard). Ele diz que o Reino de Deus implica a centralização, autoridade, obediência, leis, exércitos. A igreja foi organizada para a propagação do Evangelho. As nações são chamadas a juntar-se a ela, e não apenas para ser ajudado, mas para ajudar. Isso seria relevante neste Sínodo. Como um reino dividido pode sobreviver! (GOLDMAN, 1961, p. 287).

Em outra missiva, Mary cita que apenas um dos presbíteros da igreja era favorável a uma união com o sínodo: “Temos apenas um presbítero<sup>63</sup>, Alberto Barddal, que está seguro de aderir ao Sínodo - os outros se inclinam abominavelmente ao negócio de purificação. Mas se alguns dos engolidores de fogo<sup>64</sup> vierem para cá - adeus! - Não é totalmente incompreensível que homens que se dizem cristãos possam ser tão cruéis!” (GOLDMAN, 1961, p. 288).

Mary também adverte Lane sobre o fato deste não frequentar os cultos da igreja: “Fiquei muito satisfeita ao ouvir Antonio falar de você como eu falo e o entusiasmo não pode ir mais longe: - eu só lamento uma coisa – que você não frequenta a igreja regularmente. É uma pena!” (GOLDMAN, 1961, p. 283).

Este também seria um dos motivos pelos quais a liderança de Lane era questionada. Matos escreve que Lane não gozava da confiança da igreja. As alegações contra ele seriam:

<sup>63</sup> No original, em inglês, a palavra utilizada por Mary Dascomb é *elder*, que seria traduzida como ancião, não entanto, levando em conta o contexto, empregamos o termo presbítero.

<sup>64</sup> Expressão idiomática em inglês usada para referir-se àqueles que faziam discursos inflamados.

ausência dos cultos e da Ceia, inobservância do Dia do Senhor, intromissão (com Waddell, outro líder do Mackenzie) em questões internas do Presbitério de Minas. O autor escreve que Pereira considerou "um desastre" a nomeação de Lane como presidente do College porque lhe faltavam "hábitos de piedade." Pereira não via Lane como alguém que ajudaria a igreja educando um ministério bem preparado e evangelizando a mocidade brasileira<sup>65</sup>.

No mês seguinte, um novo problema no conselho da igreja: o presbítero Alberto Barddal sequer permanecera como membro da Igreja de Curitiba e Mary se refere à instituição como um "Caldeirão Fervente":

Como está o nosso Seething Cauldron?<sup>66</sup> O fundo caiu! Nosso presbítero mais reverenciado deixou o cargo e inclusive deixou de ser membro – ele já não vai ficar no que pode tornar-se um Templo Maçônico, onde podem ser proferidas blasfêmias contra Cristo! Eu acho que ele é louco! Nós estamos segurando a respiração, receosos do que possa acontecer no próximo domingo. Nestas circunstâncias nossa correspondência e livros são um tesouro para nos impedir de nos tornarmos monomaníacos. Mas melhor do que tudo é poder dizer - Ó Senhor, tu sabes todas as coisas. Tu podes converter os corações dos homens. Que tu envies pensamentos de paz e generosidade no coração destes nossos irmãos e irmãs. Tu vigiará Tua Sião aqui! (GOLDMAN, 1961, p. 290).

Mary ironiza a associação que alguns membros faziam entre a maçonaria e uma vida sem Cristo. E alerta para o quanto este assunto se tornou repetitivo e cansativo, buscando nos livros e cartas uma válvula de escape. E em 29 de Janeiro de 1907 escreve: "Pergunto-me se o Sr. H. foi para São Paulo como um trovão para fulminar-nos e tirar-nos o prédio de Chamberlain! Ele diz que pode!" (GOLDMAN, 1961, p. 329).

Estar em uma reunião, discutir um processo de divisão institucional, reportar sobre tais problemas a um homem também ligado à missão, como Mary, fez. Saber tantos meandros destas histórias e registrar nesta documentação tantos detalhes podem nos ajudar a entender a trajetória dessa educadora/ missionária. Ela apresentou em muitas missivas uma divisão, mas outra estava por vir: Mr. Higgins e sua família não eram mais membros da Igreja Independente:

Falando de brigas, há um problema na igreja Independente de Campinas. Sempre houve muita insatisfação pelo fato de Mr. Higgins ter ficado noivo da bela jovem

<sup>65</sup> O atual Supremo Concílio da Igreja Presbiteriana do Brasil também é contra a relação de seus pioneiros com a maçonaria, por isso, em alguns textos de seus pastores, como é o caso do Rev. Alderi Sousa de Matos e do Rev. Augustus Nicodemus, é possível identificar falas que desqualificam a trajetória de Horace Lane frente a educação presbiteriana brasileira. Disponível em: [http://portuguese.thirdmill.org/files/portuguese/93530~11\\_1\\_01\\_9-47-54\\_AM~Hist%C3%B3ria\\_da\\_Igreja\\_Presbiteriana\\_do\\_Brasil\\_I.html](http://portuguese.thirdmill.org/files/portuguese/93530~11_1_01_9-47-54_AM~Hist%C3%B3ria_da_Igreja_Presbiteriana_do_Brasil_I.html). Acessado em 07/10/2015.

<sup>66</sup> Expressão idiomática em inglês que significa caldeirão fervente, o que representava dizer que os nervos estavam à flor da pele.

filha de um ancião da igreja, o principal agitar da Secessão e, ultimamente, esta situação chegou ao limite devido a sua frivolidade indecorosa na Igreja. Nem a mãe nem filha são membros de qualquer Igreja. Então, Paciência, discricção e tolerância chegaram ao limite e coisas foram ditas e ouvimos que nem o Sr. H., nem o ancião e sua família frequentam mais a Igreja Independente! Um dos sempre prontos pregadores leigos um ex-vendedor de Bíblias também está fora da disputa, por alguma razão e os serviços da Igreja ficaram por conta de um Brasileiro de origem Alemã, que considera os trabalhos da igreja uma tarefa mental tão dura que a qualquer momento ele pode jogá-las para cima (GOLDMAN, 1961, p. 312).

Em 1907, os problemas institucionais se mantinham. O Mackenzie e Horace Lane ainda sofriam perseguição por parte de Eduardo Pereira. Mary, mais uma vez, defende seu amigo e interlocutor:

Muito obrigado pela Gazeta, o Sr. Lopes me deu a sua, mas eu quero um para enviar para Geo. Len. e Ella. Ele coitado, está muito angustiado sobre as tribulações de sua bela filha, mas eu digo-lhe que não se preocupe, é apenas uma parte da guerra insensata contra o Mackenzie, que o próprio Cristo foi difamado por se relacionar com bêbados e outros pecadores. E veja como Roosevelt é difamado! Quando a inveja, o ódio, a malícia, toda falta de caridade quando você se mistura com tudo isso, muitas vezes é difícil dizer: - Pai, perdoa-lhes, porque não sabem o que fazem - Eu geralmente me sacudo como um pato em uma chuva<sup>67</sup>, e tento não me importar com a parte pessoal, digo para mim mesma uma e outra vez: - Ele está cuidando de Israel, não dormita nem dormitará? (GOLDMAN, 1961, p. 322).

Neste período, a igreja de Curitiba também sofria para administrar suas próprias despesas e fazer prosperar o trabalho missionário:

Hoje à noite vamos ter uma Assembleia, entre outras coisas, para votar. Se vamos cortar nossa própria garganta emprestando 300\$ para os sem dinheiro de Castro, eu digo Não, mil vezes não, e me sinto tentada a contar a resposta da velha senhora quando lhe pediram para emprestar sua chaleira: primeiro, ela não tinha nenhuma, segundo, ela estava rachada, terceiro, ela estava emprestada, quarto ela mesma queria ter uma. Então, primeiro nós queremos ter luz elétrica. Segundo, precisamos pintar a igreja. Terceiro, temos taxas intermináveis de Água e Esgoto. Quarto, se os Independentes forem a juízo contra nós como eles ameaçam, vamos precisar ter algo na mão! (GOLDMAN, 1961, p. 326).

Apesar da divisão, em 1906 Mary apresenta, em uma carta, números da missão:

Aí vêm os apontamentos da Reunião da Missão aguardando seu retorno de viagem de férias. Mr. Kyle não veio. Estava em São Paulo com a sua tradução. Ele espera que eles possam terminar o Novo Testamento este ano. Mr. Landes viajou 700 milhas e Mr. Bickerstaph 1600. Mas o Sr. Kyle com seus três pregadores (se relata que apenas dois estão na linha de frente). Profissão de fé 39 Landes, Batismo 45. Profissão de fé 4 Bickerstaph, Batismo 20. Profissão de fé 10 Kolb, Batismo 14. Profissão de fé 136 Kyle Batismo muitos. Total: 189 – 79 + (GOLDMAN, 1961, p. 309).

---

<sup>67</sup> Expressão idiomática que equivale a dizer: essas coisas me entram por um ouvido e saem pelo outro.

A atuação de Miss Dascomb na Igreja de Curitiba, dava-se especialmente na Escola Dominical. No documento abaixo, ela aparece como responsável por presidir, no primeiro semestre de 1908, uma devocional cujo título seria: “O tempo e a eternidade”:

EGREJA PRESBYTERIANA DE CURITIBA		Sociedade de Lidadoras Cristãs	
Assuntos para as sessões devocionais, e pessoas que devem presidir-as durante o primeiro semestre de 1908.			
Junho		Julho	
1.	— O Rei dos Reis e Senhor dos Senhores. Mat. LX, 1-5. S. Math. II, 1-2, 8-11. <i>D. Paulina F. de Souza.</i>	5.	— Polêmica cristã 2º Tim. III, 16. 1º E. <i>Mrs. M. M.</i>
12.	— O tempo e a eternidade. Lucas XXXVIII, 12-13. S. Thiago IV, 15. Dom. XII. <i>Mrs. Mary P. Dascomb.</i>	12.	— A glória da terra 1º Cor. I, 25-27. <i>Sr. L.</i>
19.	— O Verbo subiu. S. Math. V. <i>Mrs. Elmira Kuhl.</i>	19.	— A ressurreição de S. Luc. XXIV, 1. <i>Sr. L.</i>
26.	— Perfeição espiritual. S. Math. V, 48. Coloss. I, 28. <i>Sr. Alberto Bardal.</i>	26.	— A oração. S. Luc. XI, 1. <i>Mrs. M.</i>
Julho		Setembro	
2.	— A Santa Virgem Maria. S. Luc. I, 40-55. <i>Mrs. Evangelina Lande.</i>	2.	— O Brasil para Coloss. I, 1. <i>D. J.</i>
9.	— A Glória Santa. Apoc. XXI. <i>Mrs. Maggie Lande.</i>	10.	— A misericórdia 1º Cor. X, 1. <i>Sr. L.</i>

Figura 15 - Sessões devocionais. Arquivo da Igreja Presbiteriana de Curitiba

Mas os compromissos institucionais de Mary não se limitavam ao território brasileiro, ela e Kuhl, estiveram, em anos diferentes, nos Estados Unidos em busca de novos professores e para outras atividades ligadas ao Conselho da Missão:

Aconteceu, contra os meus planos e asseverações de eu não rasgar o meu coração com um segundo adeus, eu fui para Cambridge na noite de anteontem e encontrei sua carta deliciosa, cheia, cheia, cheia como um bolo de carne. Em pouco tempo vou para Filadélfia para agitar as senhoras, para que elas me deem professores. Se eles não querem enviar homens para adicionar à discussão sobre a Maçonaria, pelo menos deveriam enviar as mulheres para as escolas. Basta pensar na parcialidade do Conselho - 85 mulheres para a Coreia, 39 para as Philipinas e agora que o pobre Dr. Kyle está fora da corrida e se Pierce tem de voltar para casa em defesa de sua esposa, haverá apenas 25 para o grande Brasil. E alguns secretários tiveram a audácia de me pedir em Junho para ir a uma Reunião de despedida para novas senhoritas. Então, apesar do débito de 192 mil dólares já que mulheres estão sendo enviadas para outras partes (GOLDMAN, 1961, p. 291).

Mesmo estando em Connecticut, em setembro de 1908, ela recebeu uma carta de Lane e o respondeu. O contato entre estes educadores não cessava, mesmo durante as viagens internacionais de ambos. É o que mostra outro trecho: “Sua carta de Viena, do dia 20 de Março, chegou esta manhã – que rápido!” (GOLDMAN, 1961, p. 329).

Já em janeiro de 1909 o projeto missionário/ educacional brasileiro passou a colher os frutos do trabalho de Mary nos Estados Unidos: “Eu não fiz o melhor para conseguir que você convidasse as nossas garotas Wellesley? Eu não sabia que elas iam para São Paulo mas pensei que elas iriam se você as tivesse convidado. Ethelwyn é provavelmente admirável – bonita e elegante e delicada. Eu acho uma mente treinada (cult). Seu único defeito é um pouco da surdez de sua doce mãe” (GOLDMAN, 1961, p. 293).

Gouvêa (1920) em sua biografia, revela uma história inusitada sobre Mary Dascomb: “Ella nos contava que, nos Estados Unidos, havia um professor que distribuía pelas esquinas das ruas pacotinhos de assucar aos meninos, convidando-os para frequentarem o seu collegio; pois lá havia bastante daquilo...”

Em duas imagens que conseguimos no Arquivo da Igreja Presbiteriana de Curitiba, bastante emblemáticas, Mary aparece sentada ao lado de sua amiga de vida e morte, Elmira Kuhl, além de estar rodeada de outras senhoras, mostrando sua atuação na Sociedade Feminina da Igreja.



**Figura 16 - Faculdade de Meninas de Curitiba, 1914:  
Dascomb e Kuhl são as quarta e quinta sentadas, da esquerda para direita**

A imagem acima também pode ser encontrada no “*One Hundred Twelfth Annual Report of the Board of Home Missions of the Presbyterian Church in the United States of America*”, do ano de 1914, com a seguinte legenda:

Senhorita Dascomb, a quarta da esquerda, sentada a frente, faz parte do Conselho da Missão há mais de 40 anos, enquanto Kuhl, que está ao lado dela, tem estado em serviço por 40 anos. Esta escola tem aulas do ensino primário para departamentos normais, que representam muitas nações e credos e falam várias línguas. As crianças na classe mais jovem são muito patrióticas e adoram o "*Great Republic of the North*", bem como seu próprio país. Um pequeno e brilhante companheiro ao ver uma imagem de Woodrow Wilson no corredor da escola, fez uma curva profunda e atirou-lhe um beijo (*ONE HUNDRED*, 1914, p. 749).



**Figura 17 - Dascomb e Kuhl sentadas, entre senhoras<sup>68</sup>**

Em duas missivas, Mary refere-se a Kuhl, como outros membros da missão o faziam, chamando-a de “a santa de Curitiba”:

Agora a mania é uma antipatia terrível a Miss Kuhl a quem Dr. Lino chama de "santa" - quase todo mundo concorda com ele. Effie é cuidadosamente insolente com ela e abominavelmente rancorosa em relação a ela. Cada esforço patético e paciente da Miss K para agradar, fez a Effie ficar ainda mais furiosa. Eu tenho conversado com Effie sobre isso com muito pouco resultado. Estamos todos preocupados com isso. Não parece haver dificuldade suficiente e problemas na vida diária de uma administradora e superintendente geral das Escolas sem adição de tal aflição a esta altura do campeonato (*GOLDMAN*, 1961, p. 296).

No trecho acima, de 1904, Mary relata um problema que Miss Kuhl vinha tendo em Curitiba, algumas pessoas, por boato ou falta de empatia, passaram a ter certa antipatia da

<sup>68</sup> Estas imagens estão entre os documentos encontrados na Igreja Presbiteriana de Curitiba. Foram enviadas por mim ao Rev. Alderi Souza de Matos, historiador da Igreja Presbiteriana, pois ele não as conhecia. A Igreja tinha um pastor, o Rev. Oswaldo Emerich, que tinha grande interesse por sua história, ele ainda estava vivo quando Geysa Abreu, referência para este trabalho, escreveu sua dissertação, segundo a autora, o material ficava organizado em seu escritório pastoral. Depois de sua morte, os filhos levaram parte do que era mantido organizado na igreja e o restante do material fica hoje amontado, sem nenhum critério de organização ou preservação, em um espaço parecido com um alçapão, que fica acima da cozinha da igreja e é acessado através de uma escada de madeira.

educadora. Em 1910: “Senhorita Luckens ficou muito satisfeita com a sua aprovação, mas diz que sempre que ela vier ao Brasil ela se hospedará com a Miss Kuhl - a Santa de Curityba - como o Sra. Van Orden era a santa de S. Paulo” (GOLDMAN, 1961, p. 320). Como se relacionar as mulheres, fosse em Curitiba ou São Paulo, à imagem de santas, tornasse-as ainda mais próximas do ideal de pureza e dedicação que a própria visão bíblica defende.

Apesar de em uma de suas cartas Mary criticar as doações em dinheiro feita por Kuhl, neste documento assinado por ela, podemos ver que ela também contribuía com os projetos da Escola Americana, neste caso, para auxiliar na manutenção de Simplicio C. Marques:

ESCOLA AMERICANA  
Rua Comandante Saup 23  
CURITIBA

Assinatura provida em  
nome de *Elmira Kuhl* para  
a Escola Americana de Curityba para  
auxiliar o novo irmão  
Simplicio C. Marques  
Curityba 10 de Outubro 1911

Louisa Lexington	5.000
Alberto Boddal	5.000
Francisco Vidal	5.000
Mary S. Dascomb	10.000
Julio Boddal	5.000
Anna Catharina Boddal	2.800
Regulata Rosa Tavares	2.800
Fadmeo P. Regimato	14.000
Justo Collares	2.000
Manoel Jacintho Reis	14.000

**Figura 18 - Lista de doadores assinada por Mary Dascomb**

Gouvêa (1920) fala em seu livreto, da grande amizade entre Mary Dascomb e Elmira Kuhl, que trabalharam juntas durante mais de quarenta anos. O mesmo jornal que noticiou a morte de Dascomb, falou também sobre a repentina morte de Kuhl:

Quasi que ao mesmo tempo que fallecia aqui, a sua grande amiga Miss Dascomb – inseparáveis collegas, amigas e irmãs pela fé – por largos anos, desde junho de 1874, portanto durante 43 annos, fallecia em Nova York, a 9 de outubro, a eximia professora Miss Elmira Kuhl, uma das mais distinctas missionarias presbyterianas, enviadas pelo *board* do Norte dos Estados Unidos (GOUVÊA, 1920, p. 17).

Kuhl nasceu no mesmo ano em que Dascomb, 1842. Trabalhou em Rio Claro, São Paulo, Botucatu, até se estabelecer definitivamente em Curitiba. Segundo Gouvêa, Dascomb era alegre e expansiva por índole; mas Kuhl, de seu natural, era retraída.

Gouvêa termina seu livreto de forma emotiva:

“Nossa professora”, como chamávamos, Miss Mary Parker Dascomb, dorme placidamente o somno da morte, que, lá, nos páramos ridentíssimos da luz, tu houveste quanto aqui perdeste. Estás “em casa com nosso Senhor, livre das incertezas do mundo triste aqui!” Dorme, descança, rejubila-te, e seja bendicto o teu nome para sempre. Vale – segunda mãe da infância! (GOUVÊA, 1920, p. 22).

Dascomb é uma das muitas mulheres oitocentistas que se destacaram por sua trajetória, por seu trabalho em diversas cidades brasileiras, passando pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Claro, e sendo designada, ao final, para o trabalho de abertura da Escola Americana de Curitiba. Vindo como auxiliar, Mary Dascomb ocupou muitos espaços que permaneciam fechados à atuação feminina, principalmente, para uma mulher religiosa. O termo auxiliar, requer uma explicação: nos ambientes cristãos, a mulher era chamada de *auxiliadora*, pois as passagens bíblicas são interpretadas desta maneira e é elucidativo o texto contido no livro de Gênesis, no qual foi narrado que desde a criação do mundo, quando Deus vê que não era bom o homem estar só e promete fazer “uma *auxiliadora* que lhe seja idônea”.<sup>69</sup>

Outra descoberta, dos achados de Curitiba, foi um livro comemorativo denominado: O Esforço Christão, publicado em junho de 1923. De acordo com o folhetim, em 16 de janeiro de 1898, Dascomb e Kuhl organizaram, em Curitiba, a primeira Sociedade do Esforço Christão, que adotou o nome sugestivo de “Lidadores Christãos”, do inglês, “*Christian Endeavor*”.

Reunindo, em uma modesta sala da Escola Americana de Curityba, um grupo de jovens de ambos os sexos, as saudosas missionárias Misses Kuhl e Dascomb lançavam, n’aquele memorável dia, os alicerces de uma organização que, sem solução de continuidade, levou uma vida cheia de victorias “por Christo e pela Egreja”, irradiando d’ella dezenas e dezenas de novas Sociedades, que insuflaram, na Egraja Evangelica do Brasil, esse sopro de vida que a anima nos dias presentes e se crystaliza na acção dos leigos nos vários ramos de atividade christian (O ESFORÇO CHRISTÃO, 1923, p. 1).

---

<sup>69</sup> Bíblia Sagrada. Edição Revista e Atualizada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida: Livro de Gênesis, capítulo 2, versículo 18. Todas as passagens bíblicas citadas neste trabalho foram tiradas desta edição, pois se trata da mesma lida nos cultos presbiterianos no Brasil.

Para Charaudeau (2001), a carta pode ser um canal de comunicação que implica uma distância física entre os sujeitos envolvidos e por tentar representar um pequeno encontro (uma breve supressão da distância), é um exemplo singular da vontade de persuasão presente no jogo discursivo.

A narrativa histórica construída com base em Dascomb se faz no diálogo com conceitos e categorias interpretativas e com as fontes documentais. Tratar de um indivíduo implica falar de uma série de assuntos que, de forma tangencial ou mais direta, tocaram a sua trajetória. Em suas cartas, Dascomb deixava clara sua concepção etnocêntrica diante de um país que se pensava atrasado, manifestou suas inquietações, insatisfações e deixou claro que não era apenas um mulher recatada e à espera de um marido.

Como vimos, as cartas escritas por Mary Dascomb são um reflexo de seu trabalho e de sua vida no Brasil. Como ela mesma tem nos mostrado até aqui, durante a maior parte de sua vida ela esteve longe de casa, longe da família, teve experiências profissionais distintas, conviveu com diferentes personagens e situações e mostrava ser uma mulher *sui generis*, que não se importa com o passar dos anos, nem em ter uma família de gatos.

Por todas essas histórias vividas no Paraná, Dascomb e Kuhl, juntamente com outras mulheres, inclusive Isabel Gomm, foram distintamente lembradas por seu pioneirismo em Curitiba. O Memorial À Mulher Pioneira do Paraná, foi inaugurado em 10 de Abril de 2000, e está localizado na Praça do Soroptismo, em Curitiba, no bairro Hugo Lange. O monumento foi criado em homenagem a todas as mulheres que lutaram pela melhoria da qualidade de vida de seus descendentes, e abriu caminho a outras mulheres para que pudessem ter espaços merecidos em nossa sociedade. No Memorial há uma placa com os nomes de todas as mulheres homenageadas, e uma escultura feminina.



Figura 19 - Arquivo Pessoal

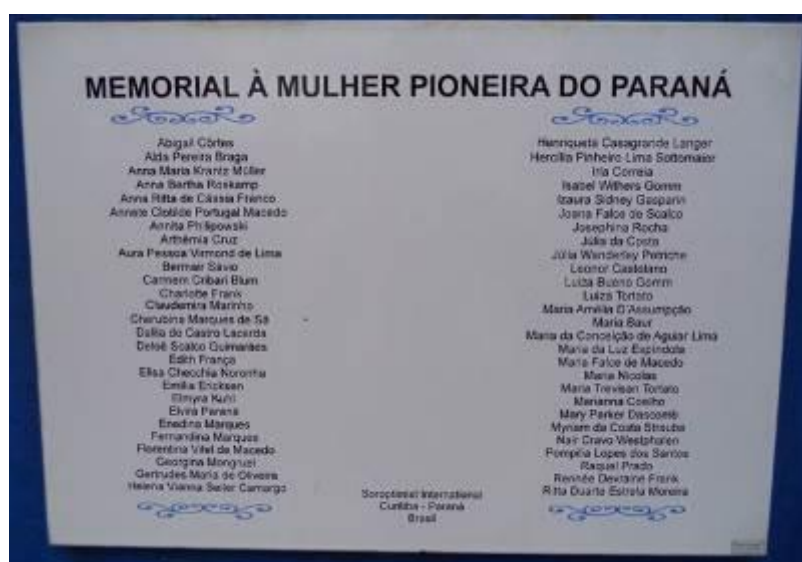


Figura 20 - Arquivo Pessoal

### 3.5 Discursos Políticos

Nos escritos de Mary Dascomb não identificamos nenhum envolvimento direto da missivista com a política, mas ela declarava seu partidarismo. Não haviam reivindicações claras. Ela não advogava em nome da educação ou do voto feminino, por exemplo, mas manifestava apoio e declarava suas preferências em relação aos candidatos norte-americanos e

brasileiros. No caso do Brasil, muitas vezes manifestou sua insatisfação frente à falta de infraestrutura do país e às instituições nacionais, como o exército.

O processo de modernização norte-americano tão ansiado por muitos brasileiros não determinou o ritmo das mudanças por aqui, mas nos Estados Unidos, os primeiros anos do século XIX foram marcados pela expansão territorial. Compra de territórios, como a Louisiana, mais do que duplicando o território do país, apropriação de terras indígenas e a junção de doze estados, entre 1791 e 1845, como Tennessee, Ohio, Mississippi, Illinois, Alabama, Maine, e Flórida.

Em *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*, Leandro Karnal (2007), junto com outros autores, busca entender a história deste país. A obra, inspirou o breve resumo sobre o período de estudo desta tese, como segue:

A Doutrina Monroe, a guerra contra o Reino Unido ampliou e solidificou a consciência nacional dos Estados Unidos, criou forte oposição ao colonialismo europeu e lançou as bases de um dos princípios básicos da política externa daquele país: a América sob proteção e controle dos Estados Unidos.

A anexação do Texas ao território americano, tornou inevitável a guerra contra o México. Os Estados Unidos atuavam movidos pela crença no "destino manifesto", a qual justificava, sem maiores explicações, a expansão territorial. Mas, em tese, esta se fazia em nome da necessidade de estender aos demais países o sistema de governo americano. A ideologia justificava o processo de absorção de terras e serviu de base às ações militares e políticas que repetiam, com precisão, a ação imperialista europeia à época.

Em abril de 1846 iniciou-se a guerra contra o México, que durou até setembro de 1847 e o México teve que ceder metade de seu território - dois milhões de quilômetros quadrados - perdendo as regiões a sudoeste das montanhas Rochosas, incluindo os atuais estados da Califórnia, Novo México, Utah e Arizona. Em contrapartida, os Estados Unidos indenizaram o México em 15 milhões de dólares. O rio Grande passou a ser a fronteira entre os dois países.

Logo após a absorção da Califórnia, em 1848, descobriram-se veios de ouro naquela região, o que provocou uma corrida pelo ouro, *gold rush*, que não só atraiu milhares de pessoas como provocou o povoamento de áreas limítrofes, com intensa afluência de imigrantes europeus e asiáticos.

A Guerra de Secessão, colocou, de um lado, o Sul, escravista e monocultor com vitórias iniciais e de outro o poderio industrial do norte industrializado e suas reservas humanas. As batalhas de Shiloh, Vicksburg e Gettysburg foram decisivas para a vitória da

União. A rendição dos exércitos sulistas ocorreu em Appomattox, em 9 de abril de 1865. (KARNAL, 2007)

O debate, por parte dos novos estados, sobre aceitarem ou não a escravidão, tornou-se um tópico econômico e político que mobilizou todo o país. A eleição, em 1860, pelo Partido Republicano Nacional, de Abraham Lincoln, abolicionista, materializou a ruptura entre ambas as facções. A Carolina do Sul (escravocrata) separou-se da União em dezembro de 1860. Os estados do sul (Carolina do Sul, Flórida, Louisiana, Mississippi, Alabama, Texas e Geórgia) uniram-se sob a bandeira da Confederação dos Estados da América. Jefferson Davis assumiu a presidência da confederação, que estabeleceu a capital em Richmond, Virgínia. Lincoln declarou guerra aos sulistas, tendo como principal objetivo não a questão da escravidão, mas a manutenção da unidade do país. Os estados de Kentucky, Delaware, Maryland e Missouri declararam-se neutros. Virgínia, Arkansas, Tennessee e Carolina do Norte uniram-se aos confederados.

Como parte do esforço para manter coesas as forças que apoiavam a União, Lincoln baixou decreto (mais tarde incorporado à constituição como a 13ª emenda) libertando os escravos. A 14ª emenda estendeu os direitos civis a todas as pessoas nascidas nos Estados Unidos ou naturalizadas. Essa norma incluía os negros, antes considerados. A guerra de secessão deixou 600.000 mortos e esfacelou a economia sulista ou confederada. A libertação dos escravos, em meio ao conflito, causou séria crise social, os escravocratas, grandes proprietários rurais, organizaram-se para combater a abolição, o que gerou inúmeros conflitos armados, saques e perseguições a negros e seus defensores. Nessa época surgiram organizações secretas racistas, como a Ku Klux Klan, e muitas vezes pequenos conflitos resultavam em linchamentos de negros.

No ano seguinte ao final da Guerra da Secessão, Mary Dascomb veio para o Brasil, em 1866, na companhia da família Monroe, veio junto com a negra, Clara Duncan, para trabalhar no Brasil, um país ainda escravocrata. Segundo Hilsdorf (2002), São Paulo era uma região adequada para receber os norte-americanos pós-guerra, tinham garantias de trânsito livre e muitos receberam auxílios financeiros do governo imperial. Tal movimento de propaganda, trouxe cerca de dois mil norte-americanos, em sua maioria fazendeiros sulistas, que fugiam dos rigores da Guerra Civil e da Reconstrução dos fins da década de 1860.

Eleito presidente em 1868, Ulysses Grant deu início aos planos de reconstrução econômica e reconciliação política e social do país, perdurou até por volta de 1900. Embora a recuperação econômica tenha sido prejudicada por calamidades naturais, foi eficiente o bastante para sanar com o tempo as feridas deixadas pela guerra. O sul recuperou-se, mas sem

perder sua característica essencialmente agrícola. O país em nenhum momento interrompeu o processo de expansão territorial, e em 1867 o Alasca foi comprado à Rússia por 7,5 milhões de dólares. O esforço de guerra ao longo de quatro anos impulsionou a vocação industrial do norte, estabelecendo as bases para que o país se tornasse no início do século XX uma potência emergente. Os Estados Unidos passaram de importadores a exportadores de bens de capital e a agentes financeiros internacionais. As ferrovias estendiam-se sem parar, e no final do século XIX já havia quatro linhas transcontinentais. O capitalismo afirmava-se, tendo John Pierpont Morgan e David Rockefeller como paradigmas. O governo federal iniciou um processo de saneamento, com o fim de eliminar a corrupção e o nepotismo que imperavam. Nove milhões de imigrantes, na maioria europeus, entraram no país nas duas últimas décadas do século. (MARINHO, 2001)

Durante o governo de William McKinley, os Estados Unidos, em abril de 1898, declararam guerra à Espanha, então em decadência como nação colonialista. Os espanhóis perderam as Filipinas, Cuba, Porto Rico e as ilhas Guam, recebendo em troca uma indenização de vinte milhões de dólares.

O arquipélago do Havaí foi incorporado aos Estados Unidos como território. A razão para a guerra foi a necessidade de serem resguardados os interesses americanos na região do Caribe. A extensão da guerra ao Pacífico (Filipinas, sobretudo) deveu-se à intenção de intensificar a participação no mercado asiático, principalmente China e Japão. Com este último, os Estados Unidos haviam estabelecido relações em 1854, com o Tratado de Kanagawa.

Em 1901, o vice-presidente Theodore Roosevelt assumiu o governo em razão do assassinato do presidente William McKinley. Roosevelt interveio na questão do Panamá, então território colombiano. Visto que o governo dessa república sul-americana negava-se a conceder autorização para a abertura do canal, as tropas americanas, aproveitando uma revolta popular, intervieram e a região se tornou independente. A autorização para a abertura do canal foi imediatamente concedida pela nova república.

Roosevelt intensificou a oposição aos abusos cometidos pelos trustes (cartéis) que dominavam a economia do país, embora desde o governo de Benjamin Harrison (1888-1892) existisse a *Sherman Anti-Trust Act* (lei antitruste). A doutrina Monroe foi aplicada à exaustão por Roosevelt: os Estados Unidos intervieram no México, Nicarágua, Honduras, Haiti, República Dominicana. Credita-se a Theodore Roosevelt a criação do "corolário" do "destino manifesto" dos Estados Unidos, pelo qual lhes era permitido intervir na política interna de qualquer país do continente, a fim de evitar ações de potências europeias. No rastro dessa

política veio a "diplomacia do dólar", nada mais do que financiamentos ou empréstimos a fundo perdido em troca de favores políticos e comerciais.

Mary Dascomb era um cabo eleitoral do presidente Roosevelt, defendendo-o constantemente nas cartas escritas a Lane:

Ella conheceu os passageiros do Acre - 26 brasileiros - 23 deles homens e dez destes falavam Inglês. Grandes admiradores de Root – perguntaram por que ele não foi eleito Presidente pelo povo. Eles admiravam Roosevelt, mas estavam com um pouco de medo de sua atividade e impetuosidade. Parece-me que Root deixou se enganar um pouco como Roosevelt nunca se deixaria, o engano dele foi que ele considerou a inteligência e luxo que ele viu como representativo, e dá ao Brasil um lugar muito maior do que ele merece (GOLDMAN, 1961, p. 332).

Mas Dascomb também teceu críticas a Roosevelt por sua inclinação religiosa ao catolicismo, desejando que Fred pudesse, com toda sua sabedoria protestante, convertê-lo:

Fred está muito desgostoso com a recriminação mútua entre Roosevelt e Taft. Mas se Taft cometeu muitos erros, por que não dizê-los - mesmo que ele seja seu rival, e algumas pessoas bem-intencionadas possam mal interpretar sua oposição. A única coisa que lamento em R. é sua densa ignorância sobre a verdadeira teoria e prática de catolicismo romano. Eu gostaria que Fred pudesse ter uma tarde tranquila em algum lugar com R. e dizer-lhe o que ele sabe. Uma coisa é conhecer um prelado cavalheiresco em um jantar e ouvi-lo discursar sobre o Catolicismo Liberal que se simpatiza com as instituições livres americanas e outra bem diferente é conhecer a vida e influência dos padres brasileiros. Suponho que aquela convenção que vota 561 para Taft, e 107 para o Roosevelt não resolve a questão – o povo decide. Suponho que, se R. falhar, todos nós devemos gostaríamos de ver Wilson tentar. O fato de que ele seja tão bom Pres. Da Universidade de Princeton e governador de NJ não assegura que ele seria um sucesso como Pres. dos EUA (GOLDMAN, 1961, p. 353-354).

Em 1908, Mary, que estava nos Estados Unidos comenta as eleições que se aproximam: “Eleições na próxima semana. Viva para Taft”, sucessor de Roosevelt, depois de dois mandatos (GOLDMAN, 1961, p. 293). E mesmo não sendo mais o presidente, era uma figura admirada e citada por Mary. Em 1909, ela comenta com Lane, sobre uma visita de Roosevelt a Londres e diz: “Eu estou esperando ansiosamente que ele vá à África. Eu pego o Scribner apenas para conseguir suas cartas. Eu tentei nos EUA por tantas vezes conseguir um bom mapa da África, mas não consegui encontrar nenhum. Eu suponho que será publicado quando Roosevelt for para lá” (GOLDMAN, 1961, p. 295).

E se o que Mary diz fizer sentido? A presença de uma figura ilustre, um ex-presidente norte-americano, eleito por duas vezes, influenciaria na organização de materiais como mapas ou traria notícias sobre um país ou continente? Na mídia atual, essa é uma verdade.

Em 1912, Mary lamenta a tentativa de homicídio sofrida por Roosevelt:

Quão terrível esta tentativa de matar Roosevelt! Lamento muito que a polícia interferiu para impedir que o suposto assassino fosse linchado! Isto faria mais para prevenir tais atentados contra a vida de homens públicos que a longa prisão com a possibilidade de cadeira elétrica. O jornal desta noite diz que Roosevelt está abatidíssimo e ... os médicos estão dando-lhe remédio antitetânico. Eu estaria receosa de que a golfada de sangue de sua boca durante o seu discurso em Chicago indicasse problemas no coração ou nos pulmões (GOLDMAN, 1961, p. 361).

Em 14 de outubro de 1912 Roosevelt fez um discurso em Milwaukee, Wisconsin diante de 9.000 pessoas. Antes do discurso terminar, John Schrank disparou uma vez, acertando Roosevelt no peito. Em 17 de outubro Mary já sabia da notícia e dedicava algumas linhas de suas missivas ao tema. Apesar do ocorrido, o candidato seguiu campanha e declarou que era “necessário muito mais para abater um touro”. A 6 de novembro, o resultado da eleição foi oficializado. O vencedor foi o democrata Woodrow Wilson.

Wilson procurou amenizar esse espírito intervencionista, embora tenha interferido na guerra civil mexicana. Coube a Wilson estender à mulher o direito de votar e ser votada. A "lei seca" (*Prohibition*) - proibição de fabricação e consumo de bebidas alcoólicas - foi promulgada em seu período presidencial.

A entrada dos Estados Unidos na primeira guerra mundial, por causa do afundamento de navios americanos por submarinos alemães, pode ser considerada o fato mais marcante do governo de Wilson. O objetivo, do ponto de vista geopolítico, era manter o equilíbrio de poder na Europa, isto é, evitar a supremacia de uma potência sobre as demais. A decisiva participação no final da guerra e o enfraquecimento europeu levaram os Estados Unidos ao primeiro plano político e econômico.

Enquanto isso, no Brasil, em fins do século XIX e meados do XX, um fluxo de transformações atingiu vários níveis das relações sociais. Foram mudanças impactantes estimuladas, principalmente, por um novo dinamismo no contexto da economia internacional, as quais alteraram a ordem e as hierarquias sociais, as noções de espaço e tempo dos indivíduos e os modos de percepção do cotidiano (SEVCENKO, 1998).

Modernizar foi uma das ideias defendidas por membros da sociedade brasileira da época, o que provavelmente auxiliou na promoção de um fluxo inédito de penetração de capitais estrangeiros no país (ingleses e americanos).

