



Memoriam Revista

Volume 7, n.3, jul/set 2016

ISSN:2237.3217

Dossiê

Educação Confessional Protestante no Brasil



Mnemosine Revista

Volume 7, n.3, jul/set 2016

MNEMOSINE REVISTA / Programa de Pós-Graduação em História. Centro de
Humanidades

Universidade Federal de Campina Grande. n. 3 (2016). Campina Grande: CH /
UFCG, 2016-Trienal
ISSN 2237-3217

1. História I. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades.
Programa de Pós-Graduação em História

CDD 900

Rua Aprígio Veloso, 822, Bodocongó
58.439-900 – Campina Grande – PB – Brasil
e-mail: menmosinerevista@gmail.com

Equipe de Realização:

Edição de Texto: Noemia Dayana de Oliveira

Arte: Lays Anorina Barbosa de Carvalho

Mnemosine Revista

Volume 7, n.3, jul/set 2016

MNEMOSINE REVISTA

Volume 7 – Número 3 – Jul/Set 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Prof. Dr. José Edilson de Amorim

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Coordenadora Administrativa: Prof^a. Dr^a. Marinalva Vilar de Lima

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Coordenador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. João Marcos Leitão Santos – Editor

Prof. Dr. José Otávio Aguiar – Editor Adjunto

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Antônio Gomes Ferreira,

Faculdade de Educação, Universidade de Coimbra, PORTUGAL

Dr. Cristian Wick,

*Lecturer for European and Atlantic History, University of the West Indies,
TRINIDAD E TOBAGO*

Dr^a. Elizeth Payne Iglesias,

Escola de História/CIHAC, Universidad de Costa Rica, COSTA RICA

Dr. Gervácio Batista Aranha,

*Decano da Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande,
BRASIL*

Dr. Iranilson Buriti de Oliveira,

Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Jean-Frédéric Schaub,

L'Ecole Des Hautes Etudes en Sciences Sociales

Dr. Joanildo A. Burity,

Pesquisador Sênior, Fundação Joaquim Nabuco, BRASIL

Dr^a. Juciene Ricarte Apolinário,

Professora de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Dr. Martin N. Dreher,

Professor Emérito de História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Dr. Paulo D. Siepierski,

Professor Titular de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BRASIL

Dr. Ronald P. Morgan,

Professor of History, Abilene Christian University, Abilene/TX, UNITED STATES

CONSELHO CONSULTIVO

Alarcon Agra do Ó,

Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

André Figueiredo Rodrigues,

Professor de História, Universidade Estadual Paulista/Assis, São Paulo, BRASIL

Ângela Maria Vieira Domingues,

Professora de História na Universidade Nova de Lisboa, PORTUGAL

Antonio Carlos Jucá de Sampaio,

Professor de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, BRASIL

Antônio Clarindo Barbosa de Souza,

Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Antônio Torres Montenegro,

Professor de História, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL

Carla Mary S. Oliveira,

Professora de História, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

Dilton Cândido Santos Maynard,

Professor de História, Universidade Federal de Sergipe, BRASIL

Durval Muniz de Albuquerque Junior,

Professor de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, BRASIL

Edson Silva,

Professor de História, Universidade Federal de Pernambuco, BRASIL

Eduardo França Paiva,

Professor de História, Universidade Federal de Minas Gerais, BRASIL

Elizabeth Christina de Andrade Lima,

Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Geraldo Silva Filho,

Professor de História, Universidade Federal de Tocantins, BRASIL

Marcos Fábio Freire Montysuma,

Professor do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, BRASIL

Marinalva Vilar de Lima,

Professora de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Mary Catherine Karasch,

Teacher of History, Oakland University, Rochester/MI UNITED STATES

Patrícia Cristina Aragão Araújo,

Professora de História, Universidade Estadual da Paraíba, BRASIL

Regina Célia Gonçalves,

Professora de História, Universidade Federal da Paraíba, BRASIL

Regina Coelli Gomes Nascimento,

Professora de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Rodrigo Ceballos,

Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Severino Cabral Filho,

Professor de História, Universidade Federal de Campina Grande, BRASIL

Silvia Hunold Lara,

Professor de História, Universidade Estadual de Campinas, BRASIL

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO7

ARTIGOS DO DOSSIÊ

A CRENÇA NA SUPERIORIDADE DOS VALORES OCIDENTAIS E A FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS EVANGÉLICO-PROTESTANTES
Sérgio Marcus Pinto Lopes10

A PRESENÇA DE ESCOLAS PROTESTANTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO FINAL DO SÉCULO XIX
Cesar Romero Amaral Vieira e Thais Gonsales Soares32

MULHERES METODISTAS E ENSINO: ENFRENTAMENTOS FEMININOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
Vasni de Almeida47

COLÉGIOS BATISTAS NO BRASIL: INSTRUÇÃO, EVANGELIZAÇÃO E DISPUTAS NO CAMPO RELIGIOSO
Elizete da Silva e Maria do Carmo Souza Santos70

O SAGRADO COMO ELEMENTOS DE TERRITORIALIZAÇÃO DAS MISSIONÁRIAS BATISTAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ANTIGO NORTE GOIANO
Maiza Pereira Lôbo96

HORACE LANE E A FORMAÇÃO DE UMA REDE DE ESCOLAS AMERICANAS NO BRASIL (1885-1912)
Ivanilson Bezerra da Silva113

CENTENÁRIO DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS NO BRASIL (1911-2011): "MEMÓRIAS ENSinADAS, SUBJETIVIDADES FABRICADAS"
Reginaldo Leandro Plácido e Valdinei Ramos Gandra141

O QUE PERGUNTAM ÀS CRIANÇAS: O CATECISMO DE LUKÁŠ DE PRAGA (1501)
Thiago Borges de Aguiar e Maria Aparecida Corrêa Custódio169

EDUCAÇÃO TEOLÓGICA: CONFSSIONAL E PÚBLICA
Charles M. Wood185

ARTIGOS DE FLUXO

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA TRABALHADAS NAS SALAS DE AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS

Mnemosine Revista

Volume 7, n.3, jul/set 2016

PÚBLICAS NO NORDESTE DO BRASIL: DESAFIOS ENTRE AMBIENTES ESCOLARES E DOCÊNCIA

Lucas Colangeli de Souza e Maria de Fátima Di Gregório201

FREI COSME DO ESPÍRITO SANTO: TRANSGRESSÕES DE UM PADRE FRANCISCANO NO SERTÃO DO CARIRI (CAPITANIA DA PARAÍBA, 1708 – 1717)

Jean Paul Gouveia Meira217

RESENHA A HISTÓRIA DO SÉCULO XX

Raphael Leite Teixeira228

EDITORIAL

Dossiê Educação Confessional Protestante no Brasil

A presença oficial de protestantes no Brasil data de 1810, com a chegada dos primeiros ingleses e alemães na corte real do Rio de Janeiro, motivados pela abertura dos portos aos países amigos de Portugal. Em 1822 ergue-se a primeira capela anglicana, e em 1827, os imigrantes alemães, radicados no Rio de Janeiro, constroem seu primeiro templo para celebrar o culto reformado. Entretanto, como integrante do campo educacional, a presença de protestantes só é percebida nas últimas décadas do século XIX. É neste período de grandes mudanças, que representantes das sociedades missionárias norte-americanas metodistas, presbiterianas, congregacionais e batistas chegam ao Brasil com propósitos idênticos de evangelizar e educar a nação de acordo com os ideais de uma civilização cristã. A partir do final da década de 1910, alguns grupos pentecostais, dentre eles a Assembléia de Deus, instalam-se no Brasil e com o passar do tempo erigiram templos e fundaram suas primeiras escolas passando também a disputar espaço no campo educacional brasileiro.

Diante do discreto mas crescente interesse pela pesquisa sobre a história da educação protestante no Brasil e do surgimento de novas abordagens interdisciplinares que levam em conta o pluralismo das forças sociais, políticas e culturais dos contextos analisados, novas indagações podem

ser formuladas sobre as mudanças administrativo-pedagógicas e sociais introduzidas pelas escolas protestantes no campo educacional. A busca por estas