Nos planos culturais e econômicos, as transformações foram significativas: rupturas com alguns costumes coloniais, adoção de discursos científicos, abolição da escravatura, queda da monarquia, início de uma economia urbana e industrial, além da organização de um

sistema educacional de âmbito nacional e incorporação de tecnologias (vacinas, soros, entre outras), com impacto nas ações de saúde desenvolvidas em território brasileiro.

Contudo, toda tecnologia produtora de bens e serviços não foi capaz de produzir homogeneidade. O “moderno” encontrou obstáculos. Em Curitiba, por exemplo,

[...] não havia largas avenidas nem ruas asfaltadas, a iluminação era precária, as chuvas transformavam-na em banhados, os sapos coaxavam a noite toda, as pontes dentro da cidade eram rústicas, constituídas de simples tábuas, o Rio Ivo e o Belém transbordavam periodicamente [...] e carregavam em suas águas avolumadas, animais, objetos e plantas. Mas em compensação a cidade tinha a placidez dos simples, a alegria pura dos bons e o encanto das coisas naturais [...] depois veio vindo o progresso: desapareceram os bondinhos, substituídos pelo elétrico [...] a cidade foi perdendo o seu ar provinciano e calmo, para se ir tornando mais civilizada, porém, menos fraterna (SABÓIA, 1978, p. 11-14).

Mary, em 1909, se alegra com a possibilidade de receber Lane em Curitiba, e afirma que uma viagem de trem para São Paulo poderia custar mais ou menos 200\$, com paradas e tudo. E reclama: “Se for assim a estrada de ferro dificilmente se sustentará – é preferível tomar a velha morte – os barcos a vapor”. Dascomb aproveita para questionar a integridade de Affonso Pena: “Você já ouviu que o Affonso Penna é um membro da *Companhia Trust* que paga a *Match Firm* em Paranaguá 12 contos por mês para não fazer nada? Que presidente legal!” (GOLDMAN, 1961, p. 295).

Miss Dascomb reclama também da má administração das ferrovias e elogia a participação de dois americanos nesta missão: “Fred conheceu no trem um Sr. Nunes e nosso conhecido Ewald Kruger, um mito da cultura americana. Ambos são eminentemente capazes em matéria de ferrovias e ambos estão tomando conta das nossas ferrovias mal administradas. Toda vez que temos uma forte chuva eu espero as notícias de um descarrilamento, se não acidentes reais” (GOLDMAN, 1961, p. 361).

Seu descontentamento e desconfiança em relação ao país onde escolheu viver por mais de quarenta anos, questionavam a (des) organização do Exército Nacional:

Quem quer ser governado sendo pisado e chicoteado! Ou ver o País em tanta bagunça, como é o Exército. Ou começar uma guerra com a Argentina! Nossas "forças" que estavam espalhadas antes da eleição para preservar a ordem - ou - para restringir a eleição, ficarão até depois de 13 de maio, quando o Presidente tomar posse? - Por medo – será dos 12.000 Policiais de S. Paulo admiravelmente treinados por oficiais franceses. Veremos! (GOLDMAN, 1961, p. 308-309).

Sobre a Revolta da Chibata, um levante de cunho social, que tinha como objetivo o fim às punições físicas a que eram submetidos os marinheiros, como as chicotadas ou o

aprisionamento em celas destinadas ao isolamento, além da reivindicação de reajustes salariais e de uma alimentação mais saudável, Mary diz que foi um movimento político conectado à Ruy Barbosa:

Um irmão de Ernesto é um marinheiro ou algo assim em Minas Gerais. Ele visitou-nos outro dia e, entre outras coisas, disse que ninguém da família entrou o Serviço da Marinha! Perguntei sobre João Candido, expressando indignação ardente porque o Governo não manteve sua palavra de perdoar tudo se eles se rendessem. Ele disse que eles não trataram João C. tão mal como trataram os outros, mas eles não tinham a intenção de deixá-lo ir. Ele declarou que o castigo corporal não era tão mal e que a Revolta Naval foi política e conectada com Ruy Barbosa. Ainda assim, disse ele, no mar as punições devem ser mais severas do que em terra, porque as pessoas estão tão isoladas. Ele veio no North Carolina que trouxe os restos mortais de Joaquim Nabuco e declara que depois de cinco ou seis violações graves da disciplina, o marinheiro americano é fuzilado! Eu nunca ouvi falar de tal coisa! Os oficiais navais na casa de Mr. Monroe disseram que para os incorrigíveis havia uma coisa como a guarida, aqui, com espaço suficiente apenas para manter um homem de pé, ventilada apenas por pequenos orifícios. Duas horas dentro daquilo quebrava o espírito mais duro. O homem saía pálido, coberto de suor, tremores, - totalmente submisso (GOLDMAN, 1961, 348-349).

Miss Dascomb comentou os duros castigos atribuídos aos homens que trabalham no mar, sem ao menos questioná-los e contou sobre as histórias que ouvia enquanto viveu com a família Monroe onde, como vimos no primeiro capítulo, frequentemente recebia a visita de marinheiros entendendo que os castigos sofridos nem eram tão maus.

Em Março de 1910 ela comenta sobre os dois candidatos, Fonseca e Barbosa:

Eu lhe envio o nosso jornal do governo com um ataque contra Ruy. Pode ser que ele negligencie seu irmão e irmã como fez Vicente Machado e fez mais dinheiro do que os outros ladrões gostaria de fazer? Hermes não pode ser tão -pobre como um rato de igreja, se ele leva sua família para a Europa e lá vive como um potencial Presidente. Seu rosto no livro da Sra. Wright parece ignorante e obstinado. Este artigo que eu te envio seria contundente se fosse verdade. Mas um homem honesto pode, deve, mudar de grupo às vezes. Uma razão especial para o Paraná apoiá-lo é que ele supostamente os favorece na briga com Santa Catarina enquanto o esclarecido Ruy, como o resto do mundo, pensa que isso tem pouca importância. Estou realmente surpresa que o nosso Sr. Lourenço que está muito bravo com Santa Catarina ainda tolera - ou melhor - admira muito Ruy como o mestre de - "estilo" no Brasil (GOLDMAN, 1961, p. 310).

Ela considera que Fonseca tem um rosto obstinado e diz que era apoiado pelo Paraná na corrida presidencial. Em outro trecho ela o chama de mão de ferro: “O jornal desta noite relata que, se Ruy Barbosa não conseguir que as pessoas atendam suas queixas sobre as fraudes eleitorais, ele levará sua família para Europa, em Agosto! Estou ansiosa para ver o que o mão de ferro do Hermes vai fazer” (GOLDMAN, 1961, p.316). Ruy Barbosa disputou a presidência do Brasil em 1910, tendo como principal adversário Hermes da Fonseca.

O final do século XIX e início do século XX também foi um período de renovação dos programas da escola primária no Brasil, a partir de 1870, situando a modernização educacional no país em relação ao contexto internacional. Rui Barbosa foi personagem de destaque nesta Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883). Designado como relator da Comissão de Instrução Pública, ao estudo do projeto, Rui Barbosa buscou documentar amplamente o substitutivo tomando como referência farto material bibliográfico especializado vindo do exterior. Conforme indicações de Lourenço Filho, no parecer sobre o ensino primário foram citados 365 trabalhos, 179 em língua francesa, 129 em língua inglesa, 26 em português, 5 obras em língua alemã, 4 em italiano e 5 em espanhol. Muitas dessas obras referenciadas por Rui foram publicadas entre 1880 e 1882 (SOUZA, 2000).

Rui Barbosa defendia que a escola primária fosse obrigatória e laica com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos. Na concepção do legislador, a reforma do ensino primário deveria fundar uma nova realidade educacional no país substituindo a inócua escola de primeiras letras, voltada para o passado, pela escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa enciclopédico, direcionada para o progresso do país.

O método intuitivo, conhecido também como lições de coisas, consistiu no núcleo principal da renovação pedagógica. Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social e possivelmente isso justifique a confiança e o fascínio que ele provocou naquele momento.

O método intuitivo era utilizado nas Escolas Americanas organizadas por Dascomb, mas a educadora não era uma admiradora de Rui Barbosa, pelo contrário, em algumas cartas, falava à Lane sobre sua fraqueza ou questionava seus admiradores:

Você ainda não respondeu positivamente às minhas perguntas sobre a Plataforma de Ruy, se ele abertamente se relaciona com o Partido Clerical. Fred e Mr. Kolb e o querido sabem quantos mais seguidores Protestantes do Sr. Eduardo, votaram no Hermes da Fonseca por causa destes relatos sobre Ruy. Por outro lado, cinco ou seis dos professores de escolas públicas, arriscaram sua vida profissional e votaram no Ruy Barbosa. Um deles, um Protestante convicto. Nunca teria feito isso se ele pensasse que havia perigo (GOLDMAN, 1961, p. 308).

Mary questiona a relação de Ruy com o Partido Clerical e considera um risco profissional o voto de alguns professores na campanha civilista.

Na carta seguinte, Mary agradece a Lane por ter lido os projetos políticos de Ruy Barbosa e o condena duramente por suas colocações relacionadas ao catolicismo:

Você é muito, muito gentil! Como você pôde encontrar tempo para ler trechos de texto de Ruy Barbosa! Mal posso acreditar que esse homem é um católico - com uma certa reserva mental. Talvez seja exatamente isso o que lhe admite ao grupo dos católicos. Uma afirmação sua não passa sem desafio, e eu acho que você é o homem para responder à afirmação. - "O Catolicismo nos EUA hoje é a mais numerosa de todas as denominações religiosas". - Essa afirmação seria uma mentira. Ele deveria ler Noite com Romanistas. O Catolicismo deveria ser comparado com o protestantismo Seitas com ordens Presbiterianas, Anglicanas, Congregações Metodistas, Batistas etc, com jesuítas, dominicanos, carmelitas, franciscanos, beneditinos, etc. Então, ele implica que este estado de coisas é um aumento natural, embora em outra parte ele se refere à imigração, e aos Estados Unidos como refúgio contra a intolerância de outros países. Tenho entendido que jornais católicos lamentam a rápida perda de muitos imigrantes ao catolicismo (em alguns senti que a Igreja Católica é perigosa devido a sua centralização e seu poder financeiro ao invés de números). Você não acha que ele deveria ser forçado a modificar publicamente a sua declaração? [...] quão descontroladamente entusiasmado ele é! (GOLDMAN, 1961, p. 309).

Mary afirma que Barbosa proferiu as seguintes palavras: "O Catolicismo nos EUA hoje é a mais numerosa de todas as denominações religiosas", e acredita que ele deveria retratar-se publicamente por tal afirmação, considerando-o descontroladamente entusiasmado.

O método intuitivo divulgado como moderno e adotado pelas nações mais civilizadas era uma proposta para instrução brasileira que atraía um grande público, visto que, pelo menos em termos de discurso, defendia a universalização do ensino elementar. O trabalho de Mary Dascomb como mediadora dessa nova concepção de educação, é o apresentaremos a seguir.

## **CAPÍTULO 4: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, MÉTODO INTUITIVO E AS ESCOLAS AMERICANAS**

A preocupação desde os primeiros tempos do trabalho missionário no Brasil, com a fundação de uma escola ao lado de cada igreja é apontada em muitos estudos<sup>70</sup>, como decorrente da necessidade de alfabetizar o povo devido ao elevado índice de analfabetismo.

Certamente que havia a preocupação de alfabetizar, posto que o culto protestante exigia o domínio da leitura, mas a criação de escolas paroquiais não se justificava somente pela necessidade de alfabetização. A educação para os presbiterianos era antes uma tradição cultural, do que uma estratégia de evangelização a ser desenvolvida no Brasil.

Para os missionários norte-americanos, segundo Barbanti (1977, p. 110), “a escola representava a cunha que abria caminho para as atividades de proselitismo”. Assim, com a intenção de servir de elemento de penetração e apoio das atividades catequéticas, as igrejas procuravam instalar escolas paroquiais de primeiras letras que, em centros estratégicos, transformavam-se em colégios de nível médio e mesmo em escolas superiores.

Portanto, pode-se dizer que, a exemplo do que ocorria nos Estados Unidos, onde a educação presbiteriana era um tradicional meio de evangelização indireta, a Igreja Presbiteriana do Norte, mantida pela *Board* de Nova York, promoveu a criação de escolas no Brasil, para auxiliar na difusão dos princípios religiosos e valores culturais inerentes ao presbiterianismo.

O projeto civilizador engendrado por Mary e outras mulheres de seu tempo, possibilitou que elas se revelassem em público, em movimento. A partir da década de 1860, segundo Chamon (2008), começava a aparecer no Brasil a ideia de que o progresso técnico e industrial era monopólio das nações de fé reformada. Barbanti (1977) afirma que esta correspondência entre religião protestante, liberalismo e progresso foi encampada e defendida por políticos brasileiros, como Tavares Bastos, que defendiam a importação de imigrantes de nações protestantes como solução para o atraso econômico do país.

Assim, o acesso às escolas era permitido independente de origem, credo, raça e ideologia, para que se pudesse atingir o maior número possível de pessoas. A educação, neste

---

<sup>70</sup> ALMEIDA, 2007; MESQUIDA, 1994; SILVA, 2010, entre outros.

contexto, era vista como uma missão, uma vocação religiosa, como no caso da missionária e educadora Mary Dascomb. Este ideal de mãe educadora permeava os debates em torno da emancipação feminina no final do XIX e início do XX. A feminização do magistério como um ponto de partida para a emancipação da mulher, trazia consigo no processo de conformação, a negação do prazer e do casamento. Se antes a possibilidade de futuro estava no casamento, tendo o homem como provedor e protetor, nesta nova configuração, mulheres que adotavam a profissão de professoras, tinham a possibilidade, muitas vezes, de optarem por ficarem solteiras. Mary Dascomb fez uma escolha pela inuptividade, não se casou e em suas cartas percebemos o quanto a escola preencheu seu tempo, sua vida.

Segundo Hahner, no Brasil, como em muitos outros países do mundo ocidental, o magistério primário passou de ocupação majoritariamente masculina, em meados do século XIX, para ocupação feminina, no século XX. Sem negar a grande importância de fatores econômicos do discurso do ensino como uma extensão da função maternal (o que também servia como desculpa para os baixos salários das maestras).

Para Saffioti (2005), as mulheres são objeto da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também enquanto grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma de dominação com exploração é entendida como opressão. Ou melhor, como não se trata de fenômeno quantitativo, mas qualitativo, ser explorada e dominada significa uma realidade nova.

Sanfeliu (2005) ressalta que os republicanos entendiam a liberdade como plenamente relacionada ao desenvolvimento da razão individual. Para Habermas (1995, p.40), a concepção política republicana não se limitava ao papel de mediação entre o Estado e os cidadãos, seria “um elemento constitutivo do processo social como um todo. A política é entendida como uma forma de reflexão para uma vida ética”.

Assim, a construção do homem adequado às novas transformações estava pautada na crença de que, nos Estados Unidos da América, estariam, muito mais do que em qualquer lugar do mundo ocidental, as ferramentas necessárias para promover a mudança que levaria o Brasil a alçar o patamar de nação moderna e equiparar-se aos países mais avançados.

Foi especialmente a partir de meados do século XIX que passaram a ser divulgadas, no Brasil, as teses que defendiam o “modelo cultural norte-americano” como o ideal, como o espelho do sonho futuro. Contudo, a busca de uma sociedade avançada e produtiva, de um povo consciente de seus valores e do seu papel para o crescimento da nação chocava-se com a visão que se tinha dos brasileiros, como expõe Warde (2000):

A situação era grave: os brasileiros, apegados aos prazeres do corpo, subjugados pela corrupção, inautênticos, não podiam nem imaginar o que era viver da espiritualidade! Em contraste com os brasileiros, a representação popular descentralizada, a escola disseminada, o povo industrioso, livre, honesto, enfim, americanos autênticos. Nem *mimesis* podia nos salvar! Espelho perverso, nele nos víamos não só invertidos, mas deformados. No imaginário das elites cravava-se o sentimento de erro e de fracasso (Warde, 2000, p.39).

Paralelamente a essa imagem, outra era também divulgada em relação ao Brasil, o da Terra Prometida, que necessitava da presença do homem do velho mundo para fazê-la prosperar e ordenar as imperfeições, fruto da sua criação, o que justifica os vários relatos de viajantes que se infiltravam na mata brasileira com a finalidade de conhecer a fauna, flora, as riquezas minerais e os rios. Como resultado desses relatos, como argumenta Warde (2000), evidenciava-se a “grandiosidade da natureza em contraposição a pequenez humana”.

Essas e outras representações, certamente, estiveram presentes tanto nos relatos dos escritores, poetas, políticos, como no imaginário de pessoas diversas. A imagem, quase idílica, da grandiosidade da natureza deveria ser superada pela razão que buscava transformar estes espaços no sentido de instrumentalizar a gente daquela terra, propiciando-lhes recursos suficientes para fazer com que a sua pequenez fosse transformada em ação constritora do progresso e da civilização.

À partir dessa visão, e da compreensão da religião como uma representação cultural, que aspira à universalidade e é determinada por aqueles que as elaboram e não são neutras, pois impõem, justificam, legitimam projetos, regras, condutas, etc., tratamos de identificar a maneira através da qual, em diferentes tempos e lugares, um determinado fenômeno religioso é construído, pensado, lido e faz parte da dinâmica cultural.

O sucesso escolar norte-americano estaria também na fiscalização do ensino e nas ideias e práticas pedagógicas modernas – como instrução feminina e a preferência da mulher para o magistério primário, a co-educação dos sexos, a escola graduada, o método intuitivo e a organização do ensino, o ensino prático e profissional, a superioridade dos prédios e materiais escolares.

#### **4.1 O Método Intuitivo**

Segundo Saviani (2011), o método intuitivo, conhecido como *lições de coisas*, tinha como objetivo resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às

exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, este evento viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc.

Mas Saviani (2011) ressalta que o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converteria num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida seria a percepção sensível. Segundo o autor, o mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja primeira edição data de 1861, tendo sido reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.

A obra “*Primeiras Lições de Coisas – manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*”, do professor norte-americano Norman Alisson Calkins, foi considerada pelo francês Ferdinand Buisson, em seu relatório sobre a seção de educação da Exposição Internacional de Filadélfia, realizada no ano de 1876, como “a melhor coleção de coisas de que há notícia” (p. 7). Tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores do ensino elementar, os manuais de lições de coisas ganharam força a partir do final do século XIX e início do século XX, abrangendo os conteúdos a serem ministrados no ensino elementar bem como as prescrições metodológicas a serem seguidas pelo professor. Segundo o próprio Calkins: “Difere o meu livro de outros elaborados por vários professores, numa função importante, a saber: exemplifica ao preceptor o modo de haver-se, em cada passo sucessivo, no desenvolver o espírito das crianças. Depois de dizer o que se há de praticar, passa a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazê-lo”. (p. 20).

Para alcançar tal intento, o manual foi organizado na forma de perguntas e respostas e na apresentação de materiais didáticos e de objetos concretos, os quais teriam o objetivo de

assegurar às crianças, por meio da observação e da experimentação, o conhecimento das coisas e do mundo material.

Para Auras (2003), ao tecer os princípios fundamentais das lições de coisas, Calkins afirmava – sintonizado com os pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas – que o conhecimento tinha início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir do qual seriam produzidas sensações geradoras de percepções sobre as coisas que, por sua vez, produziriam concepções que seriam retidas pela memória, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento do juízo e do discernimento. A atenção fixada no que se percebeu, levaria à observação, à comparação e à classificação das experiências e dos fatos, produzindo o conhecimento.

Para o desenvolvimento de cada uma das “noções de coisas” sugeridas, Calkins propunha que o professor partisse de onde o aluno se encontrava, ou seja, das coisas que lhe seriam familiares, levando-o a utilizar-se dos conhecimentos adquiridos para obter novas ideias. Primeiro as coisas, depois as palavras – esta máxima seria o fio condutor da obra de Calkins. “Fartar a memória de palavras, que o menino há de reproduzir em resposta a certas perguntas, não é educar. O que cumpre, é exercitar justamente os sentidos de ver, palpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que da sua atividade proceda o desenvolvimento da inteligência” (BARBOSA, 1947, p. 468).

Assim, seria através de objetos conhecidos pelas crianças, como bolas, cadeiras, mesas, laranjas, anéis etc., que o professor deveria partir, progredindo para a sua forma geométrica, suas propriedades, comparação de formas semelhantes e diferentes, até atividades mais complexas, relacionadas às abstrações. Por isso, as lições propostas partiriam sempre do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, da síntese para a análise, do conhecido para o desconhecido, das coisas para as palavras, numa nítida valorização do saber vinculado a resultados práticos e concretos, segundo os pressupostos da pedagogia científica.

O século XIX foi o século que difundiu a instrução pública no Brasil e Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões de sua época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino – gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade. Para elaboração do seu projeto buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação. Para fundamentar sua análise recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento.

O ensino, até então centrado nos textos e livros, cedeu lugar, no manual de Norman Calkins, ao estudo científico das coisas, centrado na observação e na experiência da criança. Como consequência desta ênfase no ensino das coisas, os compêndios até então utilizados pelos alunos perderam o papel de depositários principais dos conhecimentos a serem memorizados, ganhando, então, ênfase, o livro do professor – o manual – transformado em guia e suporte indispensável ao seu trabalho. Não foi sem razão, portanto, o grande sucesso que os manuais tiveram no início do século XX entre o professorado brasileiro, cuja formação, na época, era bastante deficiente.

Por conta disso, Rui Barbosa acreditava que este manual, ao apontar uma “nova direção pedagógica” e um “novo espírito” para o ensino elementar, constituía-se num caminho seguro para a “regeneração” do país. Adepto das ideias liberais, Rui considerava a educação escolar o principal fator de desenvolvimento de um país, julgando fundamental modificar as práticas pedagógicas então vigentes nas escolas brasileiras, consideradas arcaicas e enfadonhas, dando-lhes nova direção pedagógica, de modo a adequá-las ao projeto político modernizador em curso. A obra de Norman Alisson Calkins, uma transposição didática das ideias de Pestalozzi, consubstanciadas no chamado método intuitivo ou lições de coisas, servia como luva para este *desideratum*, por contrapor-se ao método tradicional – baseado na repetição e na memória – e, conseqüentemente, às formas de pensar, perceber e de agir que ele produzia (MACHADO, 2004).

Araújo e Chaves (2007) em um texto intitulado “Reflexões sobre Rui Barbosa e suas proposições sobre Educação Nacional” atestam que Rui Barbosa, em 1880, entrou na Comissão de Instrução Pública da Câmara, e consultou num período de dois anos um vasto material bibliográfico sobre os métodos pedagógicos mais modernos. Elaborou então os seus Pareceres, nos quais consolidou sua proposta para o sistema educacional brasileiro, evidenciando a concepção de que a instrução representaria um meio para atingir os ideais de modernização e assim transformar o país numa nação desenvolvida.

A partir de seus estudos, defendeu um sistema nacional de ensino, mantido e administrado pelo Estado. Dizia da necessidade de o Estado assumir total responsabilidade para com o oferecimento da educação desde o jardim de infância até o ensino superior, garantindo, assim, o acesso à educação pública. Rui Barbosa entendia a educação como princípio, o governo deveria distribuí-la ao povo. “Ela constitui um dos casos a que não se aplicam necessariamente os motivos da regra da não intervenção, e a quem nem todos esses motivos são aplicados” (BARBOSA, 1947, v. 10, t1, p.107). Em reconhecimento aos seus

trabalhos sobre o ensino, D. Pedro II, concede-lhe, em 31 de maio de 1884, o título de Conselheiro.

Segundo Machado (2004), Rui Barbosa, ao analisar a situação escolar no país concluiu que em matéria de instrução tudo estava por ser feito. As bases para suas observações obedeciam a ideias gerais sobre educação obtidas a partir de estudos sobre experiências desenvolvidas em todos os países civilizados. O Conselheiro teria feito então uma incursão atenta aos dados obtidos sobre o estado da instrução em diversos países, como a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Suíça, a Alemanha, a Áustria, a Austrália, etc. Comparou estes dados aos que retratavam a situação do ensino no Brasil e concluiu que eram deploráveis as condições da instrução que existiam no país, fosse em qualidade, em seu espírito ou seus instrumentos. Tais constatações poderão ser exemplificadas na leitura dos Relatórios de Instrução Pública do Paraná, onde vê-se claramente todo tipo de carência, desde o mobiliário até o corpo docente das escolas públicas brasileiras no final do século XIX e início do século XX.

Em seus Pareceres, Rui Barbosa (1947) adotou o lema: "Educação é preparação para a vida completa e vida completa exige educação integral". Para ele, uma educação integral serviria não somente para o espírito, mas também para o corpo. E definiu como modalidade de ensino a educação artística, educação moral e cívica, educação econômica, educação para a saúde, para o trabalho e para o lar.

Por seu pensamento idealizador e liberal em seus Pareceres, Rui Barbosa recebeu o título de precursor da educação física, do ensino musical, do desenho e dos trabalhos manuais, básicos para o ensino industrial. Ele entendia que somente um longo processo educativo e categórico, seria capaz de promover o aperfeiçoamento social e político.

A proposta de Rui Barbosa previa ainda o estabelecimento de um conselho superior e um ministério voltado especificamente para a educação, para a criação de "jardins de crianças" – jardins de infância –, além de estabelecer que o ensino primário deveria ser gratuito, obrigatório e laico.

Nos seus Pareceres as "Lições de Coisas" foram ressaltadas como elemento primordial para a renovação da escola primária, como o único método capaz de triunfar sobre os métodos verbalistas e a rotina pedagógica predominante nas escolas de seu tempo.

Souza (1998, p. 162) afirma que:

As lições de coisas eram o método moderno por excelência, adotado por todos os países adiantados e coerentes com os cânones racionais científicos do ensino elementar. Por isso, Rui Barbosa criticou veementemente a forma como esse método

se configurou nas reformas republicanas da instrução pública no Estado de São Paulo, ou seja, como um item do programa e não como a orientação geral do ensino.

O princípio vital na organização do sistema de ensino em geral seria a introdução da ciência desde o jardim de infância até o ensino superior. O ensino de ciências seria o eixo fundamental de sua reforma. A leitura dos pareceres sobre educação evidenciava que ela foi posta como solução para um dos problemas que, segundo sua compreensão, comprometeria o futuro do Brasil. Para ele, a formação da inteligência popular por meio da instrução escolar seria fundamental para a reconstituição do caráter nacional; a ciência estaria de mãos dadas com a liberdade.

Barbosa colocava a educação como um fator de desenvolvimento, a alavanca capaz de modernizar o país. Era muito enfático nas suas conclusões e buscava todos os argumentos possíveis para sensibilizar o parlamento para sua importância. Influenciado pela literatura de seu período, pelos congressos de instrução organizados em vários países, juntamente com outros autores, encampou, por um período curto de tempo, a bandeira da instrução pública (MACHADO, 2004).

Para Souza, o “Manual Lições de Coisas” caracterizou-se como mais do que um simples método pedagógico, pois, condensou algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX. Defendeu uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como forma de “mentalidade” e o processo de racionalização do ensino. Considerava a natureza do desenvolvimento infantil como princípio básico para a educação e seus desdobramentos de orientação psicológica para a aquisição do conhecimento e, por conseguinte, para a organização do ensino.

Este manual, marco significativo da tentativa de implantar o método de ensino intuitivo no ensino brasileiro, que remonta o decênio consoante de 1880, expressa a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, implementando as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas do Império (MANUAL DE COISAS *apud* SOUZA, 1998, p.66).

Em meados do século XIX, o método intuitivo foi entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, voltando-se para alunos com domínio ineficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, pelo fato de centrar-se exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição, e não a compreensão, e imposição de conteúdos sem exame e discussão.

A educação, que se vinculava à modernização econômica industrial do país, também estava intimamente relacionada à cidadania. Rui Barbosa ao envolver -se com a Reforma Eleitoral, em 1881, colocava a alfabetização – educação – como exigência para ser eleitor. Ela seria um poderoso auxiliar para desarmar os eleitores rústicos que, com sua ignorância, poderiam ameaçar a organização social e política. Seria preciso obrigar todas as crianças a frequentarem a escola, assegurando a todas uma boa educação moral. A instrução poderia proporcionar ao país eleitores inteligentes, que buscariam sempre a liberdade.

A escola, colocada, então, como condição de progresso, não apenas material, possibilitaria a manutenção da ordem necessária à sociedade burguesa. Para resolver os problemas postos com o avanço das ideias socialistas – que pregavam a subversão das relações de produção burguesas – ganhavam força os ideais democráticos. Apenas estes ideais poderiam absorver os interesses conflitivos resultantes da luta de classes.

Ao avançar a democracia, difundiu-se a escola. Esta incorporou uma dupla função: preparar o cidadão com vistas a uma sociedade fraterna e solidária; e o homem egoísta que cuidaria de seus interesses. Na escola, também, dever-se-ia enfatizar a necessidade das desigualdades sociais. Esta necessidade ficou clara quando Rui Barbosa discutiu, nos pareceres, o ensino de história, geografia, economia política e moral e cívica. A história e geografia seriam meios úteis para a cultura dos sentimentos nas crianças e demonstração da lenta transformação operada na sociedade, coibindo o desenvolvimento de tendências a apressar o seu movimento através de ações violentas. Seria preciso mostrar às crianças a necessidade das desigualdades. Seria imprescindível mudar o conteúdo escolar para que tudo continuasse como estava.

Apenas solidificados nos homens esses sentimentos, estaria garantida a sociedade de classes e com ela a democracia. Com vistas à formação do cidadão, Rui Barbosa destacou que o ensino da moral deveria estar em primeiro lugar, devido à grande importância que assumia socialmente. Ela seria a casa mais ampla que envolveria todo o conteúdo escolar. Do ensino da moral dependeria a influência melhoradora, prosperadora, civilizadora da instrução popular. Para o povo se instruir não bastaria, simplesmente, acumular conhecimento, mas cultivar as faculdades que permitiriam viver bem em sociedade.

Através do seu ensino, poderia ser desenvolvido no aluno a percepção do dever. Assim, todas as funções da escola deveriam estar voltadas na direção da cultura moral que envolveria todo o ensino. Deveria ser cultivada através da prática, de atividades concretas, da experimentação. Ela não poderia formar uma disciplina em separado, pois ela não era matéria científica, mas resultava de sentimentos e hábitos. Não poderia ser ministrada através de um

ensino teórico; a teoria mostrava-se estéril como influência educadora dos sentimentos na escola. A ação moralizadora estaria presente em todas as disciplinas com vistas à formação do caráter e cultivo de virtudes, tais como: amor ao dever; valorização do trabalho; atividade; frugalidade; bom emprego do tempo; probidade; sinceridade absoluta; “*self-control*”; acatamento aos direitos do próximo; obediência à lei; decência; morigeração; pureza e polidez na linguagem; lealdade; caridade; amor à pátria.

O cultivo destes sentimentos deveria estar associado ao ensino da ciência; a introdução desse ensino faria um importante serviço à cultura dos sentimentos morais. A ciência, para Rui Barbosa, seria religiosa e moralizante. O objetivo da escola deveria voltar-se para a formação do cidadão; a ciência, porém, seria o seu conteúdo. No método, na forma de transmiti-la, seria possível enfatizar esse sentimento. O eixo da educação moral seria o caráter e a ação pessoal do mestre. A educação cívica seria uma das faces da educação moral.

Obrigatório hoje na escola americana, na francesa, na suíça, na belga, na alemã, na italiana, em toda a parte, digamos assim, esta espécie de cultura não carece de que a justifiquemos aqui. Tereis instituído realmente a educação popular, se a escola não derramar no seio do povo a substância das tradições nacionais? se não comunicar ao indivíduo os princípios da organização social que o envolve? se não imprimir no futuro cidadão ideia exata dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado? se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional? (BARBOSA, 1947, p. 385).

Nesse período da história brasileira, em que a sociedade vivia o final do Império e início da República, a educação, como dissemos, estava atrelada a um projeto modernizador, objetivando a valorização do homem, como trabalhador e produtor da riqueza, bem como fator de integração nacional. Logo, a educação deveria ser organizada para dar forma ao cidadão republicano, visando homogeneizar a cultura para atender as demandas da sociedade e apresentava como tarefa maior, atender as exigências do capitalismo e da produção.

A influência do pensamento educacional europeu sobre o intelectual e político Rui Barbosa foi decisiva. Esse método foi fundamentado especialmente no pensamento de Pestalozzi e Fröebel.

De acordo com a análise de Zanatta (2005, p.169), Pestalozzi tinha como propósito descobrir as leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolvia de acordo com leis definidas e ordenadas e que conteriam em si todas as capacidades da natureza humana. Essas capacidades se revelariam como unidade da mente, coração e mão (ou arte), e deveriam ser devolvidas por meio da educação intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si. A educação

intelectual resultaria da organização das impressões sensoriais obtidas pela relação homem-natureza. Nesse processo, a seleção das impressões recebidas da natureza transformaria as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual seria a intuição.

Pestalozzi (1946, p. 15), a intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das coisas, mas incluía a atividade intelectual por meio da qual seriam criados os objetos: “Esse conhecimento pode ser manifestado de maneira elementar pelo número, pela forma e pela palavra, que são produtos da inteligência criados por intuições maduras e que devem ser considerados como meios para a progressiva precisão de nossos conceitos”. A educação prática referia-se ao aprender trabalhando, fazendo. Nesse ponto, Pestalozzi preocupou-se em relacionar conhecimentos e atividades práticas.

Nos seus Pareceres sobre a reforma do ensino primário, Rui Barbosa exaltou o método intuitivo como o elemento mais importante, pois acreditava que somente através dele poder-se-ia superar o ensino verbalista enraizado na memória, que se praticava nas instituições de ensino de Primeiras Letras do Império. Essa metodologia deveria abranger todo o programa educacional e não um assunto específico, sendo que esse procedimento já era adotado na Alemanha, na Suécia, na França, na Bélgica, na Itália e nos Estados Unidos. O método intuitivo requeria dos professores mais recursos intelectuais, mais presença de espírito, mais vontade de ensinar, ou seja, um contínuo aprimoramento do saber.

A reforma de ensino proposta por Rui Barbosa procurava preparar para a vida. Esta preparação requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então, ensino este marcado pela retórica e memorização. Era preciso privilegiar novos conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e, principalmente, o ensino de ciências. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais, deveriam ser ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. Para tanto, o método que guiaria este aprendizado basear-se-ia na observação e experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento. Recomendava, portanto, a adoção do método intuitivo. Para o autor em estudo, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para tornar o Brasil uma nação civilizada (MACHADO, 2004, p.05).

Reforçando o que dissemos anteriormente, encontramos na obra de Rui Barbosa a defesa de uma educação integral, que tinha como princípios a serem trabalhados: a educação física, a educação intelectual e a educação moral. Esses princípios da educação integral expressavam uma compreensão unificada, na qual a ciência revelava-se como o melhor meio para a disciplina intelectual e a disciplina moral. A educação integral converteu-se no primeiro fundamento pedagógico sistemático para a seleção dos conteúdos à escola primária. Nesse processo estaria em jogo a substituição de uma cultura literária pela cultura científica

no ensino secundário, e a transmissão de conhecimentos úteis de natureza social, moral e cívica ao ensino primário.

Rui Barbosa propôs um programa enciclopédico tendo em vista a formação de trabalhadores conformados às exigências do desenvolvimento econômico e social do país. Nesse sentido, esse novo modelo de educação fundamentado no conhecimento científico assumiu um papel essencial na redefinição da cultura escolar, ou seja, conforme Chervel e Julia *apud* Vidal (2005, p. 147) “[...] não apenas naquilo que a escola se afirma como estável, mas no que se oferece como cambiante”. Para tal, faz-se necessário entender as conexões que se estabelecem historicamente entre as sociedades e seus diversos espaços.

No ensino secundário a escolarização também teve como finalidade atualizar e ampliar a cultura geral das elites, e em relação ao ensino primário, além do ler, escrever e contar, se ensinaria nas escolas, também, a ginástica, a música e o canto, os valores morais e cívicos, o desenho, a escrituração mercantil, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura e arboricultura, os trabalhos manuais, a higiene, a puericultura, a economia doméstica, entre outros. Mas essa renovação pedagógica e a constituição de currículos modernos não alteraram por completo o caráter de distinção de classe, o qual era próprio da educação burguesa.

Dessa forma, evidencia-se que foram selecionados para o programa os conteúdos que, na opinião do legislador, melhor atenderiam às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares, ou seja, conteúdos que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados. Vidal (2005, p.147), destaca que particularmente nos anos de 1920 e 1930, foi possível vislumbrar mudanças internas nas práticas escolares, caracterizadas pela “[...] mudança da concepção de tempo escolar [...] introdução dos métodos de projeto e centros de interesse; das relações pedagógicas, em razão da ênfase na atividade da criança; [...] dos espaços escolares, pela disposição de novos ambientes escolares [...]”. Essas mudanças tiveram sua origem na demanda pela escolarização e a ampliação da oferta pelo Estado.

Para tanto, o método intuitivo teve a pretensão de ser racional, concreto e ativo, caracterizando-se pela tentativa de prescrever os passos metódicos para a formação das ideias, regulando procedimentos, sentidos e intelectos da época, apresentando ainda como propósito a igualdade do método filosófico com o método de ensino.

Rui Barbosa (1947, p. 215) afirmava que as lições de coisas deveriam ser o método e processo geral:

[...] A que se devem subordinar todas as disciplinas professoradas na instrução elementar. (...) a lição de coisas não se inscreve no programa porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas. É um princípio que abrange todo o ensino.

Mas, como vimos ao final do segundo capítulo, Mary não era eleitora de Ruy Barbosa, não o via como o personagem capaz de mudar os rumos da educação brasileira, questionava seus métodos, suas parcerias e até mesmo, sua personalidade: “E eu achei que Ruy Barbosa, ainda que um homem brilhante, não era em absoluto adequado para ser Presidente. – Ele não é totalmente imponente e forte” (GOLDMAN, 1961, p. 304). E sobre a disputa civilista x militarista do período, ela diz: “Você está acompanhando as farpas irônicas trocadas entre os partidos? Lei e canetas de um lado, um Tacão, e uma espada na outra. Ou auxiliares de escritório do Ruy e os outros - Exército e Marinha” (GOLDMAN, 1961, p. 307).

Segundo Valdemarin (2004), os materiais didáticos difundidos neste período e nestas exposições, compreenderiam, além de mobiliário escolar, caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis etc. em substituição ao velho livro de textos para serem memorizados. Mas, a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo.

O método intuitivo poderia ser sintetizado em dois termos, observar e trabalhar. Observar significava progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar implicava a adoção de uma descoberta creditada a Fröebel, que consistiria em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Segundo Valdemarin, aliando-se observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretendia direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir.

Justificando a introdução de novos conteúdos na fase pré-escolar, os autores afirmavam que diversificar não significava sobrecarregar, desde que os procedimentos utilizados fossem variados e alternados para prevenir o cansaço e o tédio. Para esses propositores, a superioridade do método intuitivo consistia na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem e em que o conhecimento não fosse meramente transmitido e memorizado, mas emergisse do entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto. O diferencial

caracterizador das lições de coisas residiria, portanto, no procedimento didático de “colocar as ideias frente à necessidade de nascer” (VALDEMARIN, 2004).

Schelbauer (2006) aponta que o método de ensino intuitivo generalizou-se, na segunda metade do século XIX, nos países da Europa e das Américas, como principal elemento de renovação do ensino, juntamente com a formação de professores. Ficou conhecido como o método do ensino popular por ser considerado, entre os educadores, como o mais adequado à educação das classes populares. As raízes históricas do ensino intuitivo vinculavam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Pestalozzi, e Froebel, entre outros. Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo partiria da premissa de que toda a educação deveria começar pela educação dos sentidos.

O método intuitivo, na definição de Buisson (1897, p. 9),

[...] é aquele que em todo ensino faz apelo a esta força *sui generis*, a este olhar do espírito, a este ímpeto espontâneo da inteligência em direção da verdade. Ele consiste não na aplicação de um ou outro procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com o que nós chamávamos a pouco de instintos intelectuais.

Valorizando a intuição como elemento essencial do conhecimento, o método se dividia em três graus, detalhados por Buisson (1897): a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. A intuição sensível, considerada como a primeira etapa do método, conhecida no ensino primário e nos jardins de infância sob a denominação de lições de coisas, consistia em ensinar as crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, ou seja, educar os sentidos para depois exercê-los. A segunda forma de intuição – a intelectual – consistia no desenvolvimento da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e reflexão, ultrapassando a intuição sensível. A intuição moral ocuparia o terceiro grau no desenvolvimento do ensino intuitivo e consiste em educar a criança quanto nos aspectos morais e sociais.

Colocado em circulação nas últimas décadas do século XIX, por meio das exposições internacionais, dos congressos pedagógicos, dos relatórios oficiais sobre a instrução pública, dos compêndios de pedagogia e manuais de ensino, esse novo saber pedagógico desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos intelectuais ilustrados, trazendo os elementos de renovação pedagógica de que estavam ávidos. Apesar de não se constituir em um saber desconhecido entre nós, foi somente a partir da década de 1870 que começou a figurar na legislação, nos debates educacionais, nos projetos de reforma da instrução pública, nos

relatórios dos professores das cadeiras de primeiras letras, nas cadeiras da escola normal, nos jardins de infância, na imprensa periódica e educacional e nas conferências pedagógicas. Ganhando ênfase no decorrer da década de 1880, o método atingiu seu apogeu com as reformas republicanas da instrução pública, a partir de 1890, as quais consolidaram o ensino intuitivo na escola primária graduada, nos jardins de infância e na escola normal. O método representou, juntamente com a formação de professores, um dos principais elementos da difusão da escolarização das classes populares nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX, no Brasil.

Nesse período da história brasileira, em que a sociedade vivia o final do Império e início da República, a educação estava atrelada a um projeto modernizador, objetivando a valorização do homem, como trabalhador e produtor da riqueza nacional, bem como fator de integração nacional. Logo, a educação foi organizada para dar forma ao cidadão republicano, visando homogeneizar a cultura para atender as demandas da sociedade e apresentava como tarefa maior, atender as exigências do capitalismo e da produção.

A influência do pensamento educacional europeu sobre o intelectual e político Rui Barbosa foi decisiva. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social.

Pestalozzi (1946, p. 13) defendia uma educação não-repressiva e dedicou ampla atenção ao ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, como cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Para ele, “[...] a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas”.

Era propósito de Pestalozzi (1946) descobrir as leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança, e a concebia como um organismo que se desenvolveria de acordo com leis definidas e ordenadas e conteria em si todas as capacidades da natureza humana. Essas capacidades se revelariam como unidade da mente, coração e mão (ou arte), e deveriam ser devolvidas por meio da educação intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si.

A educação intelectual resultaria da organização das impressões sensoriais obtidas pela relação homem-natureza. Nesse processo, a seleção do que foi recebido da natureza transformaria as representações confusas em conceitos precisos e claros. Conforme Pestalozzi (1946, p. 15):

Esse conhecimento pode ser manifestado de maneira elementar pelo número, pela forma e pela palavra, que são produtos da inteligência criados por intuições maduras

e que devem ser considerados como meios para a progressiva precisão de nossos conceitos.

Para ele, a educação útil referia-se ao aprender trabalhando, fazendo. Nesse ponto, Pestalozzi preocupou-se em relacionar conhecimentos e atividades práticas. Da mesma forma que a atividade intelectual necessitava de um estímulo especial da mente, era indispensável para o desenvolvimento de habilidades exteriores exercitar os sentidos e os membros.

A educação moral ou religiosa era considerada por Pestalozzi como a de maior significado na formação do ser humano. Para ele, toda a educação intelectual se converteria em um espectro quando não fosse vivificada por ela. A educação moral não consistiria na instrução ou na ilustração da moral, mas na formação de valores e modos de agir coerentes. Como disse Pestalozzi (1946, p. 16), "(...) a educação moral mais que ensinada, tem de ser vivida. A vida educa. (...) E o fim da educação moral não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral".

O método de ensino, assim como o método de conhecimento, constitui-se nesta proposição como um recurso auxiliar criado para garantir a eficácia e a validade da aprendizagem, prescrevendo passos metódicos numa atividade que reproduz com eficiência os mecanismos humanos desencadeados no processo de conhecimento (VALDEMARIN, 1998, p. 93).

Os propositores deste método sugeriam que, quando o professor não tivesse disponíveis os fatos originais a serem observados, deveriam ser improvisados desenhos ou gravuras, meios auxiliares de que o método intuitivo pudesse lançar mão. Importaria, contudo, que fosse estabelecida uma relação entre todas as lições dadas, de modo que se constituíssem numa síntese metódica do conteúdo a ser ensinado.

Dadas essas diretrizes, segundo Valdemarin, a principal inovação curricular introduzida na educação pré-escolar seria o estudo da natureza, ciência considerada particularmente interessante para as crianças, que assumiria, com o método intuitivo, a posição de conteúdo escolar central pelo fato de possibilitar o conhecimento da forma, da força e do movimento, elementos presentes em vários aspectos da vida, fossem eles concretos ou abstratos. E para essa aprendizagem, a observação seria o atributo humano que proporcionaria a percepção e a compreensão das forças naturais, por meio da constatação das propriedades da matéria, da aquisição de noções sobre as rochas, a vida das plantas e os hábitos dos animais, gerando assim um conhecimento, ainda que sumário, da própria organização humana.

Valdemarin também ressalta que a adequação ao método intuitivo ao campo das ciências naturais pode ser percebida, se o conteúdo de ensino for apresentado aos alunos de modo atraente e prático, com a atenção voltada para a compreensão dos usos industriais dos elementos naturais e do trabalho desenvolvido pelo homem para este fim. A geometria também se prestaria a inúmeras atividades escolares, todas derivadas de suas aplicações cotidianas e, até mesmo o ensino do cálculo, essencialmente abstrato, teria como ponto de partida o manuseio de objetos para a aprendizagem dos números, podendo constituir-se, portanto, numa lição intuitiva.

Segundo seus defensores, conforme a exposição dos autores, a história, conteúdo à primeira vista tão pouco adequado à observação, poderia ser ensinada por esse método, desde que tivesse seu início com a observação dos fatos contemporâneos, prosseguindo com aproximações graduais e sucessivas dos acontecimentos passados, por meio de seus traços materiais observáveis, fazendo-se uso da história pitoresca, da história dos costumes, dos hábitos e da indústria, que são temas acessíveis às crianças.

Para esses autores, o pensamento e a linguagem também seriam fatos observáveis, já que, adquirir consciência das próprias operações intelectuais, processo ao qual denominam reflexão, consistiria justamente numa observação do próprio pensamento. Além disso, o pensamento adquiriria uma forma por meio das palavras, que seriam compreendidas pela junção de sons, “envelopes das ideias”, e que seriam também elementos diretamente observáveis. Justificar-se-ia assim, a análise dos sons que comporiam as palavras, acompanhada do estudo dos signos que a representavam, isto é, a escrita. As palavras e as frases, expressão das ideias, poderiam ser analisadas quanto à forma e ao sentido, de modo que fossem estabelecidas relações entre as leis do pensamento e as regras gramaticais.

Para Delon & Delon, o método intuitivo estaria ligado ao pensamento, à consciência que temos de nossas operações intelectuais, à reflexão. Para este autor, a criança poderia refletir, se a fizessem observar o que experimentava e as ideias que nasciam dela. Para este autor, o pensamento tomava forma na palavra; tornando-se perceptível. Os próprios sons, envelopes das ideias, seriam coisas diretamente observáveis; uma análise inteligente dos sons das palavras deveria acompanhar os signos representativos destes sons. Esta seria a arte da leitura. As palavras, enquanto expressão de ideias, e mesmo as frases, poderiam ser analisadas em sua forma e em seu sentido, estabelecendo relações entre as formas da linguagem e o pensamento que lhes impõe suas leis (DELON & DELON, 1913, *apud* VALDEMARIN, 2004).

O desenho, uma das atividades essenciais ao método intuitivo, compreendia aplicações artísticas e industriais, possibilitando tanto a ornamentação quanto a construção de objetos. A geometria, sua base indispensável e ponto de partida, poderia ser desenvolvida à mão livre ou com a utilização de instrumentos e materiais específicos, como réguas, modelos, papel quadriculado, etc. Na pré-escola, as atividades de desenho consistiriam numa preparação para a diversidade de suas aplicações a serem posteriormente desenvolvidas, possibilitando ao mesmo tempo, educar o olho e a mão. Todos os exercícios de desenho deveriam estar voltados para a educação do olhar, como instrumento de percepção, para adestramento da mão, principalmente instrumento de trabalho, a fim de que os pequenos desenhistas não copiassem servilmente os modelos apresentados, mas tivessem condições adequadas para inventar e compor, consistindo esta atividade, sobretudo, numa oportunidade de preparação para a vida inteligente e ativa do homem, que poderia contribuir para a manutenção de uma sociedade esclarecida e laboriosa.

Embora o ensino do desenho fosse um conteúdo particular a ser desenvolvido pelo professor, ele também era uma estratégia para a verificação da aprendizagem dos demais conteúdos. Os trabalhos com aros, círculos e bastões adquiriam sua forma final – a demonstração do pensamento – por meio do desenho, da união e aplicação das formas geométricas na construção de formas artísticas ou reproduções de objetos conhecidos. A aprendizagem sobre as ciências naturais também seria sempre verificada com trabalhos que têm no desenho sua expressão prioritária, do mesmo modo que escrever consistiria em desenhar sinais gráficos.

A primeira Escola Americana, foi fundada em São Paulo no ano de 1870, futuro Colégio Mackenzie. Nela foram instituídos o método indutivo, ou intuitivo e a co-educação dos sexos, destacando a experimentação e a valorização dos trabalhos manuais. Os livros didáticos utilizados inicialmente foram traduzidos para o português. Alguns professores presbiterianos brasileiros começaram a questionar a literatura adotada, sugerindo adoção e produção de obras coerentes com a realidade brasileira. Entre elas estão as Aritméticas e Álgebras, Os dez cadernos de Aritmética do primeiro pastor presbiteriano brasileiro Antônio Bandeira Trajano; a Gramática Expositiva e a Gramática Histórica de Eduardo Carlos Pereira; a Grammatica Portuguesa de Júlio Ribeiro; O Dicionário de Latim de Santos Saraiva; a Série Erasmo Braga - 4 volumes do próprio; Condições intelectuais, morais e religiosas na América Latina de Álvaro Reis; Pontos de nossa história de Veríssimo e Lourenço Souza; O meu idioma de Otoniel Motta; Escrituração Mercantil de Modesto R. B. de Carvalhosa; *English for*

*Brazilian Schools*, de Amélia Kerr Nogueira, coleção de quatro livros destinados às quatro séries do ensino primário (NASCIMENTO, 2005, p.181).

Em São Paulo, a reforma da Escola Normal, em 1890, consolidou definitivamente a presença do ensino intuitivo na instrução pública, orientação que perdurou por muitas décadas.

#### **4.2 O Oberlin College e a *Common School***

Em 1835, Alexis Tocqueville escreveu: "Os americanos enviam sacerdotes para os novos Estados do Oeste e estabelecem escolas e igrejas lá" (TOCQUEVILLE, 1977, p. 67). O esforço para cristianizar o Oeste surgiu a partir de profundas convicções religiosas, bem como de um interesse pragmático em promover a lei e a ordem. O Pastor John Jay Shipherd ouviu o chamado em Vermont para adentrar-se "nos campos espirituais não arados" o que para a Nova Inglaterra era o Oeste - Ohio. Em outubro de 1830 chegou à colônia de fronteira de Elyria, no condado de Lorain, Ohio, vinte milhas a oeste de Cleveland. Dentro de três anos, juntou-se a ele um antigo colega de sala na academia Vermont, Philo Penfield Stewart, com quem ele falava, lia, orava, e, finalmente, decidiu um plano para a colônia e a escola de Oberlin.

Assim que a colônia estivesse firmemente estabelecida, uma escola seria fundada e serviria, ao educar missionários e professores, como uma agência evangélica para criar novas colônias, igrejas e escolas. Um sistema de trabalho manual seria empregado no qual os alunos trabalhariam na fazenda colégio, oficina, ou pensão para cobrir os custos.

Em 3 de dezembro de 1833, a escola estava aberta, com vinte crianças matriculadas na "escola infantil" (escola primária) e quarenta "damas e cavalheiros" na escola acadêmica ou preparatória. Em 28 de fevereiro de 1834, o *Institut Collegiate Oberlin* recebeu sua autorização do Legislativo de Ohio "para conferir àqueles que julgarem dignos, honras escolares e diplomas que normalmente são conferidos em instituições similares." O Instituto foi dedicado a fornecer "a educação mais útil, ao menor custo possível de tempo, dinheiro e saúde" e projetada para "estender o benefício de tal educação para ambos os sexos" para qualificá-los completamente como professores cristãos, "tanto para o púlpito quanto para as escolas". Um objetivo importante era "a elevação do caráter feminino, trazendo ao alcance do sexo negligenciado e mal julgado, todos os privilégios instrutivos que até agora têm

injustificadamente distinguido o sexo líder do sexo feminino" (LUPOLD, HADDAD, 1991, p. 113).

O Departamento Docente oferecia "um curso de instrução extensa e completo como outras faculdades". O Departamento Feminino "dedicava-se a instrução nos ramos úteis ensinados nas melhores Instituições Femininas", mas não tinha o grau da faculdade. As mulheres, no entanto, estavam aptas para desfrutar "de todos os privilégios instrutivos" da Instituição e frequentar aulas em todos os departamentos. Pela primeira vez, os estudantes universitários do sexo masculino compartilharam suas salas de aula e instrução com as mulheres. Em 1837, quatro mulheres se apresentaram como qualificadas para entrar no curso regular da Instituição. Elas tinham se preparado fazendo matérias em Oberlin com homens que estavam se preparando para o curso universitário. Elas foram as primeiras mulheres na história a se matricular para um curso universitário regular. Assim, a verdadeira educação universitária para as mulheres começou como co-educação (LUPOLD, HADDAD, 1991, p. 112-114).

Logo nos primeiros dias de Oberlin, por necessidade, uma vez que as academias que preparavam alunos para a faculdade eram extremamente raras no Oeste, um departamento de preparação foi criado, proporcionando instrução em geografia, matemática, latim e grego elementares, inglês, história e religião. Para os interessados no curso da faculdade, o latim e o grego eram necessários; aqueles que fizessem o curso para professor seguiam o currículo de Inglês, Histórias da Grécia, Roma, Inglaterra e dos Estados Unidos, eram obrigatórios para ambos.

Os estudos preparatórios para as mulheres entrarem em curso de damas eram mais leves e mais elementares. História, grego e latim não estavam incluídos. Seu trabalho de preparação não era o ensino secundário, sendo assim, o próprio curso das senhoras tornou-se, em parte, secundário, e as mulheres que o frequentavam faziam aulas com os alunos do curso preparatório masculino em gramática inglesa, história, geografia, e a Estudo da Bíblia. O Curso das senhoras era fortemente inclinado à religião, presumivelmente importante para esposas e mães destinadas ao ensino e ao trabalho missionário. As mulheres que queriam seguir o curso universitário clássico faziam o latim e o grego com os homens nas classes preparatórias para qualificar-se.

Em 1850, quando o *Institut Collegiate Oberlin* foi renomeado *Oberlin College*, alguns pensaram que o nome da instituição não seria representativo já que a faculdade era somente parte da instituição, sendo responsável por apenas 69 dos 500 alunos matriculados lá. A maioria dos alunos esteve nos Departamentos Feminino e Preparatório. Entre 1833 e 1866,

mais de 11.000 alunos - 6.500 do sexo masculino e 4.800 do sexo feminino - filhos e filhas de agricultores com intenções piedosas, má preparação, e que tinham dinheiro, passaram por Oberlin, inclusive Mary Dascomb. A maioria inicialmente veio da Nova Inglaterra e Nova York, uma tendência que se inverteu ao longo de um período de trinta anos a medida que o corpo discente provinha dos Estados do Oeste.

Os fundadores do *Oberlin College* educavam as mulheres para o que era considerado a sua esfera própria. O primeiro corpo docente, incluía o Dr. James Dascomb, professor de ciências, e sua esposa, Marianne Parker Dascomb, primeira diretora do Departamento Feminino. Ela era graduada pelo *Ipswich Seminary*. “Esposa corajosa e mulher culta, Marianne Dascomb forneceu um modelo atraente para as mulheres que estudavam na instituição. O ideal de feminilidade evangélica dominou a imaginação das mulheres de Oberlin. Para elas, o estudo representava uma oportunidade para a atividade espiritual e benevolente como esposas, professoras ou missionárias” (LUPOLD, HADDAD, 1991, p. 117).

Segundo Lupold, Oberlin foi fundada quando o lugar e a hora eram propícios para juntar os dois sexos. O interesse em educação era alto. A sociedade estava em um estado fluido; ideias e custos não eram fixos. Poderiam se tentar experiências que no Leste tradicional estariam condenados ao fracasso desde o princípio. O co-fundador do Oberlin Philo Stewart escreveu: "Há muitas pessoas nos estados do Leste que estão convencidos de que tudo no Oeste deve ser modelado na tradição dos pais. Mas pergunte-mo-nos que tipo de instituições são necessárias no Oeste" (LUPOLD, HADDAD, 1991, p. 111).

O Oberlin College foi pioneiro na co-educação. As mulheres se matriculavam, junto com os homens, as matrículas também estavam abertas a estudantes negros. Em 1862, Mary Jane Patterson foi a primeira mulher afro-americana a ganhar um diploma universitário.

Muitas pequenas faculdades denominacionais seguiram o padrão de Oberlin, nas três décadas seguintes, e a aprovação da *Morril Act* em 1862<sup>71</sup> criou cursos e universidades às

---

<sup>71</sup> A Lei Morrill de 1862 também era conhecida como a Lei de Terras *Grant College*, foi um grande impulso para a educação superior na América. A concessão foi originalmente criada para estabelecer instituições de ensino em cada estado que educar as pessoas para a agricultura, economia doméstica, mecânica, e outras profissões que eram praticadas na época. O ato de concessão de terras foi introduzido pelo congressista de Vermont, Justin Smith Morrill. Ele vislumbrou o financiamento da educação agrícola e mecânica. Ele queria garantir que a educação estivesse disponível para todas as classes sociais. Havia vários desses subsídios, mas o primeiro foi aprovado em 1862. Este projeto de lei foi assinado por Abraham Lincoln em 2 de julho. Isso deu a cada estado 30.000 hectares de terras públicas para cada senador e representante. Estes números foram baseados no censo de 1860. A terra deveria então ser vendida e o dinheiro da venda seria colocado em um fundo de arrecadações que daria suporte para as faculdades em cada um dos estados. A concessão de terras melhorou a vida de milhões de americanos, mas não garantiu a igualdade, pois, no momento em que as bolsas de estudo foram estabelecidas, os negros, do Sul, não tinham permissão para participar das instituições educacionais. Havia uma disposição de

quais as mulheres eram admitidas nas mesmas condições que os homens. Educação mista tornou-se a regra nos estados do Oeste nas novas universidades do Leste, como Cornell, que admitiu mulheres em 1872 (LUPOLD, HADDAD, 1991).

Em 1877, os presbiterianos inauguraram um jardim de infância na cidade de São Paulo. Segundo o diretor, o reverendo George Chamberlain, o Kindergarten adotou o sistema Fröebel e tinha como objetivo o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, através de métodos intuitivos e naturais, de acordo com as necessidades físicas das crianças, levando-as ao conhecimento e desenvolvimento das capacidades observadoras, sem fadigas, sem desgostos, sem estudos forçados, sem constrangimentos dos corpos, aprendendo através dos próprios brinquedos para se alcançar os efeitos da disciplina e do uso dos sentidos (FERREIRA, 1992).

Para instruir os novos convertidos, os missionários instalaram ao lado da igreja uma escola primária denominada de paroquial. Essa escola alfabetizava através de classes mistas e tinham por pretensão consolidar uma futura comunidade religiosa. Algumas escolas paroquiais e os colégios secundários adotaram o modelo de escolas presbiterianas norte-americanas, tanto nos seus prédios como também em seus métodos pedagógicos.

Os missionários presbiterianos norte-americanos tinham a Educação como um elemento indispensável à ação religiosa no Brasil, traduzindo uma concepção de vida onde democracia, política, liberdade individual e responsabilidade formavam um só conjunto. Para eles civilizar era oferecer àquela população a salvação do espírito e do corpo, pelas suas instituições nas áreas educacionais e médica.

A preocupação com o aspecto educacional brasileiro estava presente no interior da produção discursiva de sua organização religiosa. Um relatório<sup>72</sup> escrito em 1913, por Horace Manley Lane, superintendente no Brasil do trabalho educacional da Igreja Presbiteriana do

---

instalações separadas, mas iguais, mas apenas Mississippi e Kentucky. Esta situação foi corrigida quando o segundo ato Morrill foi aprovado e expandiu o sistema de bolsas para incluir instituições negras. Os Atos Morrill tornaram-se um importante recurso educacional americano. Esta lei mudou o curso do ensino superior. O propósito da educação mudou a partir dos estudos clássicos e permitiu estudos mais aplicados que preparavam os alunos para o mundo que eles teriam de enfrentar ao deixarem a sala de aula. (LIGHTCAP, Brad. Disponível em: <https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/morrill.html>)

<sup>72</sup> Os relatórios aqui citados eram encaminhados à Missão que financiava os empreendimentos escolares, visto que em 1868 foi criada a lei de nº 54 que estabelecia em seu artigo 15 que o ensino primário ou superior podia ser livremente exercido por particulares “dispensando as escolas provadas de enviarem seus relatórios”. Tornando, segundo Ribeiro, os dados, daí em diante, escassos. (RIBEIRO, 2006, p.44) Para Hilsdorf (2002), no campo da cultura e da educação as possibilidades de trabalho dos estrangeiros protestantes eram também bastante amplas, pois as autoridades provinciais liberais promoveram um vigoroso movimento em prol da liberdade de atuação da iniciativa privada. A Lei nº 54 de 1968 prescreveu a liberdade do ensino primário e secundário, ou seja, professores particulares e diretores não precisariam mais apresentar atestados de capacidade e moralidade para abrir seus estabelecimentos, com o duplo efeito de legalizar a prática institucional pedagógica de estrangeiros protestantes e permitir-lhes escapar do controle dos párocos, que habitualmente forneciam tais documentos.

Norte dos Estados Unidos, refletia a imagem que procuravam construir sobre si e sobre o Brasil. Afirmava que, dentre os estrangeiros presentes no país, os norte-americanos possuíam a sabedoria e a competência técnica para guiá-lo ‘rumo ao seu amanhã radioso, plasmado no campo político em um sistema de governo republicano e democrático e, no setor econômico-social, na industrialização’. E para que isso ocorresse, era necessário ocupar os espaços vazios do Brasil, cortá-lo com estradas de ferro em todos os sentidos para levar a todos os seus recantos a modernidade.

Esses povos perceberam que não seria possível uma consolidação religiosa, pois a elite liberal não estava interessada no Protestantismo, mas numa transformação de princípios e valores do sistema político, pedagógico, jurídico, patrimonial, sem levar em consideração qualquer ajuda sobrenatural. Portanto, o movimento de circulação das ideias europeias e norte-americanas renovou o ensino brasileiro e direcionou o conteúdo escolar para práticas produtivas por meio do método intuitivo de forma a promover a educação popular de qualidade.

Segundo Souza, os norte-americanos iniciaram a implantação do sistema público de ensino nas primeiras décadas do século XIX. Entre 1830 e 1860, desencadearam o movimento em prol das *common school system*. Segundo a autora, Horace Mann, Henry Barnard e John Philbrick são apontados pela historiografia da educação norte-americana como os principais líderes da reforma educacional levada a termo no país nesse período. Eles e outros reformadores defendiam o ensino público e obrigatório, a participação do Estado no financiamento da educação, maior uniformidade no ensino e finalidades políticas amplas para a escola pública. Conforme afirma Souza, o sistema educacional prussiano foi o que mais atraiu a atenção de Horace Mann. O secretário do Conselho de Educação de Massachusetts surpreendeu-se, especialmente, com a organização das escolas com base na classificação dos alunos e com os métodos de ensino empregados (SOUZA, 2005). Cabe ressaltar que Horace Lane, com quem Dascomb trocava cartas, cresceu no estado de Massachusetts.

Horace Mann<sup>73</sup> defendia que nenhuma República poderia resistir a menos que seus cidadãos fossem instruídos e educados. E como os Estados Unidos dos anos 1830

---

<sup>73</sup> Horace Mann nasceu em Franklin, Massachusetts, em 4 de maio de 1796, e morreu em 2 de agosto de 1859, em *Yellow Spring*, Ohio. A sua educação inicial foi pouco formal: dos dez aos vinte anos de idade, ele não recebia mais do que seis semanas de escolarização por ano. Mas, adquiriu o hábito de ler na pequena biblioteca da cidade, fundada por Benjamin Franklin. Os livros a que teve acesso, nesse período, tratavam principalmente de história e de tratados sobre teologia. Em 1819, graduou-se na *Brown University*. Depois da graduação, foi tutor de Latim e grego em Brown. Em 1821, começou a estudar Direito, depois de concluir o curso, abriu um escritório em Dedham, Massachusetts. Advogou de 1823 a 1837. De 1827 a 1833, serviu no *Massachusetts House of Representatives*. Já de 1833 a 1837, serviu como senador. Foi nesse período, em 1837, que aceitou a indicação para ser o secretário do *Massachusetts Commission to Improve Education* (mais tarde, *State Board of*

apresentavam uma grande diversidade econômica, social, religiosa e de valores morais, era necessário buscar meios para superar essas distinções e conduzir as almas para o caminho da moral e dos bons costumes. Segundo Cremin (1963),

impressionava profundamente a Mann a heterogeneidade da população americana. Ficava admirado da enorme diversidade de grupos sociais, étnicos, religiosos e manifestava preocupação por conflitos sérios que viessem a dividir a comunidade política, quebrando-lhe as forças. Temendo possibilidades destrutivas da discórdia religiosa, política e de classes, procurou um sistema de valores comuns que servisse de base ao republicanismo americano e dentro do qual florescesse sadia. Procurava uma filosofia pública, sentimento de comunidade de que todos os americanos partilhassem fosse qual fosse o tipo ou a crença. Esforçava -se por utilizar a educação com o objetivo de moldar novo caráter americano lançando mão da mistura de tradições culturais. E o instrumento seria a escola comum (CREMIN, 1963, p. 9).

E, ainda segundo, Cremin (1963, p. 10), o objetivo da *common school*, no entendimento de Horace Mann, era fornecer a mesma experiência para todas as pessoas, pois ele desejava eliminar as distinções de classe e religião. Por meio da implantação dessa proposta, no ambiente escolar

se misturariam crianças de todos os credos, classes e antecedentes, associação ardente de crianças inflamadas por espírito de amizade e respeito mútuos, que não fossem destruídos mais tarde pelas tensões e clivagens da vida adulta. Mann encontrava, portanto, na harmonia social o primeiro objetivo da escola.

Por isso, Bodolato (2005) afirma que há pouco a se debater sobre o entendimento de Horace Mann a respeito do poder que a educação deveria exercer sobre os membros de uma sociedade democrática e como deveria ser abordada na escola, para igualar chances e oportunidade. Para ressaltar esse aspecto, esse autor destaca do *Twelfth Annual Report* (1848), que

[...] somente a educação universal será capaz de contrabalançar essa tendência ao domínio do capital e servilismo ao trabalho. Se uma classe possui toda riqueza e educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa

---

*Education*), uma agência sem dinheiro e sem controle sobre as escolas locais. Foi nesse cargo e por meio de sua atuação e dos relatórios anuais que produziu, nos quais apresentava pontos de vista sobre o que deveria ser a educação em uma sociedade livre, que se tornou conhecido, à época, dentro e fora dos Estados Unidos. Permaneceu nesse cargo até 1848. Das suas publicações, nesse período, destacam-se *Annual Report* (1837 a 1848) e o *Common School Journal*, fundado e editado em 1838. Em 1839, estabeleceu a primeira *School for Teacher* nos Estados Unidos. Em 1843, visitou a Europa e observou os métodos educacionais. De 1848-1853, serviu como membro do *U.S. House of Representatives*. E, no período de 1853- 1859, foi diretor do *Antioch College em Yellow Springs*, Ohio (hoje parte da *Antioch University*). Acesso em 3 de junho de 2014, disponível em: [www.mass.gov/statehouse/statues/mann\\_report.htm](http://www.mass.gov/statehouse/statues/mann_report.htm), [usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/democrac/16.htm](http://usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/democrac/16.htm), [www.tnell.com/ted/tc/12th\\_report.html](http://www.tnell.com/ted/tc/12th_report.html), [www.warsworth.com/history\\_d/templates/student-esources/0030724791-ayers](http://www.warsworth.com/history_d/templates/student-esources/0030724791-ayers).

o nome que se dê a essa relação; a última de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for difundida igualmente, poderá levar consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; pois até hoje ainda não se viu um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre.

Sobre esse poder que Horace Mann atribuía à educação, Buck (2002) afirma que ele possuía nela uma fé total, pois não existiam limites na mente dele para o efeito que teria a educação ministrada no ambiente da *Common School*. Ele acreditava que o currículo tradicional poderia ser universalizado e que a cultura destinada, anteriormente, apenas para a classe rica, poderia ser democratizada. Mas, o elemento mais importante, segundo esse autor, da crença de Mann era que a escola poderia preservar e manter uma sociedade democrática.

Sem depreciar qualquer outra atividade humana, pode-se seguramente afirmar que a *Common School*, melhorada e em funcionamento, como pode ser facilmente efetivada, pode tornar-se a mais eficiente e benéfica de todas as forças da civilização. Duas razões sustentam essa afirmação. Em primeiro lugar, existe uma universalidade em sua operação que só é possível se, administrada no espírito da justiça e da conciliação de que todas as gerações futuras ficaram sobre a influência. E, em segundo lugar os materiais sobre os quais atua são tão flexíveis e dóceis que se tornam capazes de assumir maiores variedades de formas do que qualquer outra obra terrena do Criador. A inflexibilidade e rudeza do carvalho, quando comparado ao arbusto flexível ou ao rebento tenro, revelam-se fracos emblemas para a caracterização da docilidade da criança se constatada a obstinação do adulto. Nestas vantagens inerente a common school reside o segredo da produção de relevantes resultados, em nosso próprio estado (...) Continuo, portanto, procurando mostrar que a verdadeira atividade da sala de aula conjuga – tornando-se idêntica aos interesses da sociedade. O primeiro é o estado inicial, imaturo desses interesses; o último, o estado desenvolvido adulto. Assim como a criança é o pai do homem, assim também o preparo adquirido na sala de aula vai expandir-se nas instituições e na sorte do estado (*Twelfth Annual Report*, 1848).

De acordo com Cremin (1963, p. 7), várias causas motivavam a paixão reformista de Horace Mann, “mas nenhuma superou a educação, nada lhe preocupava mais do que a educação do povo”. Apesar da curta experiência no ensino, desde cedo revelou grande interesse nos assuntos mais gerais da organização escolar e esse interesse procurava compartilhar com seus pares parlamentares e na maioria das vezes tentava criar aparatos legais para legalizar medidas necessárias para uma nova organização escolar. E, no caso dos Estados Unidos, ele tinha a seu favor a Constituição.

A Constituição republicana dos Estados Unidos garantiu e inaugurou realmente nova fase da política educacional norte-americana, por meio dela se concebeu uma escola pública, cujo controle não estava nas mãos do governo federal. Os Estados começaram então a legislar para a organização do ensino. E assim, cada unidade da federação, por meio de uma Constituição própria garantia que dentro do seu território fossem mantidos o sistema de escola pública. No interior da estrutura estadual estabeleceram as normas que deveriam governar seus próprios sistemas

escolares (GROSS, 1963, p. 149).

Na medida em que se processou essa descentralização administrativa da escola pública norte-americana, e com o movimento reformista verificado no século XIX tornou-se possível o desenvolvimento e implantação da *common school*. Como podemos verificar no primeiro relatório produzido por Horace Mann, publicado em 1837, no qual ele explicita os tipos de normas e direção que norteavam as escolas públicas do Estado de Massachusetts.

A teoria das nossas leis e instituições sem dúvida alguma é que primeiro em cada distrito de cada cidade da República existia uma escola distrital livre, suficientemente segura, suficientemente boa, para todas as crianças dentro do seu território, na qual recebiam instrução nos rudimentos do conhecimento, se formem à correção do comportamento e se lhes incumbem os princípios do dever (MANN, 1963, p.40).

Mann (1963) esperava que a escola pudesse fornecer a preparação indispensável para a formação do aluno.

Nessa plataforma comum deverá formar-se um conhecimento geral entre as crianças da mesma vizinhança. Nela as afinidades de natureza comum uni-los-ão de maneira a dar-lhes as vantagens da pré-ocupação e a aquisição estável de sentimentos fraternais, contra as concorrências alienadoras da vida subsequente (MANN, 1963, p. 40).

Com esse tipo de preocupação e por meio de peças legais, era garantido que as crianças recebessem assistência das instituições do Estado, assegurando a todas as crianças a base, considerada fundamental, de conhecimento e também de moralidade e segurança.

“O germe da moralidade pode ser plantado na natureza moral da criança, no período inicial de sua vida” (MANN *apud* Buck 2002). Essa afirmação de Mann em 1837, segundo Buck (2002) era um indício que ele acreditava serem as mentes e os corações das crianças terreno fértil, no qual poderiam crescer as sementes que fossem plantadas. Horace Mann estava absolutamente convencido de que se às crianças fossem fornecidas a educação religiosa e moral adequada, elas poderiam crescer adequadamente como cidadãs necessárias e adequadas para manter e desenvolver a democracia dos estados americanos, pois acreditava que se era necessário.

melhorar o homem, era necessário primeiro melhorar os meios de educar a criança. Pelo uso de meios apropriados é perfeitamente possível ter uma comunidade cuja formação principal caminha em direção a atividade, prosperidade e retidão, embora uns poucos possam desviar ou desertar deixando essa fileira para atender a bandeira do vício, mas pela utilização dos meios apropriados essa situação pode ser facilmente revertida, assim do corpo principal da sociedade poderá ser retirado o

devasso (Mann, 1937, *apud* Buck 2002, p. 115).

Observa-se que, com esse tipo de cuidado, o reformista procurava garantir à criança os instrumentos indispensáveis para a aquisição da prosperidade individual, fato que contribuiria para assegurar, por outro lado, a prosperidade social do próprio Estado. Assim, o objetivo não era só a riqueza e a segurança para o Estado, mas como o indivíduo poderia emancipar-se da sua tutela e tomar o rumo que lhe sugerisse o “espírito bem instruído” (Mann, 1963, p.41).

Ao discutir a questão do ensino público, Mann (1963) considerou que era necessário construir uma escola que levasse em conta a relação integral entre a liberdade, a educação popular e o governo republicano. Pensava que uma nação não podia ficar livre por muito tempo, e mesmo que o país detivesse uma estrutura política conveniente, não seria capaz de manter os direitos e as liberdades dos cidadãos.

Segundo Mann (1963, p. 102-103), o conhecimento científico deveria ser utilizado nas várias atividades do fazer humano. Pois, se a ciência provou que a saúde depende da sua conduta, cabia instruir a criança e proporcionar preparo para a preservação da saúde durante todo o curso escolar, que incutisse na criança as poderosas forças do hábito da obediência. Além de introduzir a fisiologia humana como um ramo de estudo nas escolas públicas, caberia desenvolver a temperança e a moderação, ao lado da observância religiosa de todas as regulações sanitárias. Desse modo, seria formada uma raça “de homens e mulheres de estatura mais nobre, de estrutura mais firme, de maior beleza, mais capazes de cumprir com os deveres da vida e suportar as responsabilidades”.

Assim, além dos cuidados com a preparação física do ser humano, os responsáveis pela *common school* deveriam também cuidar da educação intelectual como um meio de acabar com a pobreza e promover o acesso a melhores condições de vida intelectual e econômica. Nesse sentido é que Mann (1963) efetua a crítica à sociedade europeia, ao dizer que lá os homens dividiam-se em classes e de acordo com a divisão – uns deveriam trabalhar e ganhar daquilo que produziu e outros deveriam tomar conta e fazer fluir.

Portanto, os Estados europeus estavam de olhos fechados para o princípio da oportunidade

De acordo com a teoria de Massachusetts, todos devem ter a mesma oportunidade para ganhar a segurança igual para o gozo do que ganham. Esta última tende à igualdade de condição; a primeira, desigualdades as mais grosseiras. Examinadas segundo padrões de moral cristã, ou mesmo conforme os padrões pagãos da melhor sorte, poderá alguém hesitar, por um momento sequer, em declarar qual dos dois produzirá o maior volume de bem estar humano; e qual, portanto, que está mais de acordo com a vontade divina? A teoria europeia fecha os olhos ao que constitui a mais alta glória como o mais elevado dever do Estado (MANN, 1963, p. 104).

A educação universal, como defendida por Mann (1963), seria a força equalizadora que agiria no interior da sociedade de Massachusetts, promovendo a igualdade entre os homens. Nesse sentido, o princípio fundamental era o da inteligência. Esta era a condição indispensável para criação da riqueza, para que existisse um povo rico e uma nação também rica.

Por isso, argumentava em favor da necessidade da inteligência geral, a qual entendia como sendo a educação. Esta era o sinônimo da primeira. A inteligência geral não poderia existir sem a educação geral, porque esta produz a inteligência geral. Porém, mais do que a inteligência geral, era preciso praticar a inteligência adequada. Prescrevia que o bom governo republicano deveria cuidar de meios bem escolhidos e eficazes para que fosse realizada a educação universal do povo. Se assim não fosse, o país corria o sério risco de viver uma experiência imprudente e temerária.

Além do cuidado com a higiene e o físico humano, cabia desenvolver a inteligência adequada e a educação tanto moral quanto religiosa. Segundo Mann (1963), a necessidade de formação moral evidencia-se à medida que as relações entre os homens se tornam mais complexas e as atividades do mundo mais extensas, e, por isso vão surgindo novas formas e oportunidades e novas tentações para se fazer o mal. Com o passar dos tempos, foi-se observando, por exemplo, que, com as relações privadas entre os homens, veio a fraude, ao passo que, da relação entre as nações, produziram-se também a agressão, a guerra e a escravidão. Se para cada substância que surge aparece nova sombra, desse modo ocorre com a lei, já que, para cada lei que é criada, criam-se modalidades de transgressão, dizia o reformador.

Souza salienta que após a influência europeia, muitos profissionais da educação norte-americana, passaram a dedicar-se à organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. Esse esforço de elaboração de um plano racional de estudos vinculou a seleção/organização de conteúdos às ideias pedagógicas em voga consubstanciadas no método intuitivo ou *object teaching* fundamentado, por sua vez, em uma peculiar concepção sobre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento infantil (SOUZA, 2005).

Nos Estados Unidos, o método intuitivo foi denominado *object teaching*, o termo foi empregado, de forma mais ampla, para referir-se aos princípios gerais para a educação formulados por Pestalozzi e outros, mediante a publicação de relatórios oficiais e traduções de artigos e obras do referido educador e de seus discípulos (SOUZA, 2005). Os princípios do método intuitivo foram politicamente utilizados, para reforçar o programa da reforma

educacional fundamentado na articulação entre a criação de uma nova escola e o ideal de formação do cidadão republicano para viver numa sociedade em processo de modernização (ARANHA, 1996). A escolha dos modelos norte-americanos mostrava a coincidência de um desenvolvimento material com um desenvolvimento educacional, cuja chave estaria na adoção de um pensamento científico, centrado ao redor das ciências da natureza, que daí por diante indicaria os contornos assumidos no âmbito da educação.

No início do século XIX, os manuais de lições de coisas inauguraram um novo tipo de literatura pedagógica, isto é, textos didáticos voltados para a orientação de pais e professores na prática de exercícios para o treino dos sentidos e desenvolvimento das faculdades infantis. Pelas suas próprias características, por serem instrumentos auxiliares do ensino, portadores de estratégias de orientação da prática educativa, esses manuais tornaram-se um dos principais veículos de difusão do método intuitivo, mesmo que em diferentes enfoques (VALDEMARIN, 2004).

O método intuitivo tornou-se modelo, como aponta o Relatório de Instrução Pública do Estado do Paraná, em 1908. Lins, bacharel responsável por apresentar dados relativos à educação pública daquele estado, mostra que São Paulo tornou-se uma referência para o ensino, servindo de inspiração não apenas para o Paraná, mas também Minas Geraes, Pará e Distrito Federal:

[...] não cessando de enviar professores a S. Paulo, reconhecidamente a metropole brasileira do ensino primario, para colherem naquele Estado os elementos que ele por sua vez foi conquistar, com maiores despezas, na America do Norte e alguns paizes da Europa por meio de emissários que ali mandou, quando resolver empreender a grande obra.

Sobre o mobiliário escolar paranaense, Lins ressalta a importância da adequação destes, ao método intuitivo:

Em referencia ao mobiliário, já não havendo mais quem ponha em duvida que a hygiene nas escolas depende em grande parte do mobiliario nella usado (...) é intuitiva a necessidade da aquisição de bancos e carteiras do typo americano, dos quaes, precedendo a autorisação do Governo, eu trouxe de S. Paulo os dois exemplares que se acham depositados em uma sala da Escola Normal. Que sirvam eles de modelo para a substituição completa, em todas as nossas escolas, do material improprio e condemnado ainda agora nelas usado. Por preço baratissimo poderá o Governo obter mobiliario americano para todas as escolas do Estado.

No Relatório de 1914 vemos que a aquisição de móveis da América do Norte se tornou uma realidade e já estavam sendo montados nas escolas da capital, para posteriormente serem adotados em todas as escolas do Estado.

Outros fatores também comprometiam a adoção do método intuitivo nas escolas públicas do Paraná: “Notei a falta de mapas, globos, e mais utensílios indispensáveis ao ensino prático e intuitivo. Apreciei o método de ensino adotado por alguns dos professores, que vão satisfazendo as exigências do regulamento em vigor”.

Como método, o modelo intuitivo também agradou a Lins:

Da adoção do método e processos de ensino no Grupo a criar-se encarregar-me-ei, si assim aprouver ao poder competente, que sinto-me para isto aparelhada com o que venho de observar e aprender, utilizando-me daquilo que mais conveniente fôr no programma de S. Paulo organizado consoante os grandes e aperfeiçoados progressos da pedagogia moderna. Como é bello, como é animador ver-se crianças entrarem analphabetas para as escolas e saírem no fim de quatro annos, aptas para iniciarem o curso gymnasial ou para encetarem a luta pela vida em numerosos ramos, não tendo possuido sinão livros de leitura! E’ o que acabo de ver em S. Paulo onde o ensino intuitivo e prático, perfeitamente applicado, tem a todos convencido da sua grande efficacia. (...) Pretendendo, como acima disse, pôr em pratica, si fôr-me isto consentivo, o programma de S. Paulo, desde já, na parte do ensino que me incumbe, fiz, com o consentimento de V. Exa., uma sofrível provisão de livros, que servirão para habilitar-me a transmittir aos meus alunos, pelo método intuitivo e prático os variados conhecimentos que elles devem ter ao saírem da escola; e são meus ardentes votos que o poder competente providencie, afim de que assim se faça na totalidade das escolas primarias do Paraná, que por este modo, e com a fundação de grupos escolares, há de marchar hombro a hombro com os mais prosperos Estados da nossa Republica que só será digna, poderosa e grande, dignificando seus filhos pela instrucção, sem a qual não póde haver patriotismo, nem valor, nem civismo, porque somente na instrucção é que está a fonte de todas estas virtudes.

As lições de coisas eram a base da educação na Escola Americana de Curitiba:

A Escola Americana é dirigida por Miss Elmira Kuhl. O curso parece se especializar em estudo de linguas, geographia, lições de coisas. As lições são eminentemente praticas. A maior parte da frequencia é de mocinhas e creanças. Os trabalhos escolares são precedidos de preces e conselhos de moral, tirados de passagens das Escripturas. As creanças começam cedo, a preparar trabalhos manuais, a jogar com os vocabularios das linguas, necessarios as relações diarias, a conhecer as coisas pelas suas propriedades. A orientação (...) é tornar o estudo um auxiliar da vida, um instrumento útil as necessidades que assaltam o individuo, logo que entra no mundo dos trabalhos, na vida activa, no conflicto com seus semelhantes (RELATÓRIO, 1908).

Ribeiro afirma que o discurso positivista que estimulava uma educação formal limitada, não podia controlar as mudanças que decorriam do surgimento de uma nova mentalidade. O momento era de mudanças, de transformações tanto na Europa quanto nos

Estados Unidos, e o Brasil recebia essas influências através das diferentes visões que eram propagadas por aqueles que aqui aportavam (RIBEIRO, 2006, p. 61).

Murasse (2006) afirma que na última década do século XIX, intensificou-se o processo de “modernização” do Brasil, com o fim da escravidão e do regime monárquico, atrelado à crescente urbanização, imigração, migrações internas e industrialização, particularmente no sudeste do país. Essas mudanças provocaram, num curto espaço de tempo e em ritmo acelerado, transformações econômicas e sociais, gerando um novo perfil populacional, com considerável aumento demográfico, e mudanças com relação à presença feminina no universo do trabalho nas cidades e no campo. A autora aponta que o século XIX realizou uma importante inflexão ao começar a exigir da educação escolar o desempenho de outras funções que não aquela restrita à educação intelectual. Antecipou uma reivindicação que se expressou claramente no século XX.

Ferreira (1992, p. 524-526) transcreve em seu livro, um boletim intitulado *The Brazilian Bulletin*, publicado no ano de 1989, provavelmente escrito por Dascomb, uma vez que o autor (a) do texto, cita o trabalho de Kuhl na drenagem do terreno da instituição, onde procura-se evidenciar os atrativos e diferenciais da Escola de Curitiba. No boletim, fala-se da voz suave e maneiras mansas com que Effie Lenington, uma das educadoras da Escola, dirige-se às crianças; cita o uso de revistas ilustradas e encadernadas nas aulas de geografia; afirma que as salas de aula eram grandes, altas, arejadas e bem iluminadas, enfeitadas com quadros; na escola ainda havia um jardim com várias espécies de flores; além de citar as aulas oferecidas: alemão, francês, português, inglês, matemática, história, geografia. De acordo com o Boletim, depois do jantar, as moças faziam um rápido passeio, ou jogavam bola; e finaliza informando que tanto no inverno quanto no verão acordava-se às seis da manhã, toma-se café e fazia-se ginástica. Corroborando com o discurso sobre educação esperado pelos defensores da modernização do ensino.

Mesquida (1994, p. 49) destaca ainda que “era nesse novo espaço sócio-cultural atraente, sedutor, que se materializavam, pela prática educativa, a história, o modo de vida (o *american way of life*) e a concepção de mundo do país de origem dos missionários”. Assim como Mesquida, Hilsdorf (2002, p. 97) estudou tal modelo institucional, a autora afirma que Martha Watts era uma mulher sem marido, que praticava uma educação e instrução voltadas à ideologia liberal permitindo em suas alunas “a completa evolução de seus poderes pessoais”. A escola para meninas oferecia uma nova organização do espaço e do tempo escolares, com cursos seriados, distribuídos em oito anos letivos, precedidos de matrícula e encerrado com exames públicos. As alunas eram agrupadas em classes, segundo as idades e o estágio dos

estudos, em contraste com as demais escolas piracicabanas, que reuniam em salas únicas, meninas de 4 a 16 anos. Ao invés de bancos, carteiras duplas, de modelo e procedência norte-americana, bem como a aplicação do método intuitivo, que propunha lições curtas e graduadas. À disposição os professores tinham uma completa utensilagem que incluía campanhas elétricas, quadros negros, mapas, cartazes, microscópios e toda a aparelhagem dos laboratórios de ciências exatas, físicas e naturais (HILSDORF, 2002, p. 97).

Por meio desses colégios os protestantes divulgavam o seu pensamento e cosmovisão, mas, também imprimiam um *modus vivendi*, baseado em hábitos, condutas sociais e valores, geralmente tematizados na perspectiva religiosa e no “modo americano de vida”, como por exemplo: o combate ao uso do álcool e do tabaco, bem como à prática dos jogos de azar; as regras de higiene e saúde preventiva pela prática de esportes; as regras restritivas de certos divertimentos; os modos de administrar as finanças e o patrimônio, orientado ao trabalho intenso, à poupança regular e à acumulação de capital; os modos de trajar, falar e comportar-se em público; a exigência da leitura e no estímulo à inteligência (o centro do culto protestante é a palavra, o sermão).

### 4.3 A Escola Americana

A escolha do nome para a escola certamente considerou a atração que os Estados Unidos exerciam como modelo cultural para o Brasil. Além disso, para os objetivos da nova instituição, seria interessante dissociá-lo da religião. Assim, o nome escolhido para o novo estabelecimento foi: Escola Americana. Segundo Ferreira (1992, p. 142-143), o Dr. José Carlos Rodrigues, então estudante de São Paulo e mais tarde redator do ‘Jornal do Comércio’, participou das discussões sobre a escola, tendo sido sua a sugestão pelo nome “Escola Americana”, “Não a chamem de colégio, nem instituto, e, sim, escola, que abrange tudo, e, para distingui-la das demais, acrescentem americana, visto que os métodos de ensino vão ser os métodos americanos” (FERREIRA, 1992, p. 142-143). Mais tarde, em reconhecimento ao auxílio prestado ao estabelecimento, deu-se o nome de ‘José Carlos Rodrigues’ ao internato de meninas da Escola Americana.

O programa de ensino elaborado nos moldes da educação norte-americana, se baseou em compêndios próprios, elaborados por missionários-professores da própria escola, como a

*Gramática* de Júlio Ribeiro, a *Aritmética* de Antônio Trajano, a *Gramática Expositiva* de Eduardo Carlos Pereira, entre outros.

a gramática do Rev. E. C. Pereira foi iniciada com apontamentos por ele usados no seu tempo de professor daquele estabelecimento. E ainda que a série das aritméticas do Rev. Trajano, também professor da Escola, teve sua origem com Miss Dascomb, que lhe fornecia as notas para isso. As Lições Elementares da Língua Inglesa foram preparadas pela Sra. Magalhães. Era esposa do diácono Miguel Magalhães, da 1ª Igreja, e que fora presbítero em Campinas. Tinha ela vindo como missionária, em 1869, com Miss Dascomb (FERREIRA, 1992, p. 344).

Segundo Ribeiro, Chamberlain mostrava-se preocupado com a falta de professores habilitados para o magistério e sugeriu a criação de uma Classe Normal:

O problema mais difícil de solver na administração de um colégio não é o alcance de um grande número de alunos, nem a escolha dos melhores compêndios, nem a aquisição de edifícios adequados, nem tão pouco a formação de um curso lógico e atrativo, mas sim obter e conservar um corpo magistral que se dedique com amor ao ensino. A importância e a proficiência de uma escola estão na razão direta do valor pessoal do professor. Tal mestre, tal escola. Nada valerão as escolas sem bons mestres; a personalidade do mestre como que passa para a escola e vê-se refletida em cada aluno um semblante reproduzido em espelho facetado. Os mais belos programas e providentes instruções se inutilizam e tornam-se ineficazes; os mais engenhosos métodos se desnaturam e vãs esperanças se esvaecem, se o mestre não for o que cumpre ser (RIBEIRO, 1981, p. 241).

Resolveu-se empregar os métodos utilizados nas escolas públicas norte-americanas, inclusive o ensino pelo método intuitivo, estudo silencioso, etc., instituindo-se também a co-educação. Foi decidido que o estabelecimento seria aberto a todos, não se fazendo distinções, tal abertura possibilitaria um número maior de alunos matriculados, o que culminaria no objetivo central: formar uma “mentalidade protestante”. Afinal, segundo Ribeiro (1981), o dia de aulas se iniciava com a leitura de um salmo e uma oração. No curso incluíam-se estudos da Bíblia e do Breve Catecismo Presbiteriano. Além disso, os diretores, bem como grande parte do corpo docente, eram membros da Igreja. Lessa (1938, p. 74) escreve que junto com Miss Dascomb, no ano de 1869, veio para o Brasil também como missionária educadora Harriet Greenmann.

As primeiras professoras norte-americanas, segundo Lessa (1938) foram Mary Parker Dascomb, Harriet Greenman e Elmira Kuhl; os primeiros mestres brasileiros foram o futuro escritor Júlio Ribeiro e as jovens Palmira Rodrigues e Adelaide Molina. Logo, a nova escola começou a atrair a atenção do público, tanto é que em 20 de agosto de 1872, o Correio Paulistano, noticiando os exames havidos na mesma, afirmou: “Mostraram todos maravilhosos desenvolvimentos, 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”<sup>74</sup>.

Horace Lane, médico, comerciante e educador com quem Mary se comunicava através das cartas, assumiu a direção do Mackenzie em 1884. Barbanti afirma que embora não estivesse ligado ao Presbitério da Igreja, Lane:

Era uma figura bastante conhecida e apreciada nos círculos americanos da Província, pelas múltiplas atividades de negociante, médico e professor que desempenhava sempre com eficiência e liderança; e, sendo liberal, republicano e maçom, Horace Lane tinha também, certamente, o apoio das vanguardas paulistas da época. Sob sua direção, a educação religiosa ministrada pela Escola Americana tornou-se menos ortodoxa, mas seu tirocínio de administrador consolidou a posição do colégio como um centro educacional dos mais avançados da Província de São Paulo (BARBANTI, 1977, p. 167).

A indicação de Horace Lane foi questionada pelo Rev. Eduardo Carlos Pereira, que acreditava que a escola deveria auxiliar a igreja preparando alunos para o ministério e evangelizando a juventude brasileira. Por isso era contra a indicação de Lane. Segundo Ferreira (1992), o conflito estabelecido dizia respeito à divergência de orientação que se deveria dar à educação: “educação secular” ou “educação religiosa”? Para convencer os missionários brasileiros, as agressões de Pereira eram dirigidas à “pouca espiritualidade” de Lane. Nas palavras de Pereira:

O Dr. Lane era pouco frequentador dos cultos; em uma ou duas vezes, porém, deram-me explicações, alegando seus afazeres. Já meu antecessor, o Rev. Chamberlain, o admoestara por isso, segundo o próprio Dr. Me informou; ele porém, lhe alegara a extensão dos sermões. Era, portanto, visível sua pouca espiritualidade. Apesar, pois, de sua afabilidade e espírito serviçal, corriam na igreja boatos que desabonavam não somente seu caráter religioso, porém, também seu caráter moral (E. C. Pereira, *apud* FERREIRA, 1992, p. 352).

Em outra ocasião, o pastor reuniu os membros da igreja para discutir o caso Lane. Pretendia encontrar uma solução que pudesse evitar maior desprestígio do culto público e da disciplina eclesiástica. Redigiu uma carta de admoestação dirigida ao Dr. Lane, na qual lamentava seu “abandono ao culto” e da “Mesa do Senhor”. Dizia ainda:

O vosso pouco cuidado, pelo menos aparentemente, em santificar o dia do Senhor, tem escandalizado tanto dentro quanto fora da igreja. Verdade é que, em admoestação particular, já explicastes ao pastor que, se sois, às vezes, encontrado nos bondes e cafés aos domingos, a isso vos obrigam os deveres de médico; todavia,

---

<sup>74</sup> Segundo Matos (2004), uma das evidências da importância atribuída pelas juntas de missão à educação foi o envio, a partir de Mary P. Dascomb, de uma nova categoria de missionários – as educadoras.

tendo em vista, principalmente, o lugar que ocupais, a Sessão julga de seu dever de admoestar-vos... (E. C. Pereira, apud FERREIRA, 1992, p. 362).

O Dr. Lane foi suspenso pelo pastor da Igreja Presbiteriana, mas não se deixou abalar. Em 1893, viajou aos Estados Unidos e se filiou a uma igreja presbiteriana de lá, que não reconheceu a suspensão da igreja paulista. O fato deixou o pastor Pereira mais aborrecido, então levou o caso ao *Board* de Nova York que deu total apoio a Lane e pediu ao Rev. Pereira que apresentasse os detalhes das acusações gerais contra o caráter moral do Dr. Lane. Henry Humphrey, tesoureiro do *Board of Trustees* do Colégio Protestante de São Paulo escreveu para o Rev. Pereira exigindo as provas nos seguintes termos:

Asseguro-vos que serão prontamente exonerados se conseguirdes estabelecer satisfatoriamente para nós, o que insinua a representação. É isto uma necessidade para vossa reputação pessoal diante dos *Boards*, porque eles (ao menos o *Board* de New York) recebeu a impressão de que grande parte das perturbações referidas são devidas à vossa ambição pessoal em querer superintender o trabalho educativo do Estado de São Paulo (FERREIRA, 1992, p. 409).

Afora os desentendimentos com o Rev. Pereira, os dados a respeito do Dr. Lane indicam que ele era um home respeitado no Brasil e contava com apoio do *Board*. Nas palavras de Venâncio Filho (1946, p. 243-244), Horace Lane foi “uma figura excepcional”, dotada de

Um raro conjunto de qualidades que o fizeram, não apenas o grande diretor desta instituição, mas uma das mais notáveis personalidades de São Paulo no seu tempo. [...] Conseguindo adquirir uma opulenta cultura, literária, científica e filosófica, foi poeta e orador fluente, servido por memória surpreendente, tudo envolto em modéstia e singeleza.

Dr. Lane, colaborador e conselheiro dos poderes públicos nas questões de educação, deu uma grande contribuição, não somente às “Escolas Americanas”, mas também para a reforma do ensino público realizada em outros estados, inclusive no Paraná. Em carta de dezembro de 1900, Mary escreve a respeito da queda de Pereira, em tom de celebração: “Eu nunca soube nada de tão surpreendente como a queda de Eduardo. Eu estava bastante surpreendida com a sua supremacia – e fiquei ainda mais com sua queda” (GOLDMAN, 1961, p. 271).

Se antes, no período colonial, as mulheres eram enclausuradas em casa ou conventos, só conhecendo o noivo indicado pelo pai às vésperas do casamento, e, portanto, desconhecedoras do sexo oposto, nessa época ocorre uma certa abertura importante. Os colégios, como de Florence, me Campinas, e a Escola Americana, em Curitiba, levaram suas

alunas a recreações em outros estabelecimentos masculinos e dessa forma elas não só tinham acesso a atividades na esfera pública, como observavam os corpos masculinos, através da grande ênfase que começavam a atribuir aos exercícios físicos (RIBEIRO, 2006, p. 69-70).

Em 1886, Mary descreve alguns problemas da educação americana, como espaço físico, sendo este também um desafio para as educadoras e educadores que trabalharam no Brasil:

Eu desisti de minha querida, escura e pequena sala recoberta de plantas. Reconsiderei e mudei meus pertences para seu gabinete, onde duas mesas longas, um banco duvidoso e algumas cadeiras são os únicos móveis da classe. Suas garrafas estão seguras! “Prof.” Rieder gosta que sua sala seja calma e pequena e eu estou satisfeita com a luminosidade e a extensão do quadro negro em minha sala. Ellie Porter está se adaptando magnificamente e aliviando Miss Kuhl de muita coisa. Ela mobiliou seu pequeno quarto no terraço de trás com coisas bonitas da família Sampson – ela me alegra vindo ao meu quarto a noite – ela acha bom que o tempo esteja frio (GOLDMAN, 1961, p. 261).

A organização das matrículas e horários da escola precisavam ser programados de maneira mais eficiente: “O Horário da escola foi divulgado desta vez em um espaço de tempo incrivelmente curto – mas foi alterado e mudou muito e inclusive agora uma aula sem sorte tem minutos a menos em alguns dias e outras tem muito tempo livre” (GOLDMAN, 1961, p. 262). “A escola está muito cheia. Ella Kuhl tem 3 classes de História Sagrada” (GOLDMAN, 1961, p. 263). E em 1899, Miss Dascomb escreve: “Alegro-me que as Escolas estejam tão cheias e espero que a queda da Grande Babilônia possa ser a causa do Mackenzie estar lotado” (GOLDMAN, 1961, p. 264).

Por ter sido a primeira diretora da Escola Americana de São Paulo, pelos anos dedicados à instituição e pela amizade com Lane, Mary sempre reportava notícias animadoras, encontros, relatos e visitas de admiradores da escola paulista:

Um tal Sr. Roberts, engenheiro, que costumava visitar-nos muitas vezes, quando Angie e Gertrude estavam aqui, apareceu outro dia com o seu jovem alegre Celso Valle, que gostava tanto do Mackenzie, que ele gostaria que o curso durasse 12 anos em vez de seis. Ele disse que os alunos tinham muita liberdade com os seus professores – fora da sala de aula - lá dentro não se podia dar um “pio”. Ele era um pouco inquieto, alegre e brilhante. Nós mostramos -lhe as fotos da última aula, e ele apontou seu lugar (GOLDMAN, 1961, p. 315).

Em outro trecho: “Tem um artigo escrito por um tal Winter sobre a América do Sul que esplendidamente reforça o ponto de vista do Sr. Speer. Ele menciona o McKenzie antes de todas as Escolas” (GOLDMAN, 1961, p. 318).

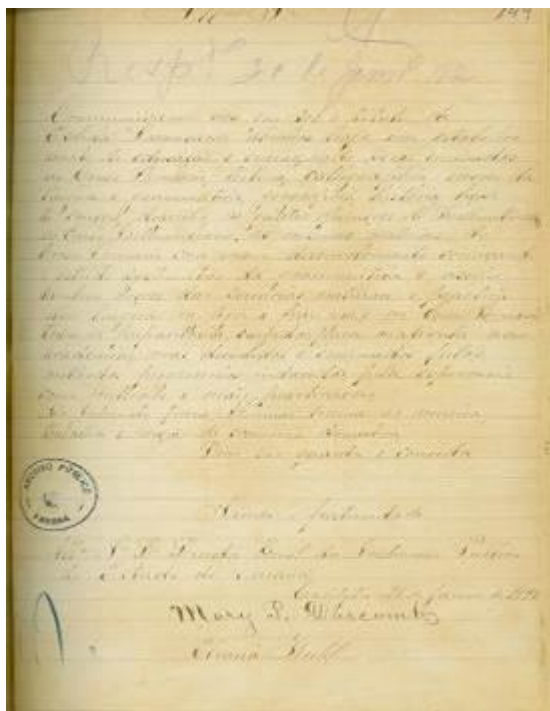
#### **4.4 A Escola Americana de Curitiba e a educação paranaense**

As professoras Mary Parker Dascomb e Elmira Kuhl, fundaram em 1892, aqui em Curitiba, um colégio, considerado a melhor organização educacional do Paraná (WERNECK, 1978, p. 58).

A Escola Americana de Curitiba, fundada, organizada e dirigida por Dascomb e Kuhl, ambas missionárias norte-americanas, pode ser considerada uma expressão da pedagogia presbiteriana norte-americana, observada também em outras escolas criadas no Brasil por missionários presbiterianos, no mesmo período. Tais escolas, segundo Hilsdorf (1986, p. 187), representava “a ponta de lança que abriria caminho para uma renovação das mentalidades e das práticas pedagógicas, e por extensão da sociedade brasileira”, pois materializavam alguns aspectos do sistema educacional norte-americano, tais como:

Iniciativa privada, ensino prático, científico e comum para todos, currículo atualizado, cuidado com os aspectos materiais do ensino, aulas regulares diurnas e conferências públicas noturnas, atividades extra-classe, suporte financeiro e capital associado.

As atividades da Escola Americana de Curitiba tiveram início em 25 de fevereiro de 1892, na rua Comendador Araújo, nº 28, próximo ao terreno onde seria construído o templo. O documento de solicitação de abertura da escola foi encontrado no Arquivo Público do Paraná, escrito à mão, de próprio punho.



**Figura 21 - Carta comunicando o início das atividades da Escola Americana de Curitiba.  
Arquivo Público do Paraná.**

Em um Boletim Informativo da Casa Romário Martins, publicado pela Secretaria Municipal de Cultura de Curitiba, em junho de 1988, baseado em uma pesquisa histórica do Rev. Oswaldo Soeiro Emerich, que durante muitos anos foi pastor da Igreja Presbiteriana de Curitiba, intitulado *Pioneiros da Evangelização Presbiteriana no Paraná*, a participação de Mary Dascomb e Elmira Kuhl tem lugar destacado:

A participação de Miss Dascomb e Miss Kuhl na Igreja Presbiteriana de Curitiba constitui um dos marcos principais da consolidação e expansão da comunidade presbiteriana, principalmente pelo padrão de vida cristã que testemunharam as gerações que tiveram o privilégio de conviver com estas queridas irmãs.

Assim que a escola se estabeleceu, os jornais passaram a ser um importante meio de divulgação do trabalho de Dascomb e Kuhl. No *Jornal Diario do Commercio* de 1º de Dezembro de 1893, há um anúncio de divulgação das atividades escolares:



Figura 22 - Anúncio do Jornal Commercio do Parana. Biblioteca Pública do Paraná

E no Jornal *A Semana*, de 22 de Janeiro de 1893, na Seção *Chegadas*, a notícia de que “Da capital de São Paulo chegaram a esta cidade misses Elmira Kuhl e Mary P. Dascomb, dignas directoras do conhecido Collégio Americano”.

Além de apresentar os cursos oferecidos pela escola, o que chama atenção neste anúncio, é a descrição em tom enaltecedor, das competências de ambas educadoras. Sobre Dascomb, o Jornal traz: “Ex-lente das Academias de Wellesley e Vassar nos Estados Unidos” e sobre Kuhl: “Ex-directora do Internato de Meninas da Escola Americana de São Paulo e ex-professora da mesma escola”. Exaltação a formação intelectual, científica e a experiência profissional dessas mulheres.

A fundação de Vassar em 1859 e Smith e Wellesley em 1870 marcaram as primeiras tentativas de oferecer uma educação universitárias para as mulheres semelhante à dos homens, uma educação diferente pelo currículo clássico desde o início e seu prêmio de conclusão, era o grau de bacharelado.

A importância de Wellesley é reconhecida no Relatório do Estado do Paraná de 1908, quando o autor cita a importância da educação para os Estados Unidos:

A instrucção publica ficou sendo um dos supportes em que se estadeia aquella republica: - Tal é o amor pelo saber que a fundação das escolas é, naquelle povo de industriaes, um dos meios pelos quaes se adquire benemerencia no seio dos seus concidadãos. Entre as fundações desse genero, destaco a d'aquelle individuo que, ferido pela morte do filho, inteiramente voltado para a religião, o meio mais digno que encontrou de render homenagens a seu Deus e a sua Pátria, foi fundar aquelle collegio de Wellesley, destinado a formar *sabias christãs, mães christãs e esposas christãs* e cuja propriedade atingia a alguns annos, a um milhão seis centos e trinta e seis mil e nove contos dollars.

Segundo Lupold, quando os esforços para garantir a admissão de mulheres em Harvard e outras universidades fracassou, um novo arranjo se tornou popular: “a faculdade coordenada”, uma divisão para a educação das mulheres afiliada a uma faculdade ou universidade para homens. Em 1879, a "*Society for Collegiate Instruction of Women*" foi formada; a princípio, “como anexo de Harvard”, foi chamada de *Radcliffe College*, em 1883. Outras “faculdades coordenadas” juntaram-se a ela, incluindo *Barnard*, afiliada a Columbia, em 1883, *Sophie Newcomb*, afiliada a Tulane, em 1887, e *Pembroke*, afiliada a Brown, em 1891 (LUPOLD; HADDAD, 1991).

Em 1911, Mary escreve sobre o número de mulheres matriculadas em duas universidades norte-americanas. A informação veio através de Isabel, que conheceu dois jovens da Coornell: “um chamado Taylor que tem uma fenomenal habilidade linguística e o outro, um brasileiro, Carlos de Paula Souza, de São Paulo – ambos virão ao Brasil como engenheiros civis. Creio eu. Eles dizem que a Cornell tem 15 mil estudantes e 500 são mulheres. Eu ouvi quando estive em casa que Harvard tinha 15000” (GOLDMAN, 1961, p. 333).

Inicialmente, seguindo a organização da escola matriz de São Paulo, o trabalho no Paraná foi dividido em três níveis: Primário, Intermediário e Secundário. O primeiro semestre foi iniciado com a matrícula de 55 alunos, sendo 5 deles internos. No segundo semestre, a matrícula subiu para 70 alunos. Já no primeiro relatório, em 1892, ficou registrado que os moradores da cidade estavam aprovando a organização da escola:

A escola tem sido visitada por pais, professores, editores e pessoas de alta posição social. Eles expressam sua aprovação pelo que veem e escutam [...] Uma bondosa Providencia tem favorecido nossos esforços e nós temos muito a louvar a Deus por fechar nosso primeiro ano escolar nesta capital do sul (cf ABREU, 2033, Relatório de 1892).

**ESCHOLA Americana.**

— Rua Comendador Araújo n. 26 —

O ensino comprehende tres cursos: Primario, Intermediario e secundario.

**Curso Primario:** (de 2 annos). — Este curso abrange primeiras letras, leituras, caligraphia, noções da lingua nacional e grammatica, geographia, historia, lições de coisas, desenho, as quatro operações fundamentais da arithmetica, etc. *Preço 40\$000 por semestre.*

**O Curso Intermediario:** (de 2 annos) dá maior desenvolvimento das materias ensinadas no curso primario, começando o estudo systematico da grammatica. Inclue tambem noções das sciencias naturaes e um curso pratico das linguas inglesa, franceza, alemã e musica. *Preço 50\$000 por semestre.*

**O Curso Secundario:** (de 3 annos) abrange todos os preparatorios para matriculas nas academias, ensinado através de métodos progressivos e ensinados pelos melhores professores indicados pela reputação como melhores e mais praticaveis. *Preço 60\$000 por semestre.*

**Internato para meninas:**

Pensionista	300.000
taxa de entrada	40.000
Lavagem de roupa	35.000
Musica	75.000

Estes preços serão pagos adiantadamente por semestre.

O sucesso das nossas aulas é verdadeiramente para, mas pode-se usar os alumnos não apenas noções de litteratura mas de ciências, etc. Edigose periodicamente no almanac.

Para mais informações dirigirse ao estabelecimento de modo a ser o mais conveniente.

Mary P. Desobry. *Estudo f. f. f.*

**Figura 23 - Anúncio de Cursos e Preços da Escola Americana de Curitiba  
Jornal A República**

Conforme descrito no anúncio, o Curso Primário da Escola tinha duração de 2 anos. O curso abrangia o ensino das primeiras letras, leituras, caligrafia, noções de português e gramática, geografia, história, lições de coisas, desenho e as quatro operações matemáticas. O Curso Intermediário, também de 2 anos, dava maior desenvolvimento as matérias ensinadas no curso primário, dando início a um estudo sistemático de gramática, noções de ciências naturais e um curso prático de línguas: inglês, francês, alemão e música. O curso Secundário, de 3 anos, preparava para matrículas nas academias, ensinando através de métodos progressivos. Além disso, a escola oferecia o Internato para meninas.

O Valor dos cursos era, respectivamente, 40\$000, 50\$000, 60\$000 e 300,000, cobrados semestralmente, mas em 1906, Mary alerta que seria mais conveniente cobrar valores mensais, visto que a escola tinha problemas financeiros: “Ella, coitada, com o seu ajudante cavalheiresco, está trabalhando duro com as contas da Escola. A maioria das pessoas estão tão sem dinheiro que é mais conveniente mensalmente e há um tumulto para enviar as contas. Só agora, o nosso confiável administrador trouxe um copo de limonada” (GOLDMAN, 1961, p. 314).

Mary acreditava que o preço cobrado era barato e dizia: “Você diz que muitos alunos já não podem pagar os seus preços, poderiam eles pagar os nossos, incluindo o preço da viagem? Veja como incrivelmente baratos eles são. Nós partimos do princípio de que metade de um pão é melhor do que nenhum” (GOLDMAN, 1961, p. 293).

No Jornal Commercio do Paraná, de abril de 1893, um anúncio para relembrar o período de matrículas da Escola Americana de Curitiba:



**Figura 24 - Anúncio sobre encerramento das matrículas. Biblioteca Pública do Paraná. Jornal Commercio do Parana**

Na Escola Americana de Curitiba, seguindo o modelo pedagógico da Escola Americana de São Paulo, o ensino era ministrado em português, as lições eram graduadas e progressivas, existindo três níveis: Primário, Intermediário e Secundário. De acordo com Abreu (2003), o Primário e o Secundário estavam divididos em duas classes: A e B. Elas eram combinadas “para achar o tempo para ter a Classe Normal”.

O Programa das matérias do curso primário compreendia o ensino de: Leitura, Caligrafia, Aritmética (as quatro operações fundamentais), História Sagrada, História Natural (equivalente a Ciências), Alemão, Francês, Desenho, Lições de Coisas, Ginástica, Trabalhos Manuais e Poesia.

Conforme Abreu (2003), o relatório de 1895 da Escola Americana de Curitiba, informava que a leitura “é ensinada por sílabas de acordo com um sistema usado na Escola Primária de São Paulo”. Informação confirmada por Barbanti (1977, p. 168), afirmando que o método utilizado para a alfabetização na Escola Americana paulista era:

De ‘modo inteiramente objetivo e oral’: De permeio com leves trabalhos manuais – desenhos com talagarça para as meninas e material para composição para os meninos – começava-se a ler quase imperceptivelmente aprendendo-se o valor das letras e com elas compondo frases.

Na Escola Americana de Curitiba, a aplicação do método intuitivo para o ensino da leitura e escrita envolvia a utilização de diversos recursos materiais, tais como: o quadro negro, letras impressas em papelão para manipulação das crianças, a lousa individual, livros

de leitura, jornais entre outros. O princípio fundamental do ensino era a proposição de atividades que visassem estimular e desenvolver os sentidos, educando os olhos, o ouvido, o tato:

No Primário A – 1º Da grande pedra, segundo o plano feito a propósito para a escola. 2º Conhecimento de letras impressas pelo auxílio de letras avulsas em papelão, das quaes as crianças formam palavras. 3º Duas qualidades de cartões com sentenças fáceis. Algumas historias.

No Primário B – Ensina-se as crianças a lerem corretamente, mas também n'uma maneira agradável. Ellas contam as historias lidas. Os atrasados em casa. A professora não deve ter o livro na mão para melhor distinguir a pronuncia clara das creanças. Solletrando.

Intermediário A e B – Leitura e Poesia. Presta-se muito a atenção a boa leitura e recitação continuada. Poesias decoradas em casa. As crianças contam as historias lidas e soletram as palavras mais difficeis. Os atrasados praticam em casa. Além do livro de leitura a classe tem o jornalzinho Aurora (ABREU, 2003, p. 80).

Podemos observar, no trecho acima, que as crianças deveriam ler e “contar” as histórias lidas. Nessa prática estavam reunidos o desenvolvimento do sentido e da linguagem, num processo gradativo. Uma das premissas do método intuitivo na concepção de Calkins: a de que o conhecimento do mundo material é proveniente dos sentidos e expresso por meio das palavras.

Na Escola Americana de Curitiba, o método empregado no ensino da escrita, distanciava-se dos métodos utilizados na maioria das escolas brasileiras da época, nas quais os alunos aprendiam a escrever cobrindo o traçado do professor. Na Escola Americana, os alunos principiantes começavam a escrever primeiro em suas lousas, para depois passar para o traçado à lápis nos livros em branco; nas séries seguintes, utilizava-se a pena, conforme a descrição abaixo:

Primario A – Calligraphia – 1º na lousa. 2º nos livros em branco com lápis, principiando as letras mais fáceis do livro de leitura. Copeando da grande pedra, mais tarde de cartões do livro. Ensina-se a creança a saber bem a palavra, antes de escrel-a, não é permitido a copear letra por letra.

Primario B – Calligraphia – Com a pena, letras simples minúsculas e maiúsculas, segundo sua derivação; palavras curtas principiando com letras minúsculas com e sem acentos etc. Copeando dos cartões com a penna; acostumam-se a escrever a frase inteira de memória.

Intermediário A – Calligraphia – Letras minúsculas e maiúscula nos espaços largos. Em casa a maior parte dos alunos escrevem dentro de espaços marcados contando cada parte da letra. Seros simples e combinados nos exemplos mostrando ao mesmo tempo como se faz exercícios em casa.

Intermediário B – Calligraphia – Letras maiúsculas e minúsculas nos espaços menores, contando cada parte da letra, palavras com e sem accentos etc. Seros simples e combinados nos exemplos, mostrando ao mesmo tempo como se faz os exercícios em casa. Exige-se que as lições feitas em casa duas vezes por semana sejam feitas com muito capricho (ABREU, 2003, p. 81).

Essa informação revela a preocupação com a ortografia desde o início do aprendizado da escrita. De acordo com Abreu (2003, p. 81), o relatório de 1895 mostra que a caligrafia era ensinada de acordo com o sistema alemão, “contando cada parte da letra”. Para o aprendizado da escrita, os alunos do curso Primário também tinham aulas de “ditado”. No primeiro ano, os alunos escreviam as palavras em suas lousas, para depois copiar nas “linhas preparadas para a calligraphia”. No segundo ano, eram ditadas palavras simples, que deveriam ser escritas com pena, “em conformidade com as regras de ortografia”.

Conforme Abreu (2003, p. 86), a partir do segundo ano do curso Primário, os alunos tinham também alguns exercícios de gramática. “Ensina-se as regras mais simples do substantivo, artigo, adjectivo, verbo e pronome do livro de leitura; exercícios breves escriptos na lousa, combinados com lição”. No nível Intermediário, iniciava-se o ensino sistemático da Gramática. No primeiro ano, o estudo da gramática incluía: “Etyologia oral e escripta na lousa ou nos cadernos conforme a capacidade dos discípulos. Regras explicadas e decoradas”. No segundo ano: “Syntaxe, Etymologia desenvolvida e Orthographia – Dictação de geographia e historia nos cadernos especiais, para estudar em casa e ser corrigido pela professora.

Abreu (2003, p. 86) também afirma que todas as séries tinham aulas de poesias, selecionadas conforme a idade dos alunos. Os alunos menores tinham “pequenas historias Moraes – explicadas e repetidas pelas crianças” e “poesias infantis – quando possível cantadas, tanto em português como em allemão, acompanhadas com marcha, e escala vocal com algumas variedades e acordes”.

Em Aritmética, o ensino previa primeiramente, a utilização de alguns materiais concretos, antes de passar para as operações escritas e a utilização formal dos algarismos: “Ensina-se por três modos: pelos objectos; números e objectos; e números abstractos”. O programa para o primeiro ano do primário compreendia o ensino das quatro operações até cem, utilizando materiais concretos. No segundo ano, os alunos também tinham “calculo mental”, aplicado mediante a formulação de problemas de aplicação usual na vida das crianças. O ensino da matemática deveria contribuir para levar o educando a raciocinar rápida e criativamente. Para tanto, criavam-se situações de aprendizagem em que o conhecimento não fosse apenas memorizado. O objetivo visado era “desenvolver as faculdades do raciocínio. Por isso há mais lições orais do que escriptas” (ABREU, 2003, p. 87).

Na carta de 22 de Fevereiro de 1912, Mary escreve sobre a dificuldade na elaboração de problemas Aritméticos: “Muito obrigado pelas tabelas de Aritmética. São apenas para os Exames. Tenho tido uma dificuldade engraçada para inventar problemas, como eu sei tão

pouco sobre os preços das coisas, tenho que perguntar aqui e ali. Mas com os livros em inglês que eu estou usando, tenho muitos problemas interessantes, cheios de informações” (GOLDMAN, 1961, p. 345).

Para o segundo ano, o programa compreendia:

- 1º) De 1 a 100, adição, subtração e multiplicação, taboadas repetidas, multiplicação continuada, divisão em duas formas: dividida por e contido em.  
 2º) Até 1000, unidades, décimas, centésimas, milésimas. Adição, subtração, os problemas simples de divisão, os seros são escriptos com a pena, também, os exercícios simples (ABREU, 2003, p. 87).

No curso Intermediário, os alunos tinham aulas de “Aritmética mental e prática”, envolvendo as quatro operações, problemas, contas, etc.

Todas as classes tinham aulas de Desenho, “com ou sem esquadros de acordo com a capacidade do aluno”. Tais aulas foram organizadas da seguinte forma:

- Primário A – Desenho – Na lousa, qualquer coisa que as creanças desejem. O fim principal é ensinal-as a observar e prestar atenção.  
 Primário B – Desenho – Linhas rectas de varias posições, simples e combinadas em formas graciosas, inventadas pelos discípulos, com o auxilio da professora.  
 Intermediário A – Desenho – Várias linhas em quadros inventados pelo auxilio da professora. Pratica-se as linhas nos intervalos.  
 Intermediário B – Desenho – Diversas figuras em quadros, formas geométricas enfeitadas, feitas nos livros com quadros ou sem quadros, conforme a capacidade dos alunos (ABREU, 2003, p. 87).

O desenho é uma das atividades essenciais ao método intuitivo. A geometria, sua base indispensável e seu ponto de partida, segundo Valdemarin (1998, p. 72), poderia ser desenvolvida “a mão livre o u com utilização de instrumentos e materiais específicos, tais como régua, modelos, papel quadriculado, etc”.

De acordo com o trecho acima citado, na primeira série, o objetivo principal do ensino de desenho era “desenvolver a observação e a atenção”. Os exercícios visavam educar o olhar, “principal instrumento de percepção e o adestramento da mão, principal instrumento de trabalho (VALDEMARIN, 1998, p. 72).

Nas séries seguintes, eram exercitadas as faculdades de abstração, reunindo operações geométricas e artísticas, como as “figuras geométricas enfeitadas”.

Respeitando as premissas do método intuitivo, o desenvolvimento físico e intelectual das crianças era estimulado de forma complementar. Mais do que ensinar coisas dever-se-ia desenvolver a capacidade de observar, de pesquisar e de pensar. Nesse sentido, as aulas de

trabalhos manuais eram oportunidades para estimular os sentidos, a observação, o tato, tornando indissociável o pensar e o agir.

Segundo Abreu (2003), havia diferença também para as alunas internas, a quem as missionárias procuravam ensinar alguns trabalhos domésticos:

Nós tentamos fazer sua educação a mais prática possível. Nós não podemos ensiná-las todo tipo de trabalho doméstico, como tampouco elas tem tempo para isso, mas todas fazem parte do trabalho doméstico. Nós dizemos: - “venha trabalhar” e não “vá trabalhar”. O espanador é um elemento em sua educação, assim como mapas e dicionários. Elas são ensinadas a fazer pão, a manter a casa em ordem, e algumas das mais velhas a fazer vestidos simples (ABREU, 2003, p. 88).

Para as alunas externas, a proposta era outra:

Primário A – Trabalhos – do Kindergarten; se for meninos grandes, nas classes ocupam-se com outros exercícios. As meninas maiores bordam em talagarça.  
 Primário B – Trabalhos – As meninas bordam em talagarça; os meninos ocupam-se em calligraphia e Arithmética.  
 Intermediário A – Trabalhos – Crochet, principalmente sapatinho, touquinhas, paletosinhos, capas e chalés de lã.  
 Intermediário B – Trabalhos – Diversos pontos de costura; casas de botões e bordados (ABREU, 2003, p. 88-89).

Essa distinção também ocorria no internato da Escola Americana de São Paulo, onde as alunas internas recebiam “instrução prática em trabalhos d’agulhas, serviços domésticos, na parte que diz respeito a boa direção de uma casa” (LAGUNA, 1999, p. 297). No caso de não poderem pagar, as alunas deveriam contribuir de outras formar: “Temos uma agradável sobrinha de Eduardo de Oliveira que ajuda a varrer as nossas salas de aula para pagar sua mensalidade” (GOLDMAN, 1961, p. 348).

A preocupação com um compatível desenvolvimento físico e intelectual manifestava-se também na valorização das atividades físicas, mediante exercícios regulares de ginástica: “Eles têm ginástica nos dias chuvosos, (existem muitos em Curitiba). Quando o clima permite, eles têm brincadeiras no jardim” (ABREU, 2003, p. 90). Nas cartas, Mary fala com Lane sob os materiais esportivos. Em 1906 ela faz uma observação: “P.S. "A coisa mais importante na carta!" Precisamos de bolas de futebol de borracha – as de couro ainda estão boas. Como se faz para saber o tamanho das bolas?” (GOLDMAN, 1961, p. 325).

A preocupação com a manutenção da escola e o rendimento dos alunos, rendeu frutos: “João Lagos, nosso ex-aluno, que fez um trabalho muito bom na escola Normal, e ganhou um prêmio, com o qual ele irá ao exterior estudar. Ele está esperando por dois amigos e, enquanto

isso, revisando seus estudos. Eu acho que ele agora espera poder ir em março” (GOLDMAN, 1961, p. 295).

Oliveira (1994, p.177) afirma que neste período crescia o número de escolas particulares, e a situação da instrução pública era preocupante, carente de recursos e necessitada de ampliação e modernização das escolas. “Totalmente sem móveis; com móveis precários; com número insuficiente de móveis; móveis emprestados de particulares ou fornecidos pela Câmara Municipal”.

Na Escola Americana de Curitiba, em 1906, Miss Dascomb comemora o bom número de matrículas e materiais novos: “Temos 174 em nossa lista, todas as salas, exceto uma, tem cadeiras novas, um grande número de meninas e rapazes altos” (GOLDMAN, 1961, p. 312).

Em 1894, no relatório apresentado ao Governador do Estado do Paraná, informa o funcionamento de diversas escolas particulares em relação ao curso primário ou secundário.

Aqui na capital funciona com bastante animação e frequência o collegio Loyola, dirigido pelo Snr. Arthur Loyola; o collegio S. José dirigido pelo Snr. José Cupertino; o collegio Saldanha, dirigido pela Exm.<sup>a</sup> Sra. D. Luiza Candida Saldanha; a escola dos Bons Meninos, pelo Snr. José Cleto da Silva; a escola Americana pelas Exm.<sup>as</sup> d. Mary Dascomb e D. Elmira Kuhl; o collegio “Alice” dirigido pela Exm.<sup>a</sup> Snr.<sup>a</sup> D. Alice Reis de Carvalho; a escola do Alto do Bigorilha, ultimamente inaugurada, dirigida pela Exm.<sup>a</sup> Snr.<sup>a</sup> D. Julia Carta; uma escola italiana estabelecida sob os auspícios da Sociedade beneficente “José Garibaldi”. Merece especial menção a escola da Communa Allemã, que funciona em edificio proprio, na praça “19 de Dezembro” e tem pessoal docente composto de 4 professores e 2 professoras (RELATÓRIO, 1894).

A Escola Americana de Curitiba, de acordo com os relatórios da instituição, distinguia-se desde o mobiliário, procedente de Nova York:

Nossa mobília escolar vinda de Nova York, não chegou antes de novembro e está em uso há apenas três semanas. As salas agora ocupadas, acomodarão 100 alunos, 36 do Primário, 28 do Intermediário e 36 do secundário. O Internato acomodará três professores e 12 alunos (cf ABREU, 2003, Relatório de 1892).

O Relatório de Instrução Pública do Estado do Paraná de 1894 aponta alguns problemas quanto à infraestrutura das instituições escolares: “Em todas as localidades é sensível a falta de predios apropriados ás escolas, construindo segundo os preceitos da hygiene aliada á esthetica, de maneira que a escola seja para a infancia uma especie de templo que lhe estimule o gosto para o estudo”. Sobre as Mobílias e os Livros Escolares: “As escolas publicas em geral achão-se mal providas de moveis, que ou são insufficientes, ou imprestáveis” (RELATÓRIO, 1894).

Ferreira afirma que o material utilizado na escola, trazido dos Estados Unidos, contrastava com a precariedade material das escolas da época e contribuía para conferir à Escola Americana de Curitiba uma imagem renovada:

As paredes cheias de livros fazem-na muito atraente – as enciclopédias e outros livros velhos de nosso país, alguns, porém, são novos, comprados aqui, e outros mandados por amigos generosos de nossa pátria... Esta estante de revistas ilustradas e encadernadas serve muito para as aulas de geografia e para a Sociedade Missionária, como também para divertir e instruir as famílias que se reúnem aos sábados à noite para ensinar os hinos (FERREIRA, 1992, p. 525).

O corpo docente da Escola Americana de Curitiba no ano de inauguração, 1892 era composto por:

- Srta. Bella Carvalhosa, filha do pastor da igreja de Curitiba Modesto Perestrello Barros de Carvalhosa.

-O Intermediário e o Secundário ficaram sob os cuidados de Miss Dascomb, auxiliada pelo Rev. Carvalhosa, como professor de português, e pelo Dr. Custódio T. Raposo, membro da igreja, como professor de francês.

- Uma segunda turma, aberta no segundo semestre, devido ao aumento das matrículas, ficou sob os cuidados de D. Castorina Ramires, professora que trabalhou sob a supervisão imediata de Miss Kuhl.

Assim como o colégio Florence, a Escola Americana procurou ter, professores qualificados, tanto no que diz respeito aos nacionais como aos estrangeiros. As cartas, como veremos, citam diversas vezes a chegada de novos educadores americanos, a formação dos mesmos e suas experiências, etc. Dascomb também aponta a dificuldade para pagar estes profissionais, que muitas vezes recebiam baixos salários.

Em 1907, Mary comemora o retorno de Miss Kuhl, depois de um ano nos Estados Unidos e escreve para Lane sobre seu salário e gastos:

Aquí está Ella Kuhl! Três vivas! Uma das primeiras coisas que eu perguntei foi sobre Ada e eu estava perfeitamente satisfeita com a resposta mais inesperada - Você está pagando um salário de São Paulo para o seu professor! Eu me admirava de você não dizer nada pra mim sobre o salário. E embora eu ensine Matemática eu nunca lembro o que eu recebo, e muito menos os diferentes graus. Você pede 188\$ mais alimentação. Nós três chefes ganhamos 186\$600 e pagamos 50\$ para a alimentação e 8\$ ou 10\$ para lavar as roupas! Nunca seria uma boa ideia pagar a um professor muito mais do que aos outros (GOLDMAN, 1961, p. 336).

Mary conta que pagava alimentação e lavanderia com o salário recebido, o valor citado por ela, 186\$600 está bem abaixo do calculado por Chamberlain, quando declarou que

“600\$ cobririam todas as despesas de uma senhora solteira no Rio, pouco menos em São Paulo, menos ainda em Brotas”. Se, como Mary citou, uma viagem de trem, do Paraná para São Paulo, poderia custar 200\$, quanto custaria uma viagem para os Estados Unidos? Se Mary ainda pagava suas despesas, contribuía com a igreja, enviava cartas, como fazer para viver com tão pouco dinheiro?

Os docentes oriundos dos Estados Unidos traziam a herança da cultura, a experiência de vários anos ensinando e o anseio de se estabelecer num novo país. Ao renunciarem o conforto de seus lares para iniciar uma carreira profissional da qual pudessem retirar a sobrevivência, faziam-no dedicando-se às causas da educação. Além do discurso liberal norte-americano, a escola de Curitiba era filha do Mackenzie, uma renomada instituição paulista que neste período já se tornava universidade, o que dava ainda mais credibilidade a Escola Americana de Curitiba. Além desses fatores, posteriormente, alguns professores tiveram atuação no cenário educacional brasileiro.

Ao final do Relatório de 1894, temos a indicação de que um Decreto Federal nº 6, de 17 de Fevereiro de 1893, modificou o programma geral do Gymnasio Nacional, por proposta do relator, Caetano Alberto Munhoz.

Eis a alteração feita:

1º anno

1ª cadeira – Arithmetica (estudo completo) – 5 horas

2ª cadeira – Portuguez: estudo da grammatica expositiva; leitura e recitação expressiva; exercicio de redação com auxilio ministrado pelo professor – 5 horas.

3ª cadeira – Francez: grammatica elementar: leitura e traducção de autores fáceis; versão de trechos simples de prosa; primeiros exercícos de conversação – 5 horas.

4ª cadeira – Geographia: geografia física, especialmente do Brazil; exercicios de cartografia – 4 horas.

Aulas de desenho, musica e gymnastica – 2 horas cada uma.

2º Anno

1ª cadeira – Algebra elementar (estudo completo) e revisão de arithmetica – 3 horas.

2ª cadeira – Portuguez: estudo completo de grammatica expositiva; exercicios da composição gradualmente mais difficeis, com subsidios ministrados pelo professor – 5 horas.

3ª cadeira – Francez: revisão da grammatica elementar, leitura e traducção de autores gradualmente mais difficeis; exercicios de revisão e conversação – 4 horas.

4ª cadeira – Geographia: geografia politica e economica, especialmente do Brazil; exercicios catographicos, noções concretas de astronomia – 4 horas.

5ª cadeira – Latim: grammatica elementar, leitura e traducção de trechos faceis – 5 horas.

Aulas de desenho, musica e gymnastica – 2 horas casa uma

3º Anno

1ª cadeira – Geometria e trigonometria geometria preliminar e trigonometria rectilinea geometria especial (estudo perfunctório das secções conicas, da conchoide, da cissoide, da *limaçom* de Pascal e da espiral de Archimedes) – 4 horas.

2ª cadeira – Portuguez: grammatica, historia: exercicios de composição sem subsidio ministrado pelo professor – 4 horas.

3ª cadeira – Francez: grammatica complementar; leitura e tradução de prosadores e poetas mais difficeis; exercicios de versão e conversação – 3 horas.

4ª cadeira – Latim: revisão da grammatica; leitura e tradução de prosadores faceis – 4 horas.

5ª cadeira – Inglez: grammatica elementar, leitura, tradução e versão faceis; exercicios de conversação – 5 horas

Aulas de desenho, musica e gymnastica – 2 horas cada uma.

Revisão – Aritmetica e algebra; geografia – 1 hora para casa uma – 2 horas.

#### 4º Anno

1ª cadeira – Geometria Geral, calculo e geometria descriptiva: geometria geral, seu complemento algebrico; noções de calculo differencial e integral limitado ao conhecimento das theorias indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita: noções de geometria descriptiva, e trabalhos graphics correspondentes – 5 horas.

2ª cadeira – Latim: leitura e tradução de autores gradualmente mais difficeis – 3 horas.

3ª cadeira – Inglez: revisão da grammatica; leitura e tradução de prosadores faceis; exercicios de versão e conversação – 5 horas

4ª cadeira – Allemão: grammatica elementar; leitura e versão fáceis; exercicio de conversação – 5 horas.

5ª cadeira – Historia Geral: historia antiga e media (estado concreto) – 3 horas.

Aulas de desenho, musica e gymnastica – 2 horas para cada uma.

Revisão – Geographia: portuguez, francez – 1 hora para cada uma – 3 horas

#### 5º Anno

1ª cadeira – Mechanica e astronomia

1º período; noções de mechanica geral limitada ás theorias geraes de equilibrio e movimento dos sólidos invariaveis, e ptecedidas das noções rigorosamente indispensaveis do calculo das variações.

2º período: noções de astronomia, precedida de trigonometria espherica; noções sucintas de geometria e mechanica celeste – 5 horas.

2ª cadeira – Inglez: leitura e tradução de autores mais difficeis; exercicios de versão e conversação – 4 horas.

3ª cadeira – Allemão, revisão da grammatica; leitura e tradução de prosadores faceis; exercicios de versão e conversação – 5 horas.

4ª cadeira – Grego: grammatica elementar; leitura e tradução de trechos faceis – 5 horas.

5ª cadeira – História geral: historia moderna e contemporanea, particularmente dos paizes americanos; revisão da parte anterior (estudo concreto) – 3 horas.

Aulas: Desenho (2 horas) musica e gymnastica (1 cada uma)

Revisão: Geographia; portuguez; francez latim – 1 hora para cada uma (4 horas)

#### 6º Anno

1ª cadeira – Physica e chimica: noções fundamentaes – 5 horas

2ª cadeira – Allemão: leitura e tradução de autores mais difficeis; exercicios de versão e conversação – 4 horas.

3ª cadeira – Grego: revisão da grammatica: leitura, tradução de prosadores faceis – 5 horas.

4ª cadeira – Hisroria do Brazil – 3 horas

5ª cadeira – Zoologia e botanica (estudo concreto) – 3 horas.

Aula: Desenho – 2 horas.

Revisão: Geographia, portuguez, francez, inglez, latim, calculo geometrico, machanica e astronomia e historia geral – Uma hora para cada uma (8 horas)

#### 7º Anno

(1º Semestre)

1ª cadeira – Biologia – 6 horas.  
 2ª cadeira – Noções de economia politica e de direito patrio – 3 horas.  
 3ª cadeira – Grego: leitura traducção de atores gradualmente mais difficeis – 4 horas.  
 4ª cadeira – Historia do Brazil continuação – 8 anos.  
 5ª cadeira – Historia de literatura nacional – 3 horas  
 Aula – Desenho – 2 horas  
 Revisão – Physica e chimica – (3 horas): Francez, inglez, alemão, latim, calculo e geometria, mechanica e astronomia, historia e geografia – Uma hora para cada uma (10 horas)  
 (2º Semestre)  
 1ª cadeira – Mineralogia e geologia (noções concretas) – 3 horas  
 2ª cadeira – Sociologia e moral – 5 horas  
 3ª cadeira – Grego (como no 1º semestre) – 4 horas  
 4ª cadeira – Historia do Brasil revisão geral – 3 horas  
 5ª cadeira – Historia de literatura nacional – 3 horas  
 Aula – Desenho – 2 horas  
 Revisão – Francez, inglez, allemaõ, latim, calculo e geometria, mecânica e astronomia, historia e geografia, physica e chimica, biologia, noções de economia politica e direito patrio – Uma hora para cada uma (10 horas).  
 Todas as cadeiras estiveram preenchidas, a exceção da de grego, para a qual não foi consignada verba no orçamento do Estado (RELATÓRIO, 1894).

O relatório de 1895 ainda traz outras considerações importantes. De acordo com este documento, Miss Dascomb, além de supervisionar a Escola Secundária, lecionava Aritmética, Álgebra, História Sagrada, História Universal, Inglês e Português e ainda se encarregava de traduzir histórias e outras lições para o Português. Além de ensinar Francês, o Dr. Raposo também ensinava uma parte da Gramática da Língua Portuguesa. O pastor na igreja na época, Rev. Porter, ministrava aulas de música aos alunos da escola. Essa aula era cobrada separadamente e o valor arrecadado era doado à igreja.

A Exposição de 1895, demonstra que a capacidade de Mary, ao lecionar Aritmética, não era uma prerrogativa feminina: “A falta de preparo prévio por parte das alumnas em Arithmetica e Algebra tem tornado difficil o ensino d’esta materia: por isso resolvemos restringir o nosso curso – aos conhecimentos puramente praticos e de immediata applicação ao Desenho, deixando para o segundo anno lectivo – o estudo propriamente dicto da Geometria (EXPOSIÇÃO, 1895).

Além dos cursos acima citados, a Escola Americana de Curitiba também organizou uma Classe Normal, revelando a preocupação com a formação de pessoas que pudessem dar continuidade ao trabalho iniciado. De acordo com os relatórios, era muito difícil a composição e manutenção do corpo docente nos primeiros anos de funcionamento da escola (cf ABREU, 2003, Relatório Manuscrito de 1895).

A Classe Normal, em 1895, contava com sete alunas matriculadas: Castorina Ramires, Chiquita Erichson, Bertha Bickels, Eliza Krüger, Hermínia Weisse, Benedita Torres e Eliza

Santos. Tais alunas ficaram encarregadas das aulas do Primário e do Intermediário, sob a supervisão direta da Sra. Micolei, uma professora alemã com vasta experiência adquirida durante anos no de trabalho numa escola em Hamburgo.

Mas o Estado não via com bons olhos o estabelecimento de instituições escolares estrangeiras que negligenciavam o ensino da língua portuguesa:

Escolas Estrangeiras – Existem n'esta capital diversos estabelecimentos particulares de ensino primario dirigidos por professores estrangeiros, notadamente alemães; é edificante, como tive ocasião de observar, o menosprezo que n'esses estabelecimentos se ostenta pela língua portuguesa, a ponto de se encontrar, mesmo nos alumnos de mais idade, a ignorancia a mais completa e absoluta da nossa lingua. Para obviar esse inconveniente de desastradas consequencias, faz-se necessário que o poder Legislativo dote este Estado com uma Lei attinente a este serviço, visando a obrigatoriedade do ensino da lingua official nos estabelecimentos de instrucção particular (RELATÓRIO, 1896).

No 30º Relatório Anual da Sociedade Missionária Estrangeira da Mulher da Igreja Presbiteriana – 1900, as notícias de Curitiba mostram que Miss Kuhl, senhorita Dascomb e seus alunos tiveram um ano ocupado com os muitos interesses e oportunidades e dificuldades na Escola: "Nós temos 125 inscritos e eles ainda vêm. Suponho que teremos 150 alunos. No ano passado houve dificuldade em receber nossas mensalidades, e eu temo que não será melhor este ano."

Em janeiro de 1900, Dascomb escreveu a Lane sobre o número de matriculados: "Nós também abrimos a escola no dia 29 e muito nos felicitamos de ter nosso septuagésimo quinto aluno enquanto um dos nossos velhos rivais tem 8! O pastor alemão tem cerca de 40 e há um grande número de escolas que podem fechar em menos de 6 meses. No 2º dia tivemos 93. No ano passado abrimos com menos e subiu para 150" (GOLDMAN, 1961, p. 267).

Sobre o método empregado por Mary para compreensão e fixação do conhecimento, a carta de setembro de 1900 é elucidativa:

Eu digo Amém de coração às suas observações sobre a Arte de criar Provas. - e acrescentaria outras observações sobre o valor da repetição em todas as suas formas, para a fixação de fatos. Eu tento usar formas de expressão marcantes como um auxílio ao ensino História e especialmente História Sagrada. Meu pessoal está estudando esse mês a última parte da história dos Reis de Israel e Judá além de decorar a maravilhosa imagem do último dia do capítulo XXV de São Mateus e a parte picante encontrada no capítulo X de Provérbios: versículos 17-23-26, 27. Eu leio e comento e faço perguntas durante 15 minutos dia após dia e para o exame. Semanalmente fixamos nas portas, listas de perguntas para que eles se tornem perfeitamente familiarizados com estas perguntas - para eles – assuntos tão novos. Realmente me surpreendo a cada dia com o número de aventuras e características interessantes contidas naqueles personagens. Aquilo sim que são aventuras! (GOLDMAN, 1961, p. 269).

No Relatório de 1907, vemos elogios ao ensino da língua portuguesa na Escola Americana:

Tornada effectiva a obrigatoriedade do ensino, impor-se-á também fazer com que os estabelecimentos particulares de educação sigam os programas officiaes, devendo os inspectores communicar qualquer transgressão eventual, que será punida com a pena de uma multa ou interdicção.

Sou de opinião que o Regulamento da Instrucção Publica, não deve se limitar á exigir o ensino da lingua portugueza nos estabelecimentos dirigidos por estrangeiros. Deve ir além, deve obrigar que se faça em vernáculo o ensino das materias scientificas, ficando livre, é claro, aos directores de taes estabelecimentos, ensinarem os idiomas que quiserem, pelos methodos que julgarem melhores.

E' assim que se faz no Collegio Americano d'esta capital, estabelecimento dirigido por duas senhoras norte-americanas e que muito tem contribuído para o desenvolvimento da instrucção (RELATÓRIO, 1907).

No mesmo relatório, destacamos uma consideração do Secretário dos Negócios do Interior, - Justiça e Instrução Pública do Paraná, o Bacharel Antonio Augusto de Carvalho Chaves, acerca da Escola Secundária, onde ela lamenta as péssimas instalações da Escola Normal, segundo ele, repousam “todas as esperanças fundadas de produção útil”. Chaves ressalta o “crescido grupo de alumnas dessa Escola, que assim vem se firmar o principio de que o ensino primario no futuro pertencerá inevitavelmente á mulher”. O relator conclui: “E’ a voz da Estatistica dos paizes estrangeiros, que nos demonstra que em breve o numero de professoras será muitissimo mais avultado que o de professores” (RELATÓRIO, 1896).

Em comparação com os Estados Unidos, Lupold (1991) diz que em Cleveland, na década de 1880, o número de mulheres que se formavam no colegial era o dobro dos homens. Os jovens saíram de casa para cursar a faculdade; as mulheres jovens permaneciam nas proximidades. A coeducação em faculdades públicas e privadas estava prosperando em Ohio e em outras partes do país. O crescente número de mulheres que procuravam a educação se tornava um desafio para o país.

No relatório da Escola Americana, de 1897, as missionárias relatam um crescimento da Classe Normal e da contratação de algumas das “novas professoras” pela própria escola. Relatam ainda que duas alunas formadas pela escola saíram para lecionar em escolas públicas e uma outra, numa escola particular em outra cidade.

O trabalho desenvolvido pela “*pupils teachers*” era frequentemente elogiado:

Aquí vem uma pequena professora primária para conduzí-los, D. Maria Augusta. Ela é uma joia. Perfeita como aluna, ela é a mesma como professora: uma firmeza otimista leva estes pequenos malandros a uma atividade em perfeita ordem (FERREIRA, 1992, p. 525).

Em diversos relatórios do Estado do Paraná, encontramos referência aos Exames Preparatórios, que visavam a promoção do aluno ao Ensino Secundário. No Relatório de 1898, lemos:

Nos termos do Aviso n. 667 de 9 de Novembro ultimo, do sr. Ministro do Interior, recommendei ao Sr. Dr. Director da Instrucção Publica que fizesse abrir inscripção para estes exames, de accôrdo com a Lei n. 490 de 16 de Dezembro do anno passado, art. 4, Dec. n. 2173 de 21 de Novembro de 1895 e instrucções a que se refere o mesmo Decreto.

N'esta conformidade foi annunciada a inscripção, incrvendo-se 85 candidatos, d'estes foram approvados 76 e não comparecem a exames 5.

As cartas de 1902 revelam um pouco da rotina escolar para o ano letivo: “Amanhã a Escola abre. Como de costume, houve muitas atividades para reduzir nossos números. Nós somos a última Escola que vai abrir” (GOLDMAN, 1961, p. 280). Dascomb envia a Lane um recado de Miss Kuhl: “Senhorita Kuhl deseja que eu deixe claro para você que os gastos com coisas impressas custam 500\$000 à nossa Escola quando nós não podemos nos permitir isso” (GOLDMAN, 1961, p. 282).

Mary também diz a Lane que Ernestina, uma colabora da Missão, estava de partida, com menos de dois anos de trabalho, e o motivo pode ter sido o baixo salário:

Ernestina chegou em boas condições, mas desgostosa, assim como seus amigos e parentes, por ela voltar antes que terminassem seus 2 anos. [...] Nós todos pensamos de forma diferente: Ernestina não se interessou em ficar aqui por um pequeno salário e foi para casa. Estamos muito bem situados este semestre embora nós ainda não tenhamos o nosso número normal de alunos (GOLDMAN, 1961, p. 281).

Em 1903, segundo Dascomb, a Escola Americana de Curitiba estava funcionando em novas instalações: Nosso novo prédio é lindo - a maioria do nosso corpo de professores é mais do que satisfatória. (GOLDMAN, 1961, p. 284) Mas, apesar de a Escola estar indo bem, como ela afirma, ainda enfrentava problemas financeiros: “A Escola está indo tão bem – exceto pela falta de dinheiro. Filadélfia vai pagar o salário de Effie e que irá aliviar o fim das cifras em aberto, por favor! Deveriam ter começado meses atrás” (GOLDMAN, 1961, p. 287).

No ano de 1907, Mary conta a Lane o quanto discorda dos livros utilizados pelas crianças para ter acesso a Escola Normal, motivo pelo qual estaria perdendo alunos. A educadora garante que o material utilizado na Escola de Curitiba é melhor e mais atualizado. Mary também questiona a cobrança da conjugação verbal nas escolas, alegando que sob sua direção, os verbos são aplicados na prática.

Nosso primeiro dia de escola! Eu não sei o número, mas parecia haver uma inundação de pequeninos. Meus mais velhos estão me deixando prematuramente por causa de uma mania por Escolas que atuam diretamente como alimentadores para a Escola Normal. Um belo capitão está sempre me pedindo para adotar o livro de texto de lá. Digo-lhe que eu não gosto de alguns de seus livros de texto - eles são sem graça, e velhos demais para os meus alunos. Tenho clássicos de vivo interesse e belo e fácil Inglês que visam produzir alunos que sabem Inglês cem vezes melhor do que o livro deles! Os meus sempre se saíram melhor do que qualquer outro aluno até que foi pedido a um filho pequeno deste Capitão que conjugasse verbos. Eu nunca fiz isso – você faz? Nós usamos os verbos na prática. O menino é uma criança linda, preguiçoso e despreocupado, mas brilhante e mais maduro e geralmente mais inteligente do que a maioria devido ao contato com seus pais e tios, pessoas muito superiores (GOLDMAN, 1961, p. 326).

Em carta de 11 de Fevereiro de 1907, Mary diz que “Uma ambiciosa Liga do ensino acaba de se formar e seus chefes desejam estudar o Sistema de Ensino do Tio Sam.” Referindo ao modelo norte-americano de educação. E ela os critica: “O fato de que o cozinheiro principal e o lavador de garrafas, que me enviou uma comissão, não saiba nada sobre nós, pode ser percebido por ele ter se contratado para fazer com os alunos estudem intensamente para as provas do Ginásio e da Escola Normal”. Nas linhas abaixo ela apresenta seu ponto de vista em relação aos exames preparatórios:

Agora há uma grande onda nessa direção -, não significa um simples desejo de entender um determinado assunto, mas simplesmente para estar preparado como um papagaio – para as perguntas da prova. Dr. Lino está decepcionado com sua atitude em não trabalhar para Equiparação e diz que, com as novas leis, seus exames não serão recebidos, não importa o quão completos eles sejam (GOLDMAN, 1961, p. 333).

Mary era contra a aplicação dos Exames de Equiparação. Ela relatava a Lane sobre a desonestidade que ela acreditava existir, por parte de alguns envolvidos na prova:

Ouvi de várias maneiras aqui que as autoridades da Escola Normal têm um rancor contra a nossa escola porque não vamos entrar nesse negócio da Equiparação e pelo menos um examinador, declarou a sua determinação para não aprovar nenhum dos nossos alunos, por melhor que estejam seus exames. Isso realmente não vai nos fazer muito mal. Significa apenas que os alunos que passam por nós devem passar algumas poucas semanas em alguma Escola de Equiparação.

Um francês brilhante disse a um examinador: - Mas você tem que aprovar a minha filha! O que você vai pedir em troca disso! - Ela pagou o dinheiro e estudaram 17 dias, com o examinador escrupuloso, para saber os temas que podem cair na prova! Ela passou, enquanto seu primo, da mesma classe, estudando sozinho e que não ofereceu dinheiro - não =! Algum tempo depois, o nosso Diário disse que o ministro do Interior está estudando uma Reforma no ensino especialmente para acabar com os estabelecimentos de Equiparação. - E tinha entregado seus relatórios para Affonso Penna - que eu confio tem algum bom senso! (GOLDMAN, 1961, p. 330).

Em outro trecho, Mary pergunta: “Que medidas preventivas efetivas tomar contra a fraude - a menos que de fato os examinadores abrissem os pequenos envelopes e os fechassem novamente, a fim de favorecer alguns e prejudicar outros - Há uma imensa quantidade de favoritismo aqui”. E diz que enviou a Dr. Claudino dos Santos, “o que eles chamam isso - Inspetor de Instrução? Vamos ver se vai haver qualquer melhorar em nossas condições!” (GOLDMAN, 1961, p. 355).

Mary diz que a escola passou a sofrer perseguição e que o sistema de ensino americano tornou-se objeto de estudo de uma Liga do Ensino, que se formou. Para ela, a preocupação dos examinadores não era com a compreensão de um determinado assunto, mas com sua repetição:

pergunto se você tem um bom livro desocupado sobre Pedagogia que você poderia emprestar indefinidamente. Nós não temos nenhum! Uma ambiciosa Liga do ensino acaba de se formar e seus chefes desejam estudar o Sistema de Ensino do Tio Sam. O fato de que o cozinheiro principal e o lavador de garrafas, que me enviou uma comissão, não saiba nada sobre nós, pode ser percebido por ele ter se contratado para fazer com os alunos estudem intensamente para as provas do Ginásio e da Escola Normal. Agora há uma grande onda nessa direção -, não significa um simples desejo de entender um determinado assunto, mas simplesmente para estar preparado como um papagaio – para as perguntas da prova. Dr. Lino está decepcionado com sua atitude em não trabalhar para Equiparação e diz que, com as novas leis, seus exames não serão recebidos, não importa o quão completo eles sejam. Uma menina minha recentemente passou a ser assessorada e foi declarada atrasada somente em Geografia. Nossos pequenos começam com o Paraná - Então, eles passam a usar o ridículo livro de Howell muitos lugares sem importância para conhecer. – Então, eles passam para um outro livro pequeno e melhor com pequenos mapas, e então eles vêm para mim para estudar a geografia política geral, na qual eu lhes dou tudo o que tenho, atualizado, eu só queria que fosse mais.  
uma de nossas jovens boas professores escuta com prazer nossas aulas de O. T. enquanto outro dá (de Histórias da Bíblia) em sua Sala. Nunca as leu! Segunda, 11 de Fevereiro de 1907

Sobre o ensino na Escola, ela diz:

Uma menina minha recentemente passou a ser assessorada e foi declarada atrasada somente em Geografia. Nossos pequenos começam com o Paraná - Então, eles passam a usar o ridículo livro de Howell muitos lugares sem importância para conhecer. – Então, eles passam para um outro livro pequeno e melhor com pequenos mapas, e então eles vem para mim para estudar a geografia política geral, na qual eu lhes dou tudo o que tenho, atualizado, eu só queria que fosse mais.

As matrículas da escola em 1907 foram comentadas por Dascomb em carta de 15 de janeiro, Neste ano, ela também relatou sobre o encerramento das atividades “Fechamos na próxima semana, sexta-feira, 29 de novembro”:

Nosso primeiro dia de escola! Eu não sei o número, mas parecia haver uma inundação de pequeninos. [...] Tivemos 133 alunos no segundo dia e eles estão constantemente chegando e continuarão chegando até fevereiro meus alunos são dispostos e dóceis - tudo corre as mil maravilhas (GOLDMAN, 1961, p. 326).

Em carta de 4 de setembro de 1899, Mary fala das despesas da escola:

Nosso “corte” foi apenas por uma extrema necessidade. Esta manhã veio a agradável notícia de que nós receberemos um pouco de dinheiro e isso é muito bom! Ano passado Ella Kuhl deu 1:000\$ do seu salário. Ela frequentemente suplementa. Nossa escola foi cortada (por nós mesmos) este ano em 4:000\$ - uma coisa que nós não podemos fazer, porque o Paraná está totalmente “podre” (GOLDMAN, 1961, p. 265).

Espirituosa, em 1906 Mary brinca com Lane: “As pessoas estão nos enviando enxurradas de pequenos cartões. Por que não nos mandam dinheiro para comprar livros em Português para podermos emprestar! (GOLDMAN, 1961, p. Sexta, 319).

Ribeiro, ao estudar a educação feminina em Campinas, no século XIX, ressalta que Carolina Florence teve muitas dificuldades para manter o funcionamento de sua instituição. Os problemas eram de toda ordem: falta de docentes capacitados e de alunas que permanecem na escola regularmente durante o ano, a mentalidade da época sobre as questões de Educação feminina, etc. (RIBEIRO, 2006, p. 40).

Em suas cartas, Mary também falava da dificuldade em conseguir bons professores e principalmente, professores permanentes. Fosse pelo clima, condições sanitárias e de saúde, fosse pelos baixos salários e compensações oferecidas. Neste trecho, Mary comemora a chegada de quatro novas professoras e lamenta os casamentos prematuros: “Nossa casa não vai estar animada com quatro jovens professoras! Mas as nossas professoras brasileiras estão se casando tão rápido que precisamos de professores permanentes. Nenhum dos nossos americanos tendem a ser permanentes” (GOLDMAN, 1961, p. 355-356).

Em uma das poucas cartas sem data, escrita entre os meses de agosto e dezembro de 1901, Dascomb lamenta: “Devemos fazer uma grande mudança no ano que vem já que dois dos nossos melhores professores ficarão fora por um ano para experimentar uma mudança de clima.” (GOLDMAN, 1961, 277) Apesar de considerar Isabel Withers uma mulher bem casada, Mary lamentou o matrimônio da amiga que era professora da Escola de Curitiba: “Nossa charmosa professora Isabel Withers se casa este mês, Ai!” (GOLDMAN, 1961, p. 276-277).

A formação de profissionais qualificados era um grave problema para todo o Estado do Paraná. No Relatório de 1900, a Escola Normal de Curitiba havia recebido a matrícula de

trinta alunos, sendo dezoito no primeiro ano, sete no segundo e seis no terceiro, dos quais apenas quatro, concluíram o curso. Além dos casamentos, a falta de material e mobília adequada, as questões climáticas e de infraestrutura também se apresentavam como um problema (cf ABREU, 2003, Relatório 1900).

Em 1902, duas ex-alunas, Isabel Bickels e Isabel Withers, passaram a lecionar na escola. Segundo relatório, as jovens professoras vinham desenvolvendo um bom trabalho, reafirmando a importância de se manter a classe normal:

Ambas tem provado ser excelentes jovens professoras e têm pego mais responsabilidades do que se poderia esperar de moças de 16,17 anos: isto é uma recompensa por se educar meninas para professoras. Elas conhecem completamente o trabalho do 1º Primário até o 8º Secundário e em uma emergência, encaixam-se em quase todos os lugares (cf ABREU, 2003, Relatório Manuscrito de 1902).

Em 1903, no relatório do Estado do Paraná, a Escola Normal voltou a ser assunto, mas dessa vez exaltando as matrículas:

A Escola Normal, anexa ao Gymnasio Paranaense, teve no anno preterito uma desusada frequencia, principalmente de representantes do sexo feminino, entre os quaes algumas moças das principaes familias desta capital. E' isso a prova cabal da confiança que esse estabelecimento tem sabido inspirar o público. Se, funcionando em um predio acanhado e insufficiente, como actualmente, a matricula da Escola Normal foi tão avultada, é de presumir que no próximo anno, bem installada, como vai ser em o novo palacete do Gymnasio, seja a sua frequencia ainda maior. A matrícula ultima foi de 50 alumnos para o 1º anno, 28 para o 2º e 18 para o 3º anno. Dos alumnos matriculados na maioria, deixado para concluir o curso em Março proximo, conforme é facultado pelo Regulamento. Para patentear o augmento que tem tido a frequencia da Escola Normal, damos em seguida um quadro demonstrativo de sua matrícula n'estes últimos annos.

ANNOS	Sexo masculino				Sexo feminino				Total Geral
	1º anno	2º anno	3º anno	Total	1º anno	2º anno	3º anno	Total	
1898	1	—	—	1	7	9	8	24	25
1899	1	1	—	2	13	10	7	30	32
1900	9	—	1	10	9	7	5	21	31
1901	9	1	—	10	13	9	3	25	35
1902	6	7	2	15	26	17	8	51	66
1903	7	4	4	16	42	24	14	80	96

Em se tratando da formação de professores, o relatório de 1902 diz que um dos empecilhos para a formação e manutenção do quadro docente era o casamento precoce. Na carta de 22 de agosto de 1904: “Mas Luiza escreveu algo sobre a possibilidade de a Sra. Daniel Meriwether talvez ensinar na Escola. Ela era professora antes do casamento”. Com

grandes dificuldades para compor o quadro docente, as missionárias solicitavam, frequentemente, o envio de mais professores para a escola de Curitiba. E em uma carta não datada, provavelmente escrita no início de 1906, Mary lamenta o casamento de uma de suas docentes: “Nossa charmosa professora Isabel Withers se casa este mês, Ai!”

Em 1897, Miss Kuhl precisou se ausentar da escola. Para substituí-la, fora enviada uma experiente professora da Escola Americana de São Paulo, a Srta. Effie Lenington, que implementou o plano de trabalho de Miss Kuhl com habilidade, recebendo elogios de Dascomb:

Olhemos estas filas silenciosas de pequeninos simpáticos esperando no corredor para marcharem através da rua para o Primário. O belo comportamento deles é devido a Miss Effie Lenington, que com voz suave e maneiras mansas realiza inexoravelmente tudo o que quer (FERREIRA, 1992, p. 525).

Mas, Mary não avaliava apenas o comportamento dos alunos, a reta conduta moral de seus docentes também era importante:

Você quer saber o que eu acho dos dois professores de Florianópolis? São brilhantes e talentosos, mas não são o tipo que eu gosto de ter na escola. Há uma corrente social tremendamente forte aqui que muitas vezes envolve crianças dos 3 anos de idade para cima. Eu não desejo que nossas meninas altas que estão entrando na adolescência tenham este estilo de professor. Alguns dos teus vão a bailes e teatros, ocasionalmente, mas são em geral sérios e dignos (GOLDMAN, 1961, p. 308).

Na carta de 4 de outubro de 1904, Dascomb diz: “Muita gripe na cidade. Dois professores de cama, um em luto por um tio morto e Ella Kuhl fazendo um trabalho quádruplo”. Na carta de 25 de julho de 1903, Mary cita a dificuldade em pagar o salário dos professores: “A Escola está indo tão bem – exceto pela falta de dinheiro. Filadélfia vai pagar o salário de Effie e que irá aliviar o fim das cifras em aberto, por favor! Deveriam ter começado meses atrás”. Em 1906 Mary estava satisfeita com seu corpo docente: “Venha aqui com Elihu Root e veja a nossa Escola e os nossos jovens professores. Você vai nos invejar!” Em 15 de julho de 1907: “Você é muito convincente! Imagine conseguir 4 professores em tão curto espaço de tempo!”

Em 31 de outubro de 1907, Mary mais uma vez fala de seu corpo docente:

Ella traz sua sobrinha Angie que vai acrescentar muito ao élat (brilho) da Escola por seu bom humor, vivacidade e cantoria, outra graduada de Wellesley também virá por um ano – Gertrude Lucas (ou Lukas). O amado padraço da Angie é o tenente Comandante do Giorgia (é um navio de guerra?) que entra na Baía do Rio, em 10 de janeiro, por isso é provável que as meninas fiquem com a Chiquita e venham mais

tarde do que senhorita Kuhl. Eu não sei sobre Aida B. Nós provavelmente teremos o suficiente. Professores primários, e talvez a nossa amada D. Bertha possa tirar um pouco de tempo de estar com seu bebê (das férias) para continuar com suas belas lições para a Classe Normal. Temos duas queridas meninas de São Francisco e Guarapuava, com muito pouca experiência anterior, mas tão dispostas, tão boas em casa. Eu não sei o que faremos quanto a acomodação. Mais garotas legais já estão por vir como pensionistas (!) Os nossos quartos e nossas mesas de jantar estão cheias (GOLDMAN, 1961, p. 332).

O constante movimento de chegada e partida de alunas, a inconstância devido a problemas com clima ou mesmo pagamentos, fazia com que Mary relatasse com frequência esses dados, os alunos, segundo ela, “estão constantemente chegando e continuarão chegando até fevereiro”. Mas no trecho abaixo, Mary escreve sobre a experiência de se sentar com um aluno e dar a ele atenção suficiente para conhece-lo, para testar alguns de seus conhecimentos e lamenta o abandono familiar do menor:

meus alunos são dispostos e dóceis - tudo corre as mil maravilhas, exceto - Um velho com uma barba branca quase até a cintura, que vive em algum lugar, que trouxe seu filho de 13 ou 14 anos, pagou por 5 meses e foi embora. O menino vive com um tio que fica fora o dia todo. Luiz parece um menino irlandês capaz de todos os truques de macaquice a convite do diabo. Ele está aqui a 3 dias sem comprar seus livros. Grande parte do tempo, ele se apoia em seus dois braços estendidos diante dele e olha e olha - ou como um touro solene de Bashan, ou um macaco fazendo caretas. Ontem dediquei muito tempo a ele e consegui que ele fizesse uma boa quantidade de tarefas: Ele escreve razoavelmente, faz bem frações, e sabe um pouco de Geografia. Ele muda de sala para estudar línguas. Ainda não somos capazes de definir seu caráter. Ele estava em uma escola de padres (GOLDMAN, 1961, p. 326-327).

Mary também relata a leitura diária de histórias de aventuras: “Eu leio 5 Minutos todos os dias para os meus alunos estórias de cavalo - *Black Beauty*. Eles se divertem” (GOLDMAN, 1961, p. 311). Mas a escola tinha problemas e Dascomb se preocupava com a relação dos professores e seus alunos, e ainda com sua conduta:

Chegamos muito perto de ter duas greves aqui ontem. A nova professora altamente competente que veio do norte do Brasil vai avaliar as apresentações dos alunos durante este mês, bem como os Exames, e para desapontar seus alunos ainda mais, ela perdoou alguns, mas não outros. Quantos protestos! Ella entrou, prometeu justiça e disse que a professora não tinha tido nenhuma experiência com o nosso método. As pessoas da cozinha também tiveram uma briga. Nosso órgão está retido em Santos (GOLDMAN, 1961, p. 351).

E esta não foi a única vez, 1911, Mary conta sobre problemas entre professoras, que teria gerado problemas com os alunos, segundo ela, tudo porque a professora de português não era Normalista:

contra a nossa excelente professora de Português - e tudo porque ela não é uma Normalista. Chegou ao ponto de se fazerem listas a favor e contra ela em uma classe onde ela governa metade do dia. Nós suspeitamos que o sentimento foi fomentado por uma Normalista que não consegue controlar uma classe, mas que é muito boa em nivelar os alunos atrasados. Um pouco de diálogo aqui e ali com os líderes da rebelião, e a influência da classe mais alta, que admiro muito D. Isabel e que se beneficiam muito de seu ensinamento parece ter colocado um fim à agitação (GOLDMAN, 1961, p. 330-331).

E mesmo depois de muitos anos de fundação da escola, os problemas com docentes, inclusive para conseguir mantê-los no cargo, era um desafio anual. Em setembro de 1908 Mary ainda reclamava dessa situação: “Em pouco tempo vou para Filadélfia para agitar as senhoras, para que elas me deem professores. Se eles não querem enviar homens para adicionar à discussão sobre a Maçonaria, pelo menos deveriam enviar as mulheres para as escolas”. Em São Paulo, Lane parecia estar com mais sorte: “Você parece estar passando por um período mais tranquilo no seu quadro de professores e eu me alegro em sua perspectiva de paz e prosperidade”. Vale lembrar que a Escola Americana de São Paulo tem vinte e dois anos a mais de história que a Escola de Curitiba. Em 1911 o Mackenzie continua avançando: “Estou tão alegre com a sua popularidade e prosperidade. É certamente um sinal de que não faltarão os professores por muito tempo”.

Apesar de o Relatório de 1896 citar que o futuro do ensino primário pertenceria às mulheres, em 1908, o discurso da diferença ainda apontava para a fragilidade feminina:

Embora reconhecamos na mulher uma particular inclinação para as lides do magistério, não lhe podemos confiar de todo a educação e formação do carácter viril, por que será contrariar á natureza, que dotou a mulher de predicados especiaes para o desenvolvimento da vida effectiva, para as delicadesas do sentimento, encantos e magnificencias do coração.

Como educadora de *meninas*, além da cultura intellectual, ella sabe imprimir nos corações juvenis os sentimentos affectuosos, que representam o influxo beneficio de suas nobres virtudes e constituem o seu verdadeiro apanágio.

Na educação de *meninos*, porém, ella se sente deslocada pela exigencia simultanea de outros elementos incompativeis com o seu temperamento e disposições naturaes, taes como a diversidade do destino social dos meninos, como a da formação de um character em que predomine a independencia, a energia acção, a actividade no trabalho material e a aptidão para as luctas da intelligencia, artes e industriais; estas condições só o mestre com a sua esclarecida intelligencia, pratica e experiência da vida poderá proporcionar ao menino de accordo com o seu temperamento e organização physica (RELATÓRIO, 1908).

Ainda no Relatório de 1908, vemos que a conduta de algumas professoras, refletia os preceitos de moral feminina oitocentista: “Algumas professoras abandonam o romance *Iracema* – do programma official – por julga-lo pouco conveniente à educação moral de meninas”. Já para os meninos:

Em relação aos livros didacticos devemos preferir aquelles, cuja leitura amena, attrahente e entremeada de citações e factos relativos á educação civica despertem os sentimentos affectivos e forneçam uma cópia consideravel de uteis conhecimentos, que concorram para formação do character do menino, de modo a tornal-o um futuro cidadão, prestante á familia e á sociedade. Para satisfazer estas aspirações, é mister que a escola tenha uma organização compativel com os destinos do individuo e da sociedade em que vive, é mister que, além das disciplinas inherentes aos cursos primários, o menino conheça os principios fundamentaes da educação nacional, taes como – os direitos e deveres de cidadãos na hierarchia social, o respeito ás leis do paiz e á respectiva constituição, as regras da civilidade e os preceitos da moral, que exalçam os altruisticos sentimentos de amor á patria, á justiça, á verdade e inspiram os actos de philantropia, benevolencia e caridade.

A exigência com os meninos aparece em algumas cartas também, onde Mary cita a criação de uma Escola de Artes e Ofícios para os meninos de rua em Curitiba:

Nós temos uma coisa fundamental por aqui – organizado por um homem moralmente sem valor. Uma Escola de Artes e Ofícios para os meninos de rua. A presença deles é estritamente controlada - eles aprendem a fazer coisas muito bem-feitas para eles mesmos e para vender - ao final de seus anos de atendimento eles recebem US\$ 600 para começar sua vida. Eles têm estudos, jogos e exercícios militares para variar o trabalho manual. Existe uma certa ajuda, mas é bom que o homem receba ajuda por um trabalho tão bom. Não nos falta, no entanto, de modo algum, moleques, grandes e pequenos. Nossos jornais publicam semanalmente, quase que diariamente, relatos de facadas e tiros, brigas e suicídios. Suponho que os Cinemas são os grandes culpados por esse estado de coisas (GOLDMAN, 1961, p. 355).

Mary defendia o trabalho manual como ferramenta para ocupar e dar ensinamentos que poderiam servir como uma futura profissão a esses meninos: “Há também, um artigo de Jacob Riis sobre o modo de educar meninos - dar-lhes trabalho manual, especialmente algo como jardinagem, o que eu acho que devemos copiar do nosso bom Dr. Claudino dos Santos. Um homem aqui tem se saído muito bem em sua Escola de Aprendizizes, de meninos de rua e isso poderia funcionar” (GOLDMAN, 1961, p. 338).

Em 1912, Mary sugere que a bonita, mas tímida Guarda Civil de Curitiba muitas vezes não agia, por medo de arrumar problemas com as famílias dos jovens infratores, que muitas vezes eram de famílias ricas:

Estou escrevendo na sala de aula, enquanto a Mme. Mongrue aplica seu exame escrito de francês e Astronomia (em francês). A queda de Botucatu pode ser devido ao mau tempo, doença, etc Temos um número extraordinário de ausências, e uma linda menina esteve às portas da morte essa semana. Como o crime está aumentando! Nossa muito admirável Escola de Aprendizizes, organizada para ocupar os moleques, faz como nós, se livra dos seus piores alunos, deixando-o a quebrar janelas, arrumar brigas e, como aconteceu na outra noite, matar um homem por apedrejamento - uma pedra atingiu sua têmpora. A Guarda Civil é bonita de ver, mas é tímida - suponho que pela muita boa razão que os piores moleques muitas vezes

vêm de famílias ricas e senhores do Guarda Civil iriam arrumar problemas, se eles se metessem com esses jovens arrogantes (GOLDMAN, 1961, p. 358).

Mas apesar de elogiar e ao mesmo tempo criticar a Escola de Aprendizes, apesar de defender o trabalho manual para os meninos, Mary diz que não os vigiaria por dinheiro nenhum:

Nós ficamos em volta de nossos jovens professores para que os meninos sintam que quem lhes toca, toca a menina dos nossos olhos! - Eu não seria Vigilante sobre meninos por dinheiro nenhum! Eu gosto deles na escola, mas depois - nada! Deveria haver alguns desses seres maravilhosos nos Estados Unidos que fazem dos jovens humanos máquinas a vapor que se governam a si mesmo! Eu nunca poderia fazer isso, mas alguns podem (GOLDMAN, 1961, p. 320).

O envio de Relatórios era uma prática comum aos gestores das Escolas Americanas. Cabia a Lane tal obrigação e também a Miss Dascomb e Kuhl, sendo que uma sempre supervisionava o trabalho da outra:

Como você é bom por me enviar as coisas do Mackenzie! Você quer que eu devolva o relatório? Ella recebe o nosso Relatório e o passa para mim para que eu dê sugestões. É tão difícil fazer isso de ano para ano. Descanse, agora que seu relatório está fora de suas mãos. Eu acho que as coisas estão muito bem exceto o pequeno sorriso de escárnio no Seminário de Campinas. Tem o Seminário Independente em São Paulo um carácter maior do que do Seminário de Campinas? (GOLDMAN, 1961, p. 304).

Todo esse rigor com os meninos, pode estar relacionado à problemas de vandalismo que a Escola Americana teve em seu prédio de Escola Primária:

Acabo de escrever uma carta bem-humorada para o encantador representante dos "excelsos legisladores" que uma vez ensinaram em nossa Escola. Nosso prédio da Escola Primária na rua abaixo tem sete painéis de vidro quebrados. Senhorita Kuhl queria remover as "Folhas" de dentro, em seguida, as do lado de fora. O carpinteiro diz que é contra a lei! As janelas deveriam ter persianas que custariam US\$ 300! Então, eu vou colocar essa questão aos excelsos ainda que educados cavalheiros mencionados anteriormente, dando uma dessas 3 posições! 1) Manter um policial lá dia e noite, 2) Ampliar a admirável Escola (gratuito) de Artes e Ofícios para incluir todos os moleques ou trancar os que sobram na cadeia ou, 3) Deixar-nos colocar nossas persianas internas do lado de fora. Vamos ver o que ele diz! (GOLDMAN, 1961, p. 312).

E Mary não tinha do que reclamar, em 29 de julho de 1912, aniversário de Lane, Mary comemorou: "Hurrah para o seu aniversário! Estamos todos avançando!" E escreveu alegremente sobre sua vida:

Eu não acho que a minha vida jamais pareceu mais completa ou mais agradável. Somos certamente uma família privilegiada e feliz. Ella Kuhl, Ida e Grace, as senhoritas Palmer e Martin, e cerca de 16 meninas de todos os tamanhos e qualidades. - Além dos muitos professores e alunos não internos - todos trabalhando com animação e prazer. Todo domingo à noite, depois do jantar, elas - as quatro meninas - cantam juntas em volta do fogo, de maneira tão bela, docemente - é o próprio ideal de domingo à noite. Hoje, um tal Sr. Mc.Cague se apresentou. Esteve por dois anos no Equador, onde ele encontrou missionários que viviam com US\$ 10 por mês! Ele veio através do Estreito. Ele vai se juntar a grande madeireira. É refrescante encontrar um americano viajante com um interesse cordial em assuntos religiosos (GOLDMAN, 1961, p. 357).

Apesar de dizer em alguns momentos que sua rotina era monótona, Mary muitas vezes se alegrava pela música oferecida por suas companheiras, ou por tocar enquanto as demais cantavam e dançavam. Perto do salário dos equatorianos, Mary estava no céu, e tinha a certeza de trabalhar em um empreendimento que vinha dando certo.

Em 1909, a Escola de Curitiba funcionava a todo vapor, atendendo, segundo Mary, “todos que podemos atender”, sendo necessário, inclusive, usar espaços extras:

A escola está muito cheia e os alunos continuam chegando. Nossa ex-professora mais amada e mais capaz, a Dona Matilda Riekes, está em São Paulo e, finalmente virá a nós, mas agora nós apenas temos todos que podemos atender, não há espaço para mais alunos. Uma normalista vem e preenche qualquer nicho para práticas e há esperança de que seja contratada. Nós estamos usando cinco salas de aula na casa ao lado, além do grande prédio no pé do nosso quintal (GOLDMAN, 1961, p. 295).

Além da dificuldade em manter um quadro docente regular, e a falta de espaço, a Escola Americana tinha outros empecilhos, em Curitiba, segundo Dascomb, o clima poderia ser um problema: “Tal clima - chuva e lama até o pescoço para os que vêm à escola. Estou surpresa com a regularidade dos nossos professores apesar de tudo isso”. Descrito na carta de 13 de setembro de 1911. Na carta seguinte, escrita dois dias depois: “Tudo bem para os missionários e professores viver aqui, mas não é um lugar ideal para uma família” (GOLDMAN, 1961, p. 331-332).

Em 1909 uma carta otimista. Diferente de muitas, onde Mary reclamava do clima, nesta, ela detalhou um dia cheio de nuvens, porém agradável, um dia que terminou com tempestade, mas que era véspera de feriado, um dia para comemorar a maior matrícula do semestre: 275 alunos.

Levantei as 5h15 hoje, e as 5:40 abri a parte de baixo da casa para entrar ar. O céu estava cheio de estrelas brilhantes, o ar estava suave e agradável, mas havia um vento tão forte e úmido que, embora eu seja uma profeta muito pouco confiável, eu me aventurei a prever que, logo depois que a escola fosse aberta nós poderíamos ter uma tempestade. As nuvens escureceram em direção ao firmamento e, - como o Rei

da França e seus quatro mil homens, eles se foram sem cumprir sua missão. – O sol saiu alegremente - Mas somente por um tempo. Justo antes do fechamento da escola lá veio uma chuva rápida e, agora, enquanto eu estou sentada durante a silenciosa hora de estudos, como três pianos ativos não muito longe daqui a chuva está caindo forte.

Então, para celebrar o dia chuvoso e dar a ele uma boa despedida incidentalmente agradecer a São Pedro e São Paulo que, involuntariamente nos dão um feriado amanhã. Eu levei todo o corpo discente dentro da sala grande onde, com nossos olhos fechados, nós, um a um, desenhamos um porco no quadro negro, somente levantando a mão para fazer um olho. Houve gargalhadas a medida que um após o outro fez a mais extraordinária criatura, geralmente, sem cabeça. O de Ida foi o melhor, um animal bastante respeitável.

Nós temos a nossa maior matrícula neste semestre 275 mas, o medo da “escarlatina” do doutor tem nos posto abaixo e tem reduzido pra menos da metade (GOLDMAN, 1961, p. 298).

Desde o primeiro ano de funcionamento, a Escola Americana de Curitiba oferecia o regime de internato para meninas, possibilitando que alunas do interior do Estado pudessem frequentar as aulas. O total de matrículas, em 1894, era de 146 crianças, sendo que destas, 55 eram do sexo masculino e 91 do sexo feminino. Chama atenção o número expressivo de alunas matriculadas na escola, num período em que os moldes para a educação feminina ainda eram questionados.

Segundo Laguna (1999, p. 59) o perfil da clientela da Escola Americana de São Paulo era diferente. A autora afirma que na Escola Americana paulista, “de 1890 a 1933, a porcentagem de estudantes homens foi sempre superior a de mulheres. Para 69% de homens que estudam havia 31% de mulheres” (LAGUNA, 1999, p. 59).

O programa de ensino da Escola Americana definia que as aulas seriam oferecidas em português. Tal premissa, tornou-se motivo de perseguição por parte do governo a muitas instituições particulares:

Possuo documentos officiaes que não deixam mais illusões demonstrando a que ponto a audácia da propaganda estrangeira estende raizes no Paiz: escolas primarias, de evidente propaganda, matriculando creancinhas brasileiras, nascidas em Coritiba, algumas até filhas de paes brasileiros, como allemães ou austriacos e isso só porque tem ou tiveram avós nascidos na Austria ou na Allemanha!

Primeiro a matrícula, depois a propaganda; essa bebida nos compendios tendenciosos e infiltrada nos hymnos de amor e de entusiasmo aos impulsos kaiserianos.

Quanto ao Paraná, algo se ha feito para normalisar semelhante situação, sendo como é obrigatorio o ensino da lingua portugueza nas escolas particulares.

A estas escolas tenho levado a fiscalisação official, matriculando-as no registro que resolvi adoptar na Secretaria da Instrucção.

Quatro dellas já foram fechadas em face da ausencia do ensino da nossa lingua e estou disposto a não permittir o funccionamento de uma só que faltar á obrigaçao legal.

O autor do relatório ainda apresenta algumas normas para o estabelecimento de instituições particulares no Paraná:

Disposições

- 1º) As escolas particulares de instrução primaria não deverão funcionar sem que a installação seja autorisada pela autoridade superior do ensino em cada Estado.
  - 2º) Sem que esta autoridade approve os programas;
  - 3º) E' obrigatorio o ensino da lingua portugueza de geographia e da historia do Brazil, ministrado por pessoas cuja competencia seja reconhecida pela alludida autoridade do ensino;
  - 4º) Que seja ministrado em portuguez o ensino de todas as disciplinas escolares;
  - 5º) E' obrigatorio o registro das escolas em livro proprio, nas secretarias da instrucção de cada Estado, constando nesse registro a sede, materias leccionadas, nome do diretor ou responsavel, nomes dos professores;
  - 6º) Os diretores ou responsaveis são obrigados a remetter trimensalmente mappas de matriculas e de frequencia, para que se possa ter verdadeira estatistica escolar.
- Concluo, pois, essa ligeira exposiçãõ solicitando o apoio e o concurso do Illustre Directorio Regional da Liga da Defesa Nacional do Paraná, que já encontrará a seu lado o digno patriota que dirige actualmente os destinos do Brazil e o valoroso republicano que sabiamente preside o Estado de Minas Geraes.

A Escola Americana atendia alunos de diferentes nacionalidades. Em 1894, eram nove países representados pelos alunos das escolas, mas a maioria era brasileira. Sabe-se que esses alunos pagavam mensalidade integral o que, de certa forma, justifica o investimento despendido por parte da escola. A escola contratou uma professora alemã, com muitos anos de experiência, para ministrar aulas de alemão e ajudar na supervisão das demais aulas. Alguns alemães matricularam seus filhos na Escola Americana, embora a comunidade possuísse uma escola subvencionada pelo Estado, a Escola da Comuna Alemã.

Nós estamos atraindo para nossa escola um elemento protestante da Alemanha e estamos fazendo esforços para termos um bom ensino alemão. Deus tem nos ajudado com uma professora muito boa, *Fräulein* Micolei, uma moça que por muitos anos foi encarregada dos oito períodos de uma escola em Hamburgo. Ela ensina as classes alemãs, supervisiona a Escola Primária e ensina a Classe Normal. Cinco dos alunos da Escola Normal eram alunos em nossa escola, são brasileiros e um é alemão. Nós esperamos ter mais dois alemães nesta classe no ano que vem (cf ABREU, 2003, Relatório de 1894).

Além da Escola Comuna Alemã, em 1895, chegou ao Brasil, enviado pela denominação norte-americana um pastor missionário alemão chamado Huldreich Von Graf, que fundou em 1º de julho de 1896 a primeira escola adventista no Brasil, no Paraná, tendo como diretor do Colégio Internacional de Curitiba, Guilherme Stein Júnior, primeiro converso batizado em território brasileiro. Graf demonstrava que havia optado estrategicamente por alguém que “além de ser procedente de uma família tradicionalmente cristã luterana havia recebido “importante influência educacional protestante” (ACOSTA; PEREIRA, 2005, p.

174), no caso de Stein, a Escola Alemã de Campinas. O sistema educacional adventista foi o último empreendimento denominacional. Com localização estratégica, numa cidade de maioria alemã, ministrando aulas em alemão e português, a escola passou de oito matrículas no ano de abertura para cerca de 100 em fevereiro de 1897 (THURSTON, 1897, p. 219-220).

Segundo Abreu (2003), as últimas décadas do século XIX apresentaram um movimento muito forte na imigração no Paraná, tanto que somente entre janeiro e agosto de 1895 entraram no Paraná cerca de 13.893 imigrantes. De acordo com recenseamentos realizados em 1872 e 1890, o total da população na Província era 62.258 habitantes passou para 126.722 em 1872 e acusou 249.491 habitantes em 1890 (PADIS, 1981). Com a chegada desse contingente de imigrantes a vida social em Curitiba tornou-se mais movimentada em suas atividades culturais e entretenimentos ofertados.

Abreu (2003) afirma ainda que o aumento populacional foi incrementado pela chegada dos imigrantes europeus, e teve “[...] reflexos no setor de ensino. Oriundos de países onde a educação popular encontrava-se mais desenvolvida, os imigrantes passaram a solicitar escolas para seus filhos” (p. 28). O governo buscou atender à população escolarizável das novas colônias por meio da ampliação da rede escolar e do quadro do magistério público, todavia, o funcionamento das escolas públicas ainda era precário (OLIVEIRA, 1986). E mesmo, apesar das iniciativas governamentais “[...] não se resignando à falta de escolas, já que o governo não lhes dava nada, multiplicavam [...] as particulares” (WILLEMS, 1980, p. 276).

No início de 1900, Carvalho (2015) afirma que o Colégio estava endereçado em uma moderna construção que oferecia amplas acomodações e atendia uma clientela dividida em três classes contando com cerca de cento e trinta alunos, além de contar com corpo docente ampliado, na época composto por Paul Kramer e esposa e Waldemar Ehlers, recém-chegado de Hamburgo, Alemanha.

Estudiosos da missão adventista destacam a infraestrutura, disciplina, currículo, desempenho escolar e enfatizam o sistema fonético usado pelos professores para ensinar a ler. Identificam ainda elementos políticos e socioculturais que contribuíram para a impulsão do número de matrículas no Colégio Internacional, bem como para o sucesso da instituição, Mesquida (2005, p. 48) destaca “[...] o uso de métodos pedagógicos inovadores em relação àqueles empregados por outras instituições de ensino que funcionavam em Curitiba”.

Nos relatórios, há evidências sobre os projetos de expansão da instituição.

As perspectivas são que todos os lugares estarão ocupados, tanto que, no segundo ano, o limite extremo do nosso trabalho já está a vista, a não ser que as salas sejam

aumentadas. Podemos esperar pela permissão de construir num futuro próximo? (cf ABREU, 2003, Relatório de 1892).

Os planos para a construção de um prédio próprio demorariam a ser concretizados. Em 1893, teve início no Rio Grande do Sul a Revolução Federalista<sup>75</sup>, trazendo ao Paraná um clima de instabilidade e tensões que atingiu também a escola. As missionárias relataram os acontecimentos no Relatório de 1894:

O ano de 1894 tem sido um dos mais agitados na história da escola. Nós temos sido rodeados pelos horrores da guerra civil, e nossos alunos têm vivenciado-a. Isso tem sido uma dificuldade para manter professores e alunos firmes no trabalho. Algumas das escolas da cidade fecharam: muitas famílias que tinham crianças nas escolas deixaram a cidade por conta da revolução. Durante uma das férias, três dos membros de nossa família tiveram experiências marcantes em suas vidas. Duas de nossas meninas estavam no cerco da Lapa e sob fogo por 21 dias. Suas casas foram destruídas; quinze pessoas foram mortas lá e nas proximidades, mas “Forças Divinas”, em resposta às nossas orações, trouxeram nossas crianças de volta. Uma das meninas estava em Paranaguá quando a cidade foi tomada. Nós perguntamos a ela o que ela fez quando as bombas estavam explodindo sobre a cidade. Ela disse: - Eu peguei minha Bíblia e fui para o porão; e li e rezei. Oito de nossos alunos foram deixados órfãos (cf ABREU, 2003, Relatório de 1894).

Segundo Abreu, a Escola Americana conheceu um período difícil devido à Revolução Federalista. Algumas famílias retiraram seus filhos da escola, ou tornaram-se inadimplentes. Os planos de expansão da escola e do internato tiveram que ser adiados. Apesar das dificuldades enfrentadas, o número de matrículas crescia a cada ano (ABREU, 2003, p. 60-61).

Além da concorrência adventista e dos problemas acima citados, Mary Dascomb, desde 1886, compartilhava com Lane notícias sobre a educação metodista: “Ninguém ainda chamou sua atenção para a conveniência de cada divisão do Exército do Senhor, empreender um trabalho separado, em vez de um Esquadrão Metodista seguir-nos onde quer que nós plantemos a bandeira” (GOLDMAN, 1961, p. 264).

Outra dificuldade apontada nas cartas e relatórios, eram as constantes doenças. No Relatório do Estado do Paraná, de 1909, o autor descreve:

O desenvolvimento de nossas linhas ferreas, trazendo a facilidade e comunicações com os nossos vizinhos do norte e sul, conjuntamente com as continuas entradas de imigrantes ultimamente observadas em nosso Estado, exigem por parte da Higiene uma maior actividade e aparelhamento pela ameaça constante de importação de epidemias diversas.

---

<sup>75</sup> A Revolução Federalista foi um conflito de caráter político, ocorrido no Rio Grande do Sul entre os anos de 1893 e 1895, que desencadeou uma revolta armada. A revolta atingiu também o Paraná e Santa Catarina.

Em principios deste anno appareceram na hospedaria de immigrantes de Ponta-Grossa alguns casos de escarlatina que logo invadio aquella cidade para pouco e pouco se alastrar quase todo o Estado.

Nesta capital foi onde mais se propagou a terrivel epidemia que ainda persiste devido aos obstaculos que temos encontrado em fazer o necessario isolamento visto procurarem as familias occultar por todos meios os seus doentes.

Um outro facto ainda vem augmentar esta difficuldade e é o mal entendido segredo profissional.

[...] Alem da escarlatina nos fez tambem sua visita a varicela, importada do Rio Grande por via terrestre, tendo já atacado algumas centenas de individuos de todas as idades sem haver comtudo apresentado casos fataes.

Foram estas as epedemias registradas este anno.

No ano seguinte, 1910, na carta de 23 de Junho, Mary conta a Lane que: “Um morador enlouqueceu ontem a noite porque depois de perder 3 filhos em uma semana para a escarlatina o último filho deles agora tem varicela!” (GOLDMAN, 1961, p. 298-313).

Os relatórios também apontam que não havia discriminação em função da crença religiosa. Entretanto, para os presbiterianos o ensino era oferecido pela metade do preço: “É agora compreendido que a escola está aberta em todos seus departamentos para as pessoas de nossa igreja pela metade do preço” (cf ABREU, 2003, Relatório de 1895).

Em 1910, a Escola de Curitiba novamente passou por melhorias em sua estrutura física: “Parece que eu estou ficando efusiva! Estou presidindo uma meia hora de estudos na Sala Grande, e Senhorita Kuhl acaba de entrar com a alegre notícia de que os cômodos velhos que acabam de ser demolidos devem ser transformados em um jardim, e duas novas salas grandes devem ser construídas em outro lugar” (GOLDMAN, 1961, p. 317).

O 42º Relatório anual da Sociedade Missionária Estrangeira da Mulher da Igreja Presbiteriana – 1912, traz o nome de várias educadoras responsáveis pela Missão Sul do Brasil, centrada em Curitiba: Miss Ella Kuhl, senhorita M. P. Dascomb, Sra George Landes, Sra R. F. Lenington, Sra H. P. Midkiff, senhorita Dorothy Martin, senhorita Anna C. Palmer. Kuhl, no Relatório, escreveu sobre algumas mudanças no corpo docente, quatorze nacionalidades estão representadas no corpo estudantil:

Este parece ser o ano do êxodo: No final do primeiro período Misses Ida e Grace Kolb, junto com a senhorita Bichels, foram para os Estados Unidos. Eram todas ótimas professores, e treinadas na escola. Senhorita Gertrude Luckens, que foi emprestada para nós por um ano, voltou para casa, em setembro, da qual sentiremos muita falta na escola e na igreja, onde ela tem muitos bons amigos. Em janeiro, a senhorita Effie Lenington, que estava na terra natal em licença, demitiu-se, esperando para voltar ao Brasil como professora em uma das escolas sob o controle dos curadores do Mackenzie College.

Em março, duas jovens missionárias, senhorita Dorothy Martin e a senhorita Anna Palmer, ambas com títulos universitários, e uma delas, filha de um missionário aposentado,

foram enviadas para a escola Curitiba por um período de três anos, alegrando assim as diretoras, que relatam progressos no 19º ano da escola, quando 368 alunos foram matriculados e muitos não puderam ser admitidos por falta de espaço para recebê-los. A escola, no entanto, receberia, naquele ano, 15 mil dólares doados (pós morte) pelo Kennedy, para fins de construção. Nas cartas, sobre a escola, Mary escreveu: “Nestas três primeiras semanas já passamos de 300. E ainda estão chegando! Algumas das salas de aula estão desconfortavelmente lotadas. Há uma grande pressão por mais Inglês” (GOLDMAN, 1961, p. 343).

Com base nos relatórios, podemos observar que a Escola Americana obteve uma boa receptividade nos primeiros anos de funcionamento. Tal informação pode ser comprovada pelo crescente número de matrículas nos anos iniciais: com 70 alunos no primeiro ano de funcionamento, em 1892, a escola cresceu para 146 em 1894. Em 1897 já contava com 177 alunos.

Um anúncio publicado no jornal *Diário da Tarde*, em janeiro de 1903, traz os valores cobrados pela escola durante o ano vigente. Dez anos mais tarde, outro anúncio, no mesmo jornal, traz os valores que deveriam ser pagos por “mez”.

1903	1913
Para o Externato, o semestre:	Para o externato, por mez:
Curso Primário – 30\$000, para o 1º ano; 40\$000 no 2º ano	Curso Primário – 8\$000
Curso Intermediário – 50\$000	Curso Intermediário – 1º e 2º anos – 10\$000 3º 12\$000, por mez
Curso Secundário – 60\$000	Curso Secundário – 11\$000
Para o Internato, os valores semestrais eram:	Internato para meninas:
Pensionistas – 250\$000	Pensão e ensino – 80\$000
Joia de Entrada – 40\$000	Joia de Entrada – 40\$000
Lavagem de Roupa – 25\$000	Lavagem de roupa – 5 a 6\$000
Música – 75\$000	Música – 20\$000
“estes preços serão pagos adiantadamente por semestre ou por mez”. (Anúncio publicado no Jornal Diário da Tarde, 02/01/1903)	“Estes preços serão pagos adiantadamente. Não se fará desconto por ausências. (Anúncio publicado no Jornal Diário da Tarde, 02/01/1913)

Percebe-se que os valores anteriormente pagos semestralmente, posteriormente passaram a ser recebidos mensalmente, sem contar que o projeto de construir um internato para os meninos, onze anos após a inauguração da escola, ainda não havia sido concluído. Abreu também faz uma análise dos valores apresentados no anúncio. Percebe-se que o preço cobrado pelo ensino no Curso Secundário, em relação ao ano de 1903, foi reduzido em 8,33%. Enquanto os valores do primeiro ano do Primário aumentaram 33%, os do pensionato

aumentaram 33%, os do pensionato aumentaram 60% e as aulas de música, 33%. As diferenças são significativas e a redução do valor do curso Secundário, segundo a autora, pode significar uma tentativa de angariar alunos para esse nível de ensino (ABREU, 2003, p. 70).

O *Board* das Missões Estrangeiras, em Nova York, mantinha um firme controle sobre as instituições criadas no Brasil, reduzindo o âmbito de decisão de seus subordinados, pois, por decisão do *Board*, o modelo de gestão empregado previa que a direção das escolas seria exercida apenas por missionários norte-americanos. Segundo Ferreira:

O missionário, por herança, por educação, por longa experiência, é o mais apto a dirigir e guiar. Logo que os nacionais tenham semelhante educação e experiência, principalmente quando pagarem as despesas de suas igrejas, pastores, escolas e missões, eles dirigirão e serão bem-vindos (FERREIRA, 1992, p. 427-428).

Durante o ano de 1913, de acordo com “*One Hundred Twelfth Annual Reporto f the Board of Home Missions of the Presbyterian Church in the United States of America*”, 462 alunos foram inscritos: 242 meninas, 220 meninos. Dentro da Escola Secundária, sob os cuidados de Miss Dascomb, haviam 81 alunos. No *Intermediate School* haviam 157 alunos que ocupavam quatro quartos. Na escola primária 224 alunos em seis salas. Lá também havia aula na Escola Normal, composta por jovens professores. O mesmo relatório afirma que em abril de 1913 Mary Dascomb sofreu um acidente, que a afastou da escola até meados de julho (ONE HUNDRED, 1914, p. 748).

O recurso financeiro enviado pelo *Board* das Missões era proveniente da contribuição dos membros da Igreja Presbiteriana norte-americana. Por isso a exigência de que o dinheiro fosse administrado por missionários norte-americanos. Esse modelo parece ter vigorado por muito tempo nas escolas criadas no Brasil. A direção da Escola Americana de Curitiba foi exercida por pessoas nomeadas pela Missão. Essa função, de prestação e contas, foi atribuída à Miss Kuhl, que por ter experiência no assunto, em função de seu trabalho na administração dos negócios do pai, nos Estados Unidos, e a Mary Dascomb, que permaneceram no cargo de 1892 a 1917, ano de morte das duas educadoras.

Para dar continuidade ao trabalho das duas fundadoras, a direção foi confiada a MRS. W. M. Hallock, como diretora e Miss G. M. Hall, como vice-diretora, ambas norte-americanas. Em 1929, o cargo passou a ser exercido por D. Ida Kolb, que embora tivesse nascido no Brasil, era filha de missionários norte-americanos, formada pelo Mackenzie e com especialização nos Estados Unidos.

Nos primeiros tempos de trabalho no Brasil, segundo Ferreira (1992, p. 30) “cada missionário podia escrever ao *Board* de Nova York expressando suas opiniões, desejos e pretensões, em caso de diferença de pontos de vista. Ao *Board* competia a decisão”. Aos poucos as relações passam a ser mais complexas e hierarquizadas.

Com o objetivo de facilitar a administração, em 1897 a Missão foi dividida em duas missões: a South Brazil Mission e Central Brazil Mission, ambas ligadas ao Board de Nova York. O Paraná estava vinculado à primeira (FERREIRA, 1992, p. 535).

A prestação de contas deveria ser realizada por uma pessoa experiente no assunto. Essa função foi atribuída à Miss Kuhl, que já havia colaborado com seu pai na administração dos negócios da família, nos Estados Unidos, provindo daí os conhecimentos que ajudaram na administração das escolas no Brasil.

Segundo Abreu, a Escola Americana de Curitiba apresentava uma estrutura mais racionalizada do que os padrões adotados nas escolas da época. A tentativa de padronização na organização das escolas presbiterianas pode ser observada pela adoção do mesmo modelo de organização pedagógica, mesmo calendário escolar, adoção dos mesmos livros didáticos, padronização das normas disciplinares, etc. Essa informação pode ser confirmada no relatório do Dr. Lane, diretor do Mackenzie e Superintendente da Missão Escolar:

Eu tenho trocado ideias sobre o que é estudado e sei que os “courses of study” são praticamente os mesmos adotados pela escola matriz, em São Paulo, com algumas modificações apenas que as condições locais determinam. Com informação de todas estas fontes eu me sinto seguro em acreditar que o trabalho feito em nossa escola de Curitiba, durante o ano recém encerrado não fica abaixo do melhor feito na escola de São Paulo (Relatório Dr. Lane, 1895 *apud* ABREU, 2003, p. 74).

Parecia existir a preocupação em oferecer um modelo de organização à nação brasileira. O que de fato ocorreu. Com o advento da República, o estado de São Paulo se inspirou nos métodos americanos para reorganizar o ensino primário. Para tanto, Caetano Campos recorreu ao Dr. Lane, que indicou as professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Márcia Browne, ambas com formação nos Estados Unidos, para auxiliá-lo. Posteriormente, a organização dos grupos escolares em São Paulo serviu de modelo para a reforma do ensino em diversos estados brasileiros, inclusive no Paraná.

Para garantir a qualidade e a fiel execução da proposta de ensino, existiam diversas formas de controle. Uma delas, a exigência de relatórios que deveriam ser enviados ao superintendente da Missão Escolar, bem como para a *Board* das Missões, em Nova York. Os

livros de receitas e despesas da Escola Americana de Curitiba eram conferidos e assinados pelo Dr. Lane.

Lane também deveria enviar o seu parecer sobre o trabalho realizado nas escolas sob sua supervisão, conforme consta em seu relatório:

Como superintendente da Missão Escolar, torna-se minha tarefa reportar-lhes o trabalho feito nas escolas sob minha supervisão, durante o ano que se encerrou... [...] Vocês, sem dúvida, receberão das respectivas cúpulas destas escolas uma completa prestação de contas do trabalho feito nelas.

A Escola de Curitiba – Enquanto não tem sido possível visitar a Missão Escolar de Curitiba pessoalmente, tenho estado em correspondência direta com seus dirigentes e tenho tido uma posição detalhada a cada mês dos movimentos dos fundos e uma completa informação do trabalho escolar. Tenho tido a oportunidade de examinar alguns alunos e inspecionar amostras de seus exames (Relatório Dr. Lane, 1895 *apud* ABREU, 2003, p. 74).

Desde que a Escola de Curitiba se estabeleceu, Mary animadamente convidava Lane para conhecer os alunos, as instalações, os professores e ainda que de forma breve, ela revela que este encontro aconteceu: “Você não pode nos visitar aqui antes de ir para os Estados Unidos e nos ver e ver os agradáveis Salleys? Estou sempre grata por qualquer informação sobre política. Eu estou um pouco cega e estou contente de que você me dará uma razão para a fé que há em mim (GOLDMAN, 1961, p. 320-321).

Em 1910 Mary reforça o convite de que Lane venha visita-los e conta alguns detalhes sobre o funcionamento da instituição administrada por ela e Kuhl:

Ah se eu tivesse implorado a você para adiar a escrita do seu Relatório e viesse até nós tão logo Escola fechasse, você poderia ter visto nosso Espalhafato, e nossas multidões e os nossos belos professores e as nossas crianças marchando. Teria feito bem para você fugir antes da Queda de braço, e nós teríamos ficado felicíssimas em recebê-lo aqui. Senhorita Kuhl e eu nos dedicamos a ordem das lições, etc Nossos jovens professores de francês e Português fizeram algumas variadas e interessantes seleções de textos para serem recitados, etc, que encantaram as multidões de pais e parentes amorosos. Alguns dos meus exames não foram tão bons como em setembro e outubro, mas os meus mais velhos fizeram um esforço desesperado e tiraram 10 em Comportamento o que eles deveriam ter feito o tempo todo. Agora quase todos já se foram (GOLDMAN, 1961, p. 322).

Mas a visita só veio em 1911, em 12 de abril, no meio de tantas outras informações corriqueiras, algumas linhas que podem insinuar algumas coisas: “O tempo tem estado muito bom desde que você se foi – sois escaldantes e luas brilhantes” (GOLDMAN, 1961, p. 325). Haveria um amor? Haveria um sentimento de admiração quase contemplativo? Seria apenas uma grande amizade? Estas são as poucas palavras, nas 193 cartas, que poderiam nos fazer

questionar a relação de amizade e trabalho entre Mary e Lane, mas que não confirmam se a relação incluía sentimentos ou expectativas

Em 1912, organizar o calendário escolar ainda era um desafio para Dascomb e Kuhl, conseguir duzentos dias letivos em meio a tantos feriados, seguir o calendário católico, contemplar feriados norte-americanos, lidar com problemas de outras escolas, salários, tarefas que Mary, uma mulher de setenta anos seguia administrando.

Seu pequeno Calendário vive sempre no meu estojo de madeira laqueado, sempre à mão. As próximas férias começam para nós em 21 de junho. Nós também abriremos no dia 08 de julho\*. Nosso objetivo é começar com S. João e emendar o quatro de julho. Senhorita Kuhl está com muito medo de que nós não tenhamos nossos 200 dias letivos, porque as reuniões da missão começam em 14 de novembro, logo depois que nós fecharmos a Escola, mas mesmo assim, é melhor do que da última vez, ter que ensinar e entreter ao mesmo tempo! Você sabe onde eu posso encontrar os feriados observados pelo Papa – somente aqueles do Deus (Trino). Ouvi dizer que até S. João, S. Pedro e S. Antonio, são deixados de fora. Temos cartas desesperadas de Florianópolis sobre o fechamento da escola. Eles dizem que o Grupo Escolar está começando a se enfraquecer - o diretor diz que está indo embora. Os alunos o abandonaram e voltaram para a nossa escola, que agora tem 39. Eles dizem que não aprenderam nada - (Sua própria culpa, como sempre!) Temos uma lareira quase o todo o tempo e ficamos com as portas de todas as salas abertas nem sequer os nós de pinho esquentam muito. Melhor ficar confortável, enquanto se pode! Sr. Joaquim é outra vez professor deles. D. Elisa Mesquita não trepida em pedir-lhes altos preços - ufa! 155\$ para a alimentação e 155\$ para acomodação. Whew (som da boca, onomatopeia!) Que desaforo! Você está atacando Curitiba "Eles têm que aprender tudo de novo!" O legítimo professor de português só levava aqui cerca de um mês o resto é por uma grande autoridade.

\* Se a irmã Kuhl não mudar de ideia (GOLDMAN, 1961, p. 354-355).

Nas cartas, Mary citou poucas participações da Escola Americana de Curitiba em festividades da comunidade paranaense, além disso, importância de não seguir os feriados católicos, como vimos no trecho acima e a importância dada ao Natal, como veremos, a seguir, demonstram um pouco o modelo de administração ligado ao presbiteriano e aos Estados Unidos.

Ah, que pena! Eu esperava, pelo menos, mostrar-lhe a nossa casa embora a escola não abra nas férias. Temos clima de abril no Natal, mas isso não importa muito nas férias. Tivemos muitas vezes uma Festa de Natal nas salas de aula, mas este ano a Sra. Landes insistiu em fazê-la na Igreja, e foi realmente muito interessante. Uma grande árvore, algumas belas árvores verdes por trás do púlpito com as plantas habituais nele, pequenas belas criaturas subindo as escadas do púlpito para dizer versos sorrindo, alunos maiores seguiram e depois vieram dois discursos longos demais que foram até muito tarde, alguns hinos cantados com fervor e, finalmente, com todos bem acordados, a distribuição de "Doces" (GOLDMAN, 1961, p. 335).

Para o 7 de setembro, a alegria de ser feriado e poder escrever cartas, para 22 de Fevereiro: "Hoje, em cima da hora, nós tivemos uma bela apresentação de bandeiras e postais

para comemorar o aniversário de Washington, e eu fiz um pequeno discurso: a honestidade é a melhor política Pol ... Pol ... etc” (GOLDMAN, 1961, p. 345).

No Relatório de 1917, apresentado por Santos, ao então Presidente do Estado do Paraná, Affonso Camargo, vemos um importante resumo de todo o período educacional vivido por Dascomb em Curitiba. Santos traz dados importantes acerca do Ensino Público no Paraná, de 1892 a 1917, exatamente o período em a Escola Americana esteve aos cuidados de Miss Dascomb e Miss Kuhl.

Consoante se verifica no nosso apanhado geral do movimento escolar de 1890 a 1917 de 167 escolas criadas em 1890 e 127 providas subimos a 337 criadas e 269 providas em 1900; 516 criadas e 290 providas em 1910; a 829 criadas e 426 providas em 1917 cifras estas derradeiras jamais atingidas em toda a vida política do Paraná.

De 3 normalistas apenas que lecionavam em 1890 passamos a 19 em 1900, a 112 em 1916 e a 210 em 1917.

Quanto á matricula nas escolas publicas vemo-la ser de 3810 em 1810, atingir 8537 em 1900, era 14054 em 1900 para chegar a 15101 em 1917 com variantes no quinquenio de 1910-1914 de 20633 a 23163 quando floresceu a famosa classe de professores subvencionados. O numero de 15101 relativo a 1917 está a quem da verdade; pois funcionando no Estado 426 escolas e sendo a matricula official de 50 para cada estabelecimento segue-se que devia haver pelo menos 21300 alumnos inscriptos. Quanto ao numero de crianças que receberam instrucção em escolas publicas, particulares, etc. notamos que se era, em 1890, de apenas 3810 aparece em 1900 indicado em 10228, para chegar a 15936 em 1910 e alcançar 23110 em 1917.

As informações sobre o ensino secundário, profissional e superior são incompletissimas. Sómente em relação á Escola Normal e Gymnasio Paranaense as notas sobressaem.

Assim observamos que de 6 alumnos matriculados na Escola Normal em 1893 passou a 31 em 1901, a 195 em 1910 e a 151 em 1917 tendo concluído o curso 7 em 1892, 10 em 1900, 33 em 1910 e 29 em 1917.

(...) A população do Estado que era de 243655 almas em 1890 cresceu até 397035 em 1900 para atingir 572375 em 1910 e 676872 em 1917. A essas cifras correspondiam 48730 crianças em idade escolar em 1890: 79406 em 1900, 114474 em 1910 e 135274 em 1917.

Funcionavam para taes números de crianças 127 escolas publicas em 1890, 269 em 1900, 290 em 1910, e 426 em 1917.

Da população em idade escolar receberam instrucção 3810 crianças em 1890, 10228 em 1900, 15936 em 1910 e 23110 em 1917.

O numero de escolas funcionando por 10.000 habitantes que era de 5 em 1890, passou a ser 6 em 1900, desceu a 5 em 1910 para restringir-se a 6 em 1917.

A cada 100 crianças correspondia 0,2 de escola em 1890, 0,3 em 1900, 0,2 em 1910 e 0,3 em 1917. Que era de 0,5 em 1890, foi a 1,1 em 1900, passou a 1,2 em 1910 e chegou a 1,7 em 1917.

Em 1890, a porcentagem de crianças que receberam instrucção sobre a população geral foi de 1,5%; em 1900 de 2,5%; em 1910 de 2,7% e em 1917 de 3,4%.

A porcentagem de crianças que receberam instrucção sobre a população em idade escolar que era de 7,8% em 1890, subiu a 12,8% em 1900, a 13,9% em 1910 e a 17% e, 1917.

Em 1890 tinhamos 40 professores não diplomados e 84 professoras nas mesmas condições; em 1900 esses algarismo eram respectivamente de 100 e 150; em 1910, de 51 e 127 e em 1917 de 140 e 76.

A porcentagem de professores não diplomados sobre professoras era de 40% em 1890, de 66% em 1900, de 40% em 1910 e de 54% em 1917. Por outro lado, para os

apenas 3 professores normalistas de 1890 a 5 de 1900 tivemos já 14 professoras normalistas neste anno, 81 em 1910 contra 31 professores e em 1917 140 professores normalistas contra 76 professores normalistas.

A porcentagem de normalistas masculinos que era de 35% em 1900, subiu a 38% em 1910 e desceu a 37% em 1917.

A porcentagem de professores não diplomados sobre diplomados era de 2,4 em 1890, de 7,6 em 1900, de 62,9 em 1910, culminando em 97,2 em 1917.

Em 1890 havia 0,01 de professor normalista por 1.000 habitantes e 0,001 por 100 crianças; em 1900 era de 0,04 o numero de normalistas por 1.000 habitantes e de 0,004 por 100 crianças; em 1910 de 0,19 por 1.000 e 0,019 por 100 crianças e em 1917 de 0,31 por 100 habitantes e 0,15 por 100 crianças.

(...) O Estado que gastava, ao cair das velhas instituições monarchicas, 61:183\$937 com o ensino primario, despendia 318:644\$140 no exercicio de 1899-900, 748:068\$179 no de 1909-1910, e 1.001:480\$421 no de 1916-1917.

Outros dados importantes, obtidos no mesmo Relatório, apresentam informações comparativas, entre o Estado do Paraná e outros Estados brasileiros, entre 1907 e 1917:

Em 1907, o Paraná possuía 347 estabelecimentos de ensino primario dos quaes 4 eram federaes; 244 estadoaes; 14 municipaes e 85 particulares.

No tocante a escolas estadoaes publicas, ponto capital neste cotejo, a posição do Paraná era de superioridade sobre:

Rio G. do Norte que contava com 69 escolas

Goyaz que contava com 75 escolas

Matto Grosso que contava com 86 escolas

(...) Santa Catharina que contava com 162 escolas

(...) O numero de crianças que recebiam instrucção era de 16.215 dando a media de 47 alumnos por escola.

O autor do relatório aponta que oito estados estavam abaixo do Paraná no número de alunos matriculados, eram eles: Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Piauí e Sergipe.

Um dado importante do Relatório, diz respeito a porcentagem de crianças que não recebiam instrução escolar no Paraná, em 1907, esse número era 78%. Baseado nos dados no Relatório, montamos uma tabela com os principais indicadores da educação paranaense entre 1907 e 1917:

	<b>1907</b>	<b>1917</b>
<b>População</b>	57.609	69.500
<b>População Escolar</b>	11.521	13.900
<b>Escolas Funcionando</b>	65	114
<b>Matrículas nas escolas</b>	3.095	7.017
<b>Frequência nas escolas</b>	2.447	4.561
<b>Deixaram de receber instrução</b>	8.426	6.883
<b>Funcionava por 1000 habitantes</b>	1,1 escolas	1,6 escolas

<b>Cada Escola correspondia</b>	117 crianças	122 crianças
<b>Não recebiam instrução pública</b>	73% das crianças	50% das crianças
<b>Para que toda população escolar recebesse instrução eram necessárias</b>	168 cadeiras	137 cadeiras

No Relatório de 1914 vemos que a carência na educação afetava o sistema de ensino paranaense:

Parece-me que a população escolar no Brazil deve corresponder a 20%, pouco mais ou menos da população geral. Assim tendo actualmente o Estado do Paraná 600.000 habitantes, a sua população escolar deve ser approximadamente de 120.000 creanças. Estando matriculadas nas escolas publicas e particulares 24.330 creanças segue-se que ha 95.670 sem escolas! Quatro quintos da população escolar do Estado privada de ensino!

Com a morte das Misses Dacomb e Kuhl, a Escola Americana de Curitiba passou ao comando de Miss Stoner, que no *The Woman's Foreign Missionary Society* de 1919, escreve sobre seu trabalho e diz preencher os seus dias “com todos os tipos de aventuras”, e também fala de uma série de “visitas interessantes feitas em conexão com seu trabalho na igreja”.

## Considerações Finais

Mary Parker Dascomb, uma mulher pública, que dedicou a maior parte da sua vida à educação brasileira. Teve sua vida e sua morte comentada, publicada. Sua prática docente, sua formação e pedagogia renovadora, trazida de sua pátria, difundida aqui nas Escolas Americanas onde trabalhou, suas muitas leituras, interesses, constituíram-na uma educadora/intelectual, capaz de intervir no debate educacional de sua época, de divulgar, ensinar, por meio de seus materiais de estudo e pesquisa e de sua atuação como diretora e professora da escola. A ponto de o Conselho da Missão nos Estados Unidos dizer que a história da educação protestante no Brasil não pode ser escrita sem tecer seu nome em cada página.

Mary, assim como outras viajantes, tinha uma grande capacidade de observação, que ultrapassa as diferentes circunstâncias singulares e as diferentes situações pessoais e políticas que enfrentam. Suas cartas, relatórios e escritos em geral, eram ricos em detalhes e forneciam inúmeros relatos e informações sobre sua vida, seu trabalho, sobre sua rede de pertencimentos.

Ela o fez como sujeito posicionado, participando de esquemas de percepções e de um horizonte de expectativas que deram sentido às suas escolhas e às apropriações que realizou. Mary experimentou, assim como outras missionárias norte-americanas que vieram para o Brasil, maior liberdade de movimento, viajou para vários lugares, desfrutava de certo reconhecimento social e legitimidade.

Nas “tramas” de sua história, separou-se de sua família para trabalhar no Brasil, em diferentes cidades. Conheceu outros mundos, apropriou-se de um projeto de educação e civilização e os fez circular. A missivista utilizava suas correspondências como instrumento de aproximação, de sociabilidade, buscada numa relação estreita de intimidade e respeito com seu interlocutor.

As cartas traduzidas para este trabalho, trocadas entre um homem e uma mulher, ambos americanos, não são de amor. Uma mulher solteira que durante vinte e seis anos se correspondeu com um homem, sem que ao longo de 193 cartas – escritas em inglês arcaico e pessoalmente traduzidas – ficasse evidente nenhuma relação afetiva/ sexual, apenas de trabalho.

Infelizmente as cartas escritas por Lane ainda não foram localizadas, organizadas e, portanto, não são passíveis de leitura e nem se constituem, hoje, objeto de estudo. O que não deslegitima ou diminui a importância dos escritos de Mary, visto que a frequência com que as missivas eram trocadas, possibilita, muitas vezes, identificar a circulação de ideias, respostas, fotos e materiais, como procuramos mostrar.

Com a melhoria dos transportes, do sistema de correios e até mesmo dos papeis, envelopes e selos, o volume de cartas trocadas no segundo tomo, escritos entre 1908 e 1912 é maior. O diferencial dos escritos de Mary Dascomb, pode ser percebido em sua capacidade de aglutinar em torno de si uma rede de parentes e amigos, descritos e citados nas missivas, que recebiam benesses materiais e suporte afetivo e, em troca, lhe ofereciam o mesmo.

Os documentos também evidenciam, em diferentes momentos, uma forte preocupação no sentido de produzir meios de se munirem – intelectual cultural ou subjetivamente – para enfrentar o futuro, muitas vezes incerto.

Não foi um desafio simples empreender a análise de sua multifacetada trajetória. A escolha desta personagem deve-se à certeza da necessidade de maiores reflexões e discussões sobre a participação feminina na história do Brasil, em especial, na história do protestantismo brasileiro.

Queríamos conhecer sua vida, sua história, apreender sobre o que e para quem escrevia, o que pensava, verbalizava, enfim, tornar visível as transformações políticas, sociais, comportamentais e os ideais que ela empreendeu.

Mary não foi expectadora na instituição da submissão, foi protagonista; onde “deve-se buscar uma auxiliadora que lhe seja idônea”, permaneceu inupta; enfrentou tensões, constrangimentos, mas não deixou transparecer em seus escritos que buscasse reconhecimento público ou a exaltação de seus feitos. Sabia dos privilégios que tinha e isso lhe bastava, e basta para nós também.

Apesar do período cronológico em questão ser caracterizado por mudanças políticas, sociais, econômicas, pedagógicas e por uma efervescência de ideias, em relação às mulheres as transformações não tiveram a mesma velocidade. A saída para uma relação de dominação – construída histórica e culturalmente – dependeria, em grande parte, das próprias mulheres. E Mary não buscava conquistar um lugar de destaque, apesar de já o ocupar, de certa forma, uma vez que escapou de sua missão maternal e de seu lugar no lar, com um possível casamento, podendo dedicar-se livremente à sua profissão.

Muito ficou sem ser dito neste trabalho, que acumulou mais perguntas do que respostas, abrindo caminho para novas produções, inclusive de outros pesquisadores. Muitas

zonas permaneceram opacas em virtude não só da ausência de indícios e evidências que nos permitissem falar de outras experiências da trajetória de Mary Dascomb, mas também por nossa escolha que privilegia alguns temas em detrimento de outros.

Embora muita coisa nos tenha escapado a título de informação e mais ainda em termos de análise, a vida, assim como a história, é mesmo assim, feita de incompletudes, este trabalho é fruto de longas madrugadas de buscas e pesquisas. Traduzir as cartas e todos os outros documentos são parte primordial do que tentamos realizar, mas encontrar algumas respostas sobre sua vida foi mais que motivador. Para além dos limites interpretativos deste trabalho, foi possível fazer um desenho, ainda que mínimo e, por vezes, impreciso, da trajetória de Miss Mary Dascomb

O que buscamos aqui foi falar de uma mulher, construir sua trajetória em determinado momentos e em determinadas circunstâncias, sem ter como objetivo avaliar seu sucesso ou fracasso, mas buscando em suas sensibilidades um mundo de possibilidades históricas que podem ser fruto de novas representações.

Sua atuação e sua experiência como mulher pioneira da missão presbiteriana no Brasil e da educação no final do século XIX e início do século XX, ligada à sua prática pedagógica e seu repertório pedagógico norte-americano, nos falam das possibilidades daquele momento e nos ajudam a pensar a História.

## REFERÊNCIAS

ABREU, G. *Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ACOSTA, Ana Adéli S.; PEREIRA, Siméia B. *Formação de Guilherme Stein Junior e suas contribuições para a educação adventista*. Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Centro Universitário Adventista (ANASP), 2005, 43p.

ALMEIDA, J. S. *Ler as Letras: por que educar meninas e mulheres*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ALVAREZ, S. E. A política e o político na tessitura dos movimentos feministas no Brasil e na América Latina. In: GONCALVES, E. *Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências*. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.

ANGELIDES, Sophia. *Carta e literatura: correspondência entre Tchêkhov e Górkki*. São Paulo: Edusp, 2004.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Rita de Cássia de; CHAVES, Marta. *Reflexões sobre Rui Barbosa e suas proposições para a educação nacional*. Arq Mudi. 2007;11(Supl.2):216-20.

AURAS, Gladys Mary Teive. *Calkins, N. A. Primeiras lições de coisas*. Educar 21: 311-314, 2003.

AVE-LALLEMANT, R. *Viagens pelas províncias de Santa Catarina, Paraná e São Paulo (1858)*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social. Enciclopédia Einaudi: Antropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1985.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas*. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Saúde,

1947. v. 10, tomo 1-4.

BARRIG, M. *El mundo al revés: imágenes de la mujer indígena*. Buenos Aires: Clacso, 2001.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Os fatos e os mitos. 4ªed. V.1. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BODOLATO, Robert. *The Educational Theory of Horace Mann*. 2005. Disponível em <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Mann.html>23. Coletado, em 27 de junho de 2014.

BOLUFER, Mónica. Multitudes del yo: biografía e historia de las mujeres. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 2014, p. 85-116.

BORGES, Dain. “Inchado, feio, preguiçoso e inerte”: a degeneração no Pensamento Social Brasileiro, 1880-1940. In: *Teoria & Pesquisa*. Dossiê Normalidade, Desvio, Diferenças. São Carlos, Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2005.

BOSCH, David. *Missão Transformadora*. São Leopoldo/RS: Sinodal, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa-Rio de Janeiro: Difel-Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-191.

BRABO, T. S. A. M. *Cidadania da Mulher Professora*. São Paulo: Ícone, 2005.

BUCK, Thomas M. A Leadership challenge: Horace Mann and Religion in Public Schools. *Lutheran Education*, vol. 138, n° 2, 2002.

BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs delegues à l'Exposition Universelle de 1878*. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

BURKE, P. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo*. In.: *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.p. 151 – 172.

\_\_\_\_\_. *Subjects of desire: Hegelian reflections on twentieth-century France*. New York, Columbia University Press, 1999.

CARVALHO, M. P. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C; HOLLANDA, H.B. (orgs.). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC. São Paulo: Ed. 34, 1998a.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998b.

CASTAÑEDA, Luiza Aurélia. Eugenia e Casamento. In: *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, vol. 10(3): 901-930, set.-dez. 2003.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Invenção do cotidiano*. I: Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A cultura do plural*. Campinas: Papyrus. (Coleção Travessia do Século), 1995.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*, 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHAMON, C. S. *Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.

\_\_\_\_\_. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. *Práticas de Leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 4ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHAURAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da Linguagem. In.: MARI, Hugo [et al]. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2001.

CHODOROW, N. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

COELHO, E. C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999

CREMIN, Lawrence A. Prefácio. In: MANN, Horace. 1963. *A educação dos homens livres*. São Paulo: IBRASA. 1963<sup>a</sup>

CREMIN, Lawrence A. O futuro da escola comum americana. In: BEREDAY, George Z. F. e VOLPICELLI, Luigi. 1963. *Educação pública nos Estados Unidos*. São Paulo: IBRASA. 1963b.

DE BONI, M.I.M. *O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba, 1890-1920*, 1998.

DUPAS, G. *O mito do progresso*. São Paulo: Unesp, 2006.

ELIAS, N. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

FERNANDES, Carlos Fernandes. *Velha história em novo endereço*. In.: Gazeta do Povo. 22 dez. 2012. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/velha-historia-em-novo-endereco-32s85kqpnnovtdvku1g6qol72>.

FERNANDES, L. *Secretaria de Estado da Saúde 1853 a 1983: Memória*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1998, p.120-121.

FERREIRA, Julio Andrade. *História da Igreja Presbiteriana do Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1992. v. I

FERREIRA, Marieta de Moraes. Correspondência familiar e rede de Sociabilidade. In.: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. pp. 242-255

FIGUEIREDO, E. R. Escola Americana de Curitiba (1882-1917). In: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*. História e memória da educação brasileira, 2004, Curitiba. História e memória da educação brasileira, 2004.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 15a Ed. Graal - RJ, 2000.

FRANCO, Stella Maris Scatena. *Peregrinas de outrora: viajantes latinoamericanas no século XIX*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; Florianópolis: Editora Mulheres: 2008.

FRASER, Nancy. *Recognition without Ethics?* Theory, Culture & Society, London, v. 18 (2-3), p. 21-42, 2001.

\_\_\_\_\_. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia. *Prezado Senhor, Prezada Senhora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GARCEZ, Benedicto Novaes. *O Mackenzie*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1970.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOLDMAN, Frank. As Cartas de Miss Mary P. Dascomb ao Dr. Horace Lane (1886-1907). In: *ANAIS do Museu Paulista*. São Paulo, 1961. T. 15.

\_\_\_\_\_. Os pioneiros americanos no Brasil: educadores, sacerdotes, covos e reis. São Paulo: Pioneira, 1972.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

\_\_\_\_\_. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: SCHWARCZ, L.M. (org). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. V. 4, São Paulo: Cia da Letras, 1998.

GOUVÊA, Herculano de. Homenagem: Miss Mary Parker Dascomb. Curitiba: Tipografia João Haupt & Cia, 1920.

GROSS, Neal. In: BEREDAY, George Z. F. e VOLPICELLI, Luigi. *Educação pública nos Estados Unidos*. São Paulo: IBRASA. 1963.

GRUZINSKI, Serge. *Les mondes mêlés de la Monarchie Catholique*. Paris: CNRS/ EHESS, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. *Revista Lua Nova*, n° 36, 1995, p. 39-53

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, Vol. 19, nº 2, Mai/Ago 2011.

HAMBURGER, Kate. A lógica da criação literária. São Paulo: Perspectiva, 1983. (Col. Debates).

HEBRARD, J. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França: século XIX e XX). *Contemporaneidade e educação*, ano 5, n. 17, Rio de Janeiro, 1.º Semestre/2000.

[BARBANTI] HILSDORF, M. L. S. *Escolas Americanas de confissão protestante na Província de São Paulo, um estudo de suas origens*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação. *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 11, nº 20, junho/ 2002, p. 93-98.

\_\_\_\_\_. *História da educação: Leituras*. São Paulo: PioneiraThompson, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-72.

KARNAL, Leandro. [et al.]. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

LAGUNA, Shirley Puccia. *Reconstrução histórica do curso Normal da Escola Americana de São Paulo (1889-1933). Internato de meninas: uma leitura de seu cotidiano e da instrução e educação aí ministradas*. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade de São Paulo, 1999.

LAQUEUR, Thomas W. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAROCCA, L. M. *Higienizar, Cuidar e Civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947)*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná): Curitiba, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Mulheres Viajantes no Século XIX. *Cadernos Pagu*. (15), 2000, pp. 129-143.

LERNER, Gerda. *The creation of patriarchy*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1986.

LEVILLAIN, P. Os protagonistas: da biografia. In: Rémond, R. (org.) *Por uma história política*: RJ: UFRJ, 1996.

LESSA, Vicente Themudo. *Anaes da 1ª Igreja Presbiteriana de São Paulo (1863-1903)*. São Paulo, 1938.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATTANI, Denise et al. (Org.). *Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

\_\_\_\_\_. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: VORRABER, M. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MALUF, Marina. Ruídos da memória: a presença da mulher fazendeira na expansão da cafeicultura. São Paulo, Siciliano, 1985, p. 40.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e história das instituições escolares: O projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. v.1. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 65-83.

MANN, Horace. *A educação dos homens livres*. São Paulo: IBRASA, 1963.

MATOS, A. S. *Os Pioneiros Presbiterianos no Brasil (1859-1900)*. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

MATOS, Maria Izilda Santos. Estudos de Gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 67-76, 1994.

MARGADANT, Jo Burr (ed). *The new Biography. Performing Femininity in Nineteenth-Century France*. Berkeley: University of California Press, 2000.

MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952). Campinas, SP: Autores Associados: Universidade São Francisco, 2001.

MASTROMAURO, G. C. Surtos epidêmicos, teoria miasmática e teoria bacteriológica: instrumentos de intervenção nos comportamentos dos habitantes da cidade do século XIX e início do XX. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. São Paulo: Anpuh, 2011.

MAUAD, Ana Maria. *Poses e Flagrantes: ensaios sobre história e fotografias*. Niterói: EDUFF, 2008.

MENDONÇA, Antonio G. *O celeste porvir: a inserção do Protestantismo no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1984.

\_\_\_\_\_. Protestantes na Diáspora. In.: DREHER, M. N. *Imigrações e História da Igreja no Brasil*. Aparecida: Santuário, 1993.

MENDONÇA, Antonio G.; VELASQUES, Prócoro. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e Educação Protestante no Brasil*. São Bernardo do Campo/Juiz de Fora: Editeo; UFJF, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação Protestante de Origem norte-americana na Comunidade Alemã de Curitiba no final do século XIX: Ellen G. White, a língua alemã e a Escola Internacional. *Comunicações*. Piracicaba, vol 12, p. 43-55, 2005.

MORAES, J. G.V de. *Cidade e cultura urbana na Primeira República*. São Paulo: Atual, 1994.

MORENO, J.C. Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública do Paraná. In: VIEIRA, C.E. (Org.) *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba; Editora UFPR, 2007.

MORSE, R. O espelho de Próspero: cultura e idéias nas Américas. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

MOTTA, Romilda Costa. *Práticas políticas e representações de si. Os escritos autobiográficos da mexicana Antonieta Rivas Mercado e da brasileira Patrícia Galvão (Pagu)*. Tese de Doutorado, DH/FFLCH/USP, 2015.

MURASSE, C. M. Imigração e Educação Técnica no século XIX. In.: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C; MACHADO, M. C. (Orgs.). *Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 279-300.

NAGLE, J. A educação na primeira república. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001

\_\_\_\_\_. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EDUSP, 2009.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do. A Pedagogia dos Catecismos Protestantes no Brasil Católico. 2005. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Ester%20Fraga%20Vilas-Boas%20Carvalho%20do%20Nascimento%20-%20Texto.pdf>. Acessado em 10/05/2012.

NICACIO, Jamilly da Cunha. *A Presença Feminina na Ação Educacional Presbiteriana no Brasil do Século XIX (1859 – 1899)*. 2011. 138 p. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – UNESP, Assis, 2011

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, n. 5, set. 1993. P. 7-64.

OLIVEIRA, Débora Villela de. *A “solida e estável” monarquia nos trópicos: imagens sobre o Brasil e os brasileiros no livro Brazil and The Brazilians – Portrayed in Historical and Descriptive Sketches, de Kidder e Fletcher, 1857*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História: Programa de Pós-graduação em História Social, 2013.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. *Ensino Primário e sociedade no Paraná durante a Primeira República*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PADIS, Pedro Calil. *Formação de uma Economia Periférica: o caso do Paraná*. São Paulo, Hucitec; Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Paraná, 1981.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PILOTTO, E. *A educação no Paraná: síntese sobre o ensino público elementar e médio*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar (Cileme), nº 3, 1954

PRADO JR, Caio. *História econômica do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1949

QUELUZ, G. L. *Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)*. Curitiba: Cefet, 2001.

REILY, Alexander Duncan. *História Documental do Protestantismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: ASTE, 2003.

REIS, J. D. *Das principaes endemias e epidemias de Curityba*. Rio de Janeiro: Typ. Ribeiro Macedo, 1898. 237 p.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, A. I. M. *A Educação Feminina durante o século XIX: O Colégio de Florence de Campinas 1863-1889*. Campinas: UNICAMP/CMU, 2006.

RIBEIRO, Boanerges. *Protestantismo e cultura brasileira – aspectos da implantação do presbiterianismo no Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

\_\_\_\_\_. *A igreja presbiteriana no Brasil, da autonomia ao cisma*. São Paulo: O Semeador, 1987.

RICCOEUR, Paul. *A memória, a história, o conhecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

RIOUX, Jean-Pierre. Introdução – Um domínio de um olhar. In.: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

ROCHE, Daniel. Uma declinação das luzes. In.: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

ROKICKY, Catherine M. *James Monroe: Oberlin's Chistians Statesman & Reformer 1821-1898*. Library of Congress Cataloging, 1967.

RUBIN, Gayle. The Taffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex. In.: REITER, Rayna R. (org.) *Toward an antropology of women*. Nova Iorque: Mountly Review Press, 1975, p. 157-210.

SANFELIU, Luz. *Republicanas. Identidades de género en el blasquismo*. València: Universitat de València, 2005

GIMENO, Luz Sanfeliu. Actuaciones del asociacismo feminista em torno a la ley integral contra la violencia de género. In.: CASTILLO-MARTIN, Marcia; OLIVEIRA, Sauely de. *Marcadas a Ferro: Violência contra a mulher – uma visão mutidisciplinar*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2005.

SABÓIA, América da Costa. *Curitiba de minha saudade: 1904-1914*. Curitiba: Impresso, 1978.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Gênero e Patriarcado. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Sueli de. *Marcadas a Ferro. Violência contra a Mulher. Uma Visão Multidisciplinar*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. pp. 35-76.

SANT'ANA, José Roberto. *Ocultos e Excluídos. Ensaio sobre a história de Rio Claro no século XIX*. Rio Claro, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.aphrioclaro.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/Ocultos-e-Exclu%C3%ADdos-Jos%C3%A9-R.-SantaAna.pdf>. Acessado em 20/04/2014.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. *Vida Material, Vida Econômica*. Curitiba: SEED, 2001.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, J. B. O. *Igreja e Escola na Perspectiva das Práticas Musicais em Colégios Americanos de Confissão Protestante (São Paulo: 1870-1920)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Manifestações da Ação de Particulares e de Professores de Primeiras Letras em Prol da Escolarização em São Paulo no Final do Século XIX*. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art01\\_24.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art01_24.pdf). Acessado em 12/05/2012. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 24, p. 3-10, dez. 2006.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991.

SCHUMACHER, S. *Uma escola que educa cidadãs e cidadãos*. In: GONCALVES, E. *Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências*. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.

SELLARO, Leda Rejane Accioly. *Educação e Religião: colégios protestantes em Pernambuco nas décadas de 20*. Dissertação de Mestrado, Recife, UFPE, 1987.

SEVCENKO, N. *O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso*. In: NOVAIS, F. (org). *História da vida privada no Brasil-República: da belle époque à era do rádio*, v. 3, 7.reimp., São Paulo: Cia das Letras, 1998

SILVA, E. M. *Missionárias e Viajantes: protestantes norte-americanas no Brasil (1870-1920)*. Tese de Livre-Docência, Unicamp. 2010.

SILVA, I. B. da. A cidade, a igreja e a escola: relações de poder entre maçons e presbiterianos em Sorocaba na segunda metade do século XIX. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo. 1890-1910*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado Educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*. Ano XX, n 9 o 51, novembro, 2000.

SOUZA, G. *Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-deinfância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929*. Tese (doutorado). Programa de Estudos Pósgraduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP, 2004, 299 p.

\_\_\_\_\_. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 9, 2005, Campinas, p. 9-42.

STEPAN, Nancy Leys. *A Hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Coleção História e Saúde. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2005.

STOLER, Robert. *Sex and gender*. Nova Iorque: Aronson, 1968.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril/2006. p. 15-42.

SUBIRATS, Marina. Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes (Comp.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: I.C.D.; Universitat de Barcelona, 1994. p. 231-246.

TARDUCCI, Mónica. Estudos feministas de religión: una mirada muy parcial. *Cadernos Pagu*, n.16 Campinas, 2001.

THOMAS, Keith; BURKE, Maria Lúcia Palhares. *As muitas faces da história*. São Paulo: UNESP, 2000.

TILLY, L. Gênero. História das Mulheres e História Social. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 29-62, 1994.

TOCQUEVILLE. Alexis de. *A democracia na América*. Tradução, prefácio e notas de Neil Ribeiro da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

TOURAINÉ, A. *El sujeto*. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires: Paidós, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Ed. da UNESP, 1998, p. 63-105.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Contribuição Norte Americana à Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 1946, nº 09, p. 229-266.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada*. In: LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995

\_\_\_\_\_. El espacio y el tempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*, Rio de Janeiro, 2000, ano V, nº 7, p. 93-110.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e Mentalidades*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da História da Educação no país. *Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*, Rio de Janeiro, ano V, nº 07, pp 09-33, 2000.

\_\_\_\_\_. *Americanismo e Educação: a fabricação do “homem novo”*. Projeto de Pesquisa desenvolvido no Programa EHPS, com apoio da CAPES e do CNPq, 2001.

\_\_\_\_\_. Contribuições da História para a Educação. *Em aberto*, n. 47, 1990, p. 2-11.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In.: *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35 – 82.

WERNECK, Maria da Luz Portugal. *História da Educação no Paraná*. Curitiba: Executive, 1978.

WILLEMS, E. *A aculturação dos Alemães no Sul do Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. *Caderno CEDES*. Campinas: Unicamp, vol.25, maio/ago 2005. p. 165-184.

### **Fontes Primárias**

ANNUAL REPORT the Board of Missions of the General Assembly of the Presbiteryan Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1917.

ARQUIVO Geral da Cidade do Rio de Janeiro – AGCRJ – Série Instrução Pública. Códice 12-4-12.

BLACKFORD, A.L. Relatório A. L. Blackford de julho de 1867 a agosto de 1868. Relatório manuscrito apresentado ao Presbitério do Rio de Janeiro. 1867-1875.

CHAMBERLAIN, G. Whitehill. *Relatório dos trabalhos evangélicos de G. W. Chamberlain durante o ano presbiterial de 1866-1875*. Relatório manuscrito.

DASCOMB, Mary P. *Good Friday in São Paulo*. In.: Brazilian Missions. Brooklin, N.Y, Vol. I, nº 6, Mai., 1888, p. 43-43.

\_\_\_\_\_. *Journey through the Paraná*. In.: Brazilian Missions. Brooklin, N.Y, Vol. I, nº 6, Mai., 1891.

DUFFIELD, Samuel. Os escritos de George MacDonald. Disponível em: [www.unz.org/Pub/Century-1870nov-00087?view=PDF](http://www.unz.org/Pub/Century-1870nov-00087?view=PDF). Acessado em 20/07/2012.

EXPOSIÇÃO feita ao EXM. SNR. Secretario d'Estado dos Negocios do Interiro, Justiça e Instrucção Publica pelo Director do conservatório de Bellas-Artes do Paraná, Paulo Ildefonso d'Assumpção, em 22 de agosto de 1895.

FAIRCHILD, James Harris, Oberlin: The Colony ans the College 1833-1883. *ATLA Monograph Preservation Program*. E. J. Goodrich, 1883.

\_\_\_\_\_. *Its Origin Progress and Results*. General Books LLC, 2010.

LUPOLD, Harry F., HADDAD, Gladys. *Ohio's Western Reserve: A Regional Reader*. Kent, OH: Kent State University Press, 1991.

MERRILL, Marlene D. *Sarah Margru Kinson: The Two Worlds of na Amistad Captive*. Oberlin Historical and Improvement Organization, 2003. Disponível em: <http://www.oberlin.edu/external/EOG/Kinson/Kinson.html>. Acesso em: 05 mai. 2016.

POOR, Alfred. *Historical and Genealogical Researches and Recorder of Passing Events of Marrimack Valley*. Vol I, nºs 1 e 2, apr. 1857-jan. 1858.

REGULAMENTO Sanitário Terrestre do Estado do Paraná – Decreto Nº 1 de 4 de julho de 1892

THURSOTN, W. H. Brazil. *A trip to Southern Brazil*. The advent review and sabbath herald. Vol 74, nº 14. Battle Creek, Michigan, 6 April, 1897, p. 219-220. Disponível em <[http://www.adventistarchives.org/doc\\_info.asp?DocID=89018](http://www.adventistarchives.org/doc_info.asp?DocID=89018)>. Acesso em 30 mar. 2016.

PRESBYTERIAN Historical Society. Personnel Files. Contents of RG 360 File for Ms. Mary P. Dascomb.

RELATÓRIO apresentado ao Governador do Estado do Paraná pelo Engenheiro Candido Ferreira de Abreu, Secretario d'Estado dos Negocios das Obras Publicas e Colonisação, 1892.

RELATÓRIO apresentado ao Ex.<sup>mo</sup> SNR. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado do Parana', por Caetano Alberto Munhoz, Secretario dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, em 29 de Setembro de 1894.

RELATÓRIO apresentado ao Ilustre SNR. Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, pelo Director da Escola de Bellas Artes e Industrias do Paraná e Pinacotheca Paranaense, antonio Mariano de Lima, em 11 de outubro de 1895.

RELATÓRIO apresentado ao EXM. SNR. Dr. José Pereira Santos Andrade, Governador do Estado do Paraná, pelo Bacharel Antonio Augusto de Carvalho Chaves, Secretario dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, em 1 de Setembro de 1896.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. José Pereira Santos Andrade, Governador do Paraná, pelo Bacharel Antonio Augusto C. Chaves, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, em 31 de Dezembro de 1898.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado, pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva, Secretario do Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, em 13 de Dezembro de 1900.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado do Paraná pelo Dr. Octavio Ferreira do Amaral e Silva, Secretário de Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, em 31 de Dezembro de 1901.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrucção Publica pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva, Director Geral da Instrucção Publica em 31 de Dezembro de 1903.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Vicente Machado da Silva Lima, Presidente do Estado do Paraná, pelo Bacharel Bento José Lamenha Lins, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Publica, Curityba, 1907.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Snr. Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva, Vice Presidente do Estado do Paraná pelo Bacharel Bento José Lamenha Lins Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Publica, Curityba, 1908.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado do Paraná, pelo Coronel Luiz Antonio Xavier, Secratrio d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Publica, 1908.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Snr. C.el Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica pelo Dr. José Guilherme de Loyola, Director do Serviço Saitario do Paraná em 31 de Dezembro de 1909. Acompanhado da Estatistica Demographo-Sanitaria da capital relativamente ao anno de 1909 e do Estado de 1908.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Sr. Dr. Claudino Rogoberto F. dos Santos, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Publica, pelo Dr. Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, Director Geral da Instrução Publica, Coritiba, 1914.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Affonso Alves de Camargo, Presidente do Estado, pelo Dr. Enéas Marques dos Santos, Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrução Publica, em 31 de Dezembro de 1917.

VI *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1876.

XIII *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1883.

XV *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1885.

XVIII *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1888.

XX *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1890.

XXX *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1900.

XL *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1910.

XLII *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1912.

XLVII *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1917.

XLVIII *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1918.

XLIX *THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church*, 1919.

UMA ADMIRADORA. O Collegio Americano e a Bacharella Dascomb. *A República*. Curitiba, 18 de setembro de 1892. Secção Livre.

## **ANEXOS:**

### **Anexo 1: Relatório de Genealogia para Mary Parker Dascomb**

#### **Relações Diretas**

1 – Mary Parker Dascomb (objeto deste relatório) nascida em 30 de junho de 1842, em Rhode Island, filha de James Dascomb e Marianne Parker. Morreu em 10 de outubro de 1917, com 75 anos, em Curitiba, Brasil.

2 – Annie Dascomb (Irmã de Mary) nascida em 1850.

3 – William Parker, Emily Anne (Prima de Mary) e James Kimball, primos de Mary, filhos de Isaac Bird e Anne Parker.

4 – Matha Ann, James Parker, Maria Louise, William Bird, Daniel Tenney e Leonard D., primos de Mary, filhos de James Kimball e Emily Parker.

5 – William Parker, Dolly Blake, Annie Parker, William Parker, John Parker, Alice Parker, primos de Mary, filhos de William Parker e Dolly Blake.

6 – Sarah Marshall, Mary Ann, Louise Parker e Abbie Jane, primos de Mary, filhos de Daniel Hardy Parker. Daniel casou-se duas vezes, com Louisa Mills e Nancy Basset.

7- Louise Parker, Hannah Marriam, Jessie Parker, primas de Mary, filhas de James Allen e Hannah Parker.

8 – Leonard Goodale, Caroline Augusta e Maria Cornélia, primos de Mary, filhos de Leonardo Stickney Parker e Caroline Augusta Goodale. Abigail Blake Franche foi a segunda esposa de Leonardo.

#### **Geração dos pais**

9 – James Dascomb (pai de Mary) nascido em 21 de fevereiro de 1808, em Wilton, NH, filho de James Dascomb Júnior e Mary Lovejoy Dacomb. James morreu em 4 de janeiro de 1880, com 71 anos, em Oberlin.

10 – Marianne Parker (mãe de Mary) nascida em 7 de janeiro de 1810, em Dunbarton, NH, filha de William Parker e Martha Tenney. Aos 24 anos casou-se com James Dascomb, que na época tinha 26. Tiveram duas filhas, Mary (1842) e Annie (1850). Marianne morreu em 14 de abril de 1879, com 69 anos, em Ohio.

11 – Anne Parker (tia de Mary) nascida em 1º de julho de 1799, em Bradford, MA, filha de William Parker e Martha Tenney. Casou-se com Isaac Bird, em 1828, nascido em Salisbury, Connecticut.

12 – Emily Parker (tia de Mary) nascida em 9 de abril de 1800, em Bradford, MA, filha de William Parker e Martha Tenney, casou-se em 19 de janeiro de 1825, aos 24 anos, com James Kimball nascido em 10 de março de 1797, em Bradford, MA.

13 – William Parker (tio de Mary) nascido em 1802, em Bradford, Ma, filho de William Parker e Martha Tenney, morreu em Winchester. Casou-se em 1834, com aproximadamente 31 anos, com Dolly Blake.

14 – Martha Parker (tia de Mary), nasceu em 28 de janeiro de 1804, filha de William Parker e Martha Tenny. Casou-se com Thomas Tenney.

15 – Daniel Hardy Parker (tio de Mary) nasceu em 1º de setembro de 1807, filho de William Parker e Martha Tenney. Casou-se duas vezes, com Louisa Mills e Nancy Basset.

16 – Hannah Parker (tia de Mary) nascida em 8 de fevereiro de 1808, filha de William Parker e Martha Tenney. Aos 34 anos casou-se com James Allen, em 1842.

17 – Leonard Stickney Parker, nasceu em 12 de junho de 1812, filho de William Parker e Martha Tenney. Casou-se duas vezes, com Carolina Augusta Goodale e Abigail Blake Franche.

#### **Geração dos avôs**

18 – James Dascomb Jr. (avô paterno de Mary) nasceu em 9 de junho de 1766 e morreu em 1808. Casou-se com Mary Lovejoy Dascomb (avó paterna de Mary), ela morreu em Wilton, NH, em 9 de março de 1865.

19 – William Parker (avô materno de Mary) nascido em 1º de setembro de 1773, em Bradford, MA, filho de William Parker e Hannah Parker. William morreu em 24 de agosto de 1815, aos 41 anos, em Durbarton, NH. Casou-se com Martha Tenney (avó materna de Mary), que nasceu em 6 de novembro de 1771, em Bradford, MA, filha de Shubael Tenney e Martha Tenney. Martha morreu em 29 de dezembro de 1842, com 71 anos, em Durbarton, NH.

20 – Leonard Stckney Parker (Tio-avô de Mary), nasceu em Bradford, MA, filho de William Parker e Hannah Parker.

21 – Anna Parker (Tia-avó de Mary) nascida em 5 de novembro de 1775, em BRadford, MA, filha de William Parker e Hannah Parker.

22 – Hannah Parker (Tia-avó de Mary) nascida em 24 de junho de 1778, de William Parker e Hannah Parker.

23 – John Parker (Tio-avô de Mary) nascido em 29 de agosto de 1781, em Bradford, MA, de William Parker e Hannah Parker.

24 – Phineas Parker (Tio-avô de Mary) nascido em 12 de março de 1783, em Bradford, MA, de William Parker e Hannah Parker.

25 – Eliphalet Parker (Tio-avô de Mary), de William Parker e Hannah Parker.

26 – Susana (h) Parker (Tia-avó de Mary) nascida em 9 de junho de 1788, em Bradford, MA, morreu em John Perberton, filha de William Parker e Hannah Parker.

27 – Judith Parker (Tia-avó de Mary), nasceu em 6 de junho de 1791, em Bradford, Ma, filha de de William Parker e Hannah Parker.

#### **Geração de Bisavôs Maternos**

28 – William Parker, nascido em 6 de outubro de 1748, em Bradford, Ma, filho de Abraham Parker Jr. E Hannah Parker. Morreu em 26 de novembro de 1842, com 94 anos, em Newburyport. Casou-se com Hannah Parker, em 25 de novembro de 1771. Hannah nasceu em 8 de fevereiro de 1750 e morreu em 5 de novembro de 1771, em Bradford, MA.

29 – Shubael Tenney e Martha Teeney. Tiveram uma filha em 1771.

#### **Geração de Trisavôs Maternos**

30 – Abraham Parker Jr. Nascido em 1719, morreu em 1795, com aproximadamente 76 anos. Casou-se com Hannah Parker, nascida entre 1720/21, morreu ainda jovem, em 1744, com aproximadamente 24 anos.

#### **Geração de Tataravôs Maternos**

31 – Abraham Parker, nascido em 1685, morreu em 1762, com aproximadamente 77 anos. Casou com Elizabeth Bradstreet, nascida em 1689. Ela faleceu em 1753, com 64 anos.

#### **Geração de Bisavôs Paternos**

32 – James Dascomb nasceu em 1732 em Andover, MA e morreu em 1807 em Wilton, NH. Ele se casou com Elizabeth Farrington (14 de maio de 1739, Andover, MA) em 23 de novembro de 1758, em Andover, MA, ela era filha de Daniel Farrington (26/08/1710-13/02/1764) e Elizabeth Putman (06/07/1712-1757). Elizabeth Farrington morreu em 10 de outubro de 1832, em Wilton, NH. Seus filhos são:

33 – James Dascomb, nasceu em Lunenburg, Worcester, MA em 15 de agosto de 1760 e casou-se com Rachel Dale (1762-1827). Tiveram três filhos: Rachel Dascomb (1786-1838); Calvin Dascomb (1790-1859); Luther Dascomb (1801-1885).

34 – Sarah Dascomb nasceu em 1762 e em 4 de dezembro de 1783 casou-se com Peter Farnham, nascido em 1769.

35 – George Dascomb, nasceu em 16 de outubro de 1765 em Lunenburg, MA e morreu em 21 de junho de 1842. Casou-se com Sally Lufkin em 25 de novembro de 1790, ela nasceu em 1769, em Reading, MA, e morreu em 26 de junho de 1846, em Hillsboro, NH.

36 – Vassel Dascomb, nasceu em 24 de novembro de 1768.

37 – Elizabeth Dascomb, nasceu em 24 de janeiro de 1772 e casou-se com Daniel Russel (1769) em 25 de novembro de 1794.

38 – Calvin Dascomb nasceu em 10 de março de 1774 e morreu em 26 de outubro de 1776.

39 – James Dascomb (1776) casou-se com Mary Lovejoy (1771), ela morreu em 16 de novembro de 1851. (Avôs paternos de Mary Dascomb)

40 – Mary Dascomb, nasceu em 22 de fevereiro de 1777, casou-se com Asa Stiles (1775) em 20 de novembro de 1822.

41 – Brooks Dascomb, nascido em 1781, casou-se com Sarah Brown.

**ANEXO 2: Biographical Sketch – Contents of RG 360 file for Ms Mary Parker Dascomb**

*Dec. 13, 1917*

THE PRESBYTERIAN

MAILING DEPT.  
OCT 5 1885

## The World For Christ

**Woman's Foreign Missionary Society  
of the Presbyterian Church**

561 Witherspoon Building, 1319 Walnut Street,  
Philadelphia

Directors' Meeting, first Tuesday of the month  
at 10.30 o'clock.  
Prayer Meeting, third Tuesday at 11 o'clock.  
A cordial invitation is extended to each meeting

### DIRECTORS' MEETING

The stated meeting of the Board of Directors of the Woman's Foreign Missionary Society was held on Tuesday, December 4. Mrs. William Beatty Jennings, one of the Vice Presidents, presided, and led the opening devotional service.

The Treasurer reported receipts for the month, \$4,304.86, and a total balance on November 15, of \$17,472.85. The societies have kept ahead in their gifts so far, and it is the earnest prayer that the full budget for regular work be reached, and the War Emergency Fund of \$36,000 attained by March 15, 1918. The reason for the War Emergency Special is that, in Persia and China particularly, the rate of exchange has reduced the value of the dollar one-third to one-half, and the salaries of our missionaries in those countries, which are paid in Mexican, have shrunk correspondingly, and it is the responsibility of the Board to meet the difference. Therefore, we lay it upon the hearts and minds of the women of our constituency to make special effort to supply this \$36,000, which is the Philadelphia Board's share in this crisis.

In spite of the innumerable and necessary calls upon the time and attention of the women, missionary societies show gratifying activity and a constantly increasing number of young people's societies.

Two names which have long been familiar and loved by Presbyterians are those of Miss Elmira Kuhl and Miss Mary Dascomb, pioneer missionaries in Brazil, and about whom it has been said that the history of Protestant education in Brazil could not be written without weaving their names into its every page. Mrs. J. B. Howell, for a number of years a missionary in Brazil, and close friend of these two women, and now a Vice President of the Philadelphia Board, prepared a beautiful "minute", which was adopted. For over forty years these two missionaries worked together in Brazil, and the news that Miss Dascomb had briefly preceded Miss Kuhl into the presence of her Lord makes us think more of the joyful surprise of these two faithful servants of the King in finding themselves called to begin together their higher service, than of the loss which we keenly realize. These two women with unusually fine talents and college experience, became important factors in the missionary work in Brazil. In appreciation of their services, we must quote Dr. Lane, formerly of Mackenzie College, Brazil, who wrote:

"It would be difficult to find two persons who, at first sight, presented more points of dissimilarity in temperament and methods of thought and work than these two inseparable companions. Miss Dascomb, full of dash and energy

—a brilliant conversationalist, a blue-stocking, abreast of current literature and the movements of the great world, of positive views in social, literary, pedagogic, and political matters, representing in social life and in her classroom, as far as a refined and cultivated lady may do so, the *fortiter-in-re-* though extremely sensitive and timid on occasions—a warm-hearted, generous, womanly woman withal. Miss Kuhl, placid, quiet, though merry, very patient and reserved in her opinions, though holding to them tenaciously; with infinite tact and gentleness, painstaking and thorough in all her work, methodic and systematic in business, having great administrative ability and a perseverance that knows no defeat; always carrying her point in the long run, a wise woman in her day and generation, representing in the mission firm of Dascomb and Kuhl, as far as is consistent with sound business principles and effective work, the *Sauveter-in-mode*—both of them consecrated women, seeking to do Christ's work in Christ's way, each supplementing the other and forming together an effective harmonious whole. Rio Brotas, Rio Claro, S. Paulo, Botucatu, and Curitiba speak for them, as do scores of Brazilian girls educated and grounded in Christian principles by them, now occupying positions of influence and holding fast to the faith—powerful factors in the elevation of the sex and in the regeneration of the Nation."

The Board rejoices in the memory of their beautiful lives, and thanks God for the rich fruitfulness of their influence.

## THE BRAZILIAN BULLETIN.

117

Dascomb & Kuhl, as far as is consistent with sound business principles and effective work, the *Sauviter-in-modo*,—both of them consecrated women seeking to do Christ's Work in Christ's Way, each supplementing the other and forming together an effective, harmonious whole. Rio, Brotas, Rio Claro, S. Paulo, Botucatú and Corityba speak for them, as do scores of Brazilian girls educated and grounded in Christian principles by them, now occupying positions of influence, and holding fast to the faith—powerful factors in the elevation of the sex and in the regeneration of the Nation.

## MISS MARY P. DASCOMB.

Mary P. Dascomb was born June 30th, 1842, in Providence, R. I. Her childhood and youth were spent in Oberlin, Ohio, in the heart of the wonderful educational Institution that sends forth yearly scores of earnest men and women to put their shoulders to the great wheel that makes the world go round. To know, to love, to serve God and humanity is instilled by every breath of Oberlin's teaching. Miss Dascomb was graduated at Oberlin College in the Class of 1860, taught one year in Joliet, Ill., a year in Elyria, O., another in Canton, O., then a few



months at Vassar where she received an invitation to go out to Rio de Janeiro as teacher in the family of the American Consul, remaining with them two and one-half years. Returning to Rio again, after one year spent at home, as a member of the missionary force. After a few years of work in Brazil, she was called home by the illness of her parents; remained in this country four years, teaching at Wellesley College three and one-half years of that time. After their death, she returned to the work in Brazil.

At Oberlin, missions were early studied and supported. Hundreds of Oberlin's sons and daughters have gone to India, Africa, China, Japan and the Isles of the Sea to spread the Glad Tidings; so it was most natural that this child of Oberlin should accept an invitation from a missionary to enter the work in Brazil as a teacher. Brazil is not pagan; railroads, steamers and telegraphs keep her in touch with more advanced civilization, but one finds it necessary to supplement books with a vast deal of individual work in lessons. Busy as are our teachers in the rush of life in the United States, there is much more to be planned and executed in the Land of the Southern Cross. There is no possibility of tedium, of homesickness with such a magnificent field for effort. Thus the years pass on and the end is not yet.

## MISS ELMIRA KUHL.

From a Sketch Published in the Orthographic Journal at Ringoes, N. J., June, 1898.

Miss Kuhl was born at Copper Hill, near Flemington, the county seat of Hunterdon County, N. J., February 13, 1842. She attended the district school

THE BOARD OF FOREIGN MISSIONS  
OF THE  
PRESBYTERIAN CHURCH IN THE U. S. A.  
156 FIFTH AVENUE

TO BE FILLED OUT AND RETURNED

*Died, October 11, 1917*

*S. Brazil*

*Wascombs*

PERSONAL RECORD OF

*Mary Parker Gaseomb*

Place and date of birth,

*Providence R.I. June 30, 1842*

Parents' full names

*James & Mariann Gaseomb*

Home in the U. S. when appointed,

*Oberlin, Ohio.*

Wife: { Maiden name,  
Date of marriage,  
Place and date of birth,  
Home in the U. S. when appointed,

Children—Names and dates of birth,

To be filled out by the missionary  
Resident

Mission,

*Teacher, Brazil - So. Am.*

Date of Appointment,

*1869 June 14*

Date of Departure from U. S.,

*Sept. 1 - 1869.*

Date of Appointment of wife,

Date of Departure of wife from U. S.,

Education—Name of Institutions where you have studied, and dates of graduation,

*Oberlin Coll. 1866*

Former occupation (if any),

*Teacher.*

Church connection in U. S.,

*1st Cong Ch. Oberlin.*

Presbyterial connection when appointed,

Names and addresses of nearest relatives in U. S.,

*Miss Annie E. Gaseomb, Waterbury, Conn.,  
Miss Mary K. Monroe, Oberlin,  
19 Lancaster St, Cambridge, Mass.,  
Lincoln Univ, Chester Co. Pa.,  
George S. Chase,  
Prof. Will. P. Finney.*

Names and addresses of two or three intimate friends in the U. S.

*Rev. George C. Lenington,  
33 Sherman Ave. Tompkinsville, N.Y.,  
Rev. Wm. M. Brown, R.F.D. No. 2, Willemant Coon, +*

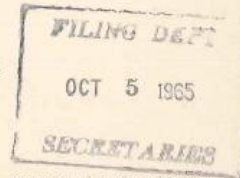
Date *Jan. 3rd 1916* 19

Signature, in full

*Mary P. Gaseomb*

## MEMORIAL MINUTE

Adopted by the Board November 19, 1917.



The Board learned with great sorrow of the death in Curitiba, Brazil, on October 11, 1917, of Miss Mary P. Dascomb. Miss Dascomb was the Senior missionary of the Board in Brazil.

Miss Mary Parker Dascomb was born in Providence, R.I. on June 30th, 1842. Her childhood and youth were spent in Oberlin, Ohio, and the spirit of Oberlin and the influence of the earnest men and women whom she knew there were with her all her life. She was graduated at Oberlin College in the class of 1860, and taught one year in Joliet, Ill., a year in Elyria, Ohio, another in Canton, Ohio, and then for a time at Vassar College, where she received an invitation to go out to Rio de Janeiro as teacher in the family of the American Consul, with whom she remained two and one half years. Returning to America she was appointed in 1869 a missionary of the Presbyterian Board, and spent the next six years in Sao Paulo, establishing the first school there in Brotas and in Rio Claro. In 1876 she was called home by the illness of her parents and remained until 1880, teaching in Wellesley College three and a half years of this time. After her parents' death she returned to Brazil and has served in Southern Brazil without interruption from 1880 until her death. For eight years she taught in the American schools in Sao Paulo, where she and Miss Kuhl laid the foundations of what was known as the American schools, now a part of the Mackenzie College, and where the influence of their character and ability were deeply impressed upon the educational ideals and the national life of Brazil. After 8 years in Sao Paulo and a home furlough Miss Dascomb taught for two years at Botucatu, and then in 1892 she and Miss Kuhl removed to Curitiba to found there the school which they have since conducted together.

Twenty years ago Dr. Lane wrote the following little sketch of these two friends:

"These pioneer educators of the Presbyterian Mission in Brazil deserve a larger notice than our space affords. The history of Protestant Education in Brazil can not be written without weaving their names into its every page.

"It is always a difficult and delicate task to write of living workers; it is doubly so to write about one's associates in work. Yet something may be said, we are sure to give our readers some adequate idea of the faithful and efficient teachers who, at a time of life when most people think of retiring from active responsibilities, return to their distant fields gladly, joyfully, and with the enthusiasm of early days, in no wise dampened by the cuts which so hamper the work, and which would sadden and discourage spirits less brave.

"It would be difficult to find two persons who, at first sight, present more points of dissimilarity in temperament, and methods of thought and work than these two inseparable companions.

"Miss Dascomb, full of dash and energy - a brilliant conversationalist, a blue-stocking, abreast of current literature and the movements of the great world, of positive views in social, literary, pedagogic, and political matters, representing in social life and in her class-room, as far as a refined and cultivated lady may do so, the fortiter-in-re - though

- 2 -

Extremely sensitive and timid on occasions - a warm-hearted, generous, womanly woman withal. Miss Kuhl, placid, quiet, though merry, very patient and reserved in her opinions, though holding to them tenaciously; with infinite tact and gentleness, painstaking and thorough in all her work, methodic and systematic in business, having great administrative ability and a perseverance that knows no defeat; always carrying her point in the long run, a wise woman in her day and generation, representing in the Mission firm of Dascomb & Kuhl, as far as is consistent with sound business principles and effective work, the Savviter-in-mode, - both of them consecrated women seeking to do Christ's Work in Christ's Way, each supplementing the other and forming together an effective harmonious whole. Rio, Brotas, Rio Claro, S. Paulo, Botucatu and Corityba speak for them as do scores of Brazilian girls educated and grounded in Christian principles by them, now occupying positions of influence, and holding fast to the faith - powerful factors in the elevation of the sex and in the regeneration of the Nation."

In her closing years Miss Dascomb suffered from several accidents and her eye sight failed, but nothing could ever quell her energy or dampen her buoyant spirits. The very last evening of all was full of the vivacity and eagerness which were always characteristic of her. She passed away peacefully and quietly in her sleep. A week afterwards in New York City Miss Kuhl followed her friend, not knowing that she had already gone before. May it not be believed that together now as in their life in Brazil these two dear friends are busy with united spirit in the great service of God? The Board rejoices in the memory of their beautiful lives, and thanks God for the rich fruitfulness of their influence.

*Library*

Memo. from Mr. Speer's office. November 7th, 1917.

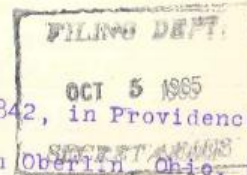
A letter from Mr. Salley, of the South Brazil Mission, dated October 12th, reports the death of Miss Mary P. Bascomb, as follows:

"Last night we received a telegram advising us of the death of Miss dascomb. We received a letter from her but a short time ago and judge that at that time she was in her usual health. Her death must have been ~~very~~ sudden. May the new generation of missionaries be as useful and fine spirited as the old."



*Cleveland Presbytery, Ohio*

Miss Mary P. Dascomb.



Mary P. Dascomb was born June 30th, 1842, in Providence R. I. Her childhood and youth were spent in Oberlin, Ohio, in the heart of that wonderful educational institution that sends forth yearly scores of earnest men and women to put their shoulders to the great wheel that makes the world go round.

<sup>miss</sup>  
~~Mrs.~~ Dascomb writing, in November 1873, to one who was a friend of her daughter, says- "As our daughter is a stranger to most of the ladies in the churches of the Presbytery which has adopted her, it seems natural that they would desire to know something of her and her work in Brazil. You know her traits of character, her hopefulness, cheerfulness and vivacity, her readiness to find enjoyment in little things when great ones are lacking. I allude to these especially, because without them I don't see how she ever could have got on in the circumstances she has been in the last two years."

Mary was early consecrated to God and his service. She expressed a hope in Christ at twelve years of age, joining the church the following year; at eighteen she graduated from Oberlin College, at the opening of Vassar College she was employed as one of the teachers. In a few months however, she was employed to accompany the family of Mr. Monroe, our Consul to Brazil, as companion to Mrs. Monroe and <sup>tutor</sup> ~~daughter~~ of their children, residing two and one half years in Rio de Janeiro. There she became acquainted with the Brazilian mission and its missionaries. At their request she decided to return thither as missionary teacher after a visit home of one year. On her return to this country she made application to the Presbyterian Board, which was seconded by the missionaries

in Rio de Janeiro. Just before her appointment, Miss Hattie Greenman, a graduate of Oberlin and teacher in Cleveland, came to Mary, who was an entire stranger to her, saying- "I have heard of your intention of going on a Foreign Mission; I too have long desired to go and am ready to go, if you wish it, anywhere and at any time you may be called." But could the Board send another? To this question a decided negative was given, but after some deliberation consented to have Miss Greenman go out under their auspices if the necessary funds could be raised outside of the Board. In this dilemma it occurred to Miss Dascomb that perhaps the ladies of Oberlin, Elyria and Cleveland and would assume this responsibility for two years. To the honor of these ladies let it be said, they all came up nobly to the rescue. The readiness and cheerfulness of the givers, even among those unaccustomed to contribute to Foreign Missions, assured us that God was opening the way. Is it not a happy coincidence that in some of the churches which helped send out Miss Greenman, ~~her~~ companion, Miss Dascomb, is now adopted?

The ladies sailed for Brazil from Baltimore September 2nd, 1869. No other lady passengers were on board.

They had a tedious passage of seven weeks and when near the harbor their ship sprung a leak. The ladies kept up good courage, feeling sure that their Heavenly Father had some work for them to do in Brazil. On landing they commenced a school in Rio assisted by a native teacher. After a season it was found necessary to get a permit from the Government to prosecute the work, and the school was closed for a long vacation. As the school was closed for an indefinite period, Miss Greenman consummated a matrimonial engagement which she had not designed doing for several months yet. Miss dascomb felt obliged to write to the Board for another lady associate, but where could one be found to go? From that day to this echo answers, - where? Mary was now invited to reside for one year in the home of Rev. G. W. Chamberlin, missionary in San Paulo, where she commenced a school, at first very small, but has become large and important. It is now conducted by Brazilian teachers. In the highly cultivated family of Mr. Chamberlin, Mary did not miss the privileges of society and civilization, as she has since done, though happiness has no particular locality and she has not had less of the presende of the Great Friend in the little mud town of Brotos, far from civilization,

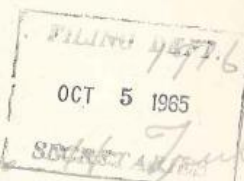
whither she was transferred by the earnest request of Mr. and Mrs. Lennington. where she remained as teacher for two years. Her school was reported a grand success, numbering forty and talked of as a wonder by the people far and near. So she "thanked God and took courage." Her many discomforts she counted as nothing while usefulness and health were granted. From here she was transferred to Rio Claro and it was while here in 1874 that she was joined by Miss Elmira Kuhl.

After a few years of work in Brazil Miss Dascomb was called home by the ~~called home by the~~ illness of her parents. After their death she returned to her work. In 1892 the school in San Paulo having become self supporting, Miss Dascomb and her associate, Miss Kuhl, responded to a call to go to Curitiba the capital of the state of Parana. Here they are repeating the noble work done at San Paulo. One of the teachers writes, - "It is always a difficult and delicate task to write of living workers; it is doubly so about one's associates in work, yet something may be said to give some adequate idea of these faithful and efficient teachers, who, at a time of life when most people think of retiring from active responsibilities, return to their distant fields gladly, joyfully and with the enthusiasm of early days. Miss Dascomb now entering on her fourth decade of service in the cause of christian education, and Miss Kuhl after a term of service extending through twenty-five years,

consecrated women, each supplementing the other and forming an effective, harmonious whole, Rio Brotes, Rio Claor, San Paulo, Botucatu and Corityba speak for them, as do scores of Brazilian girls, educated and grounded in christian principles by them, now occupying positions of influence and holding fast the faith, powerful factors in the elevation of the sex and in the regeneration of the nation."



Miss J. P. Dacomb of  
 Curitiba Brazil  
 47 yrs a missionary



Portrait No. 336  
 Foreign Missions Library  
 156-5th Ave.  
 New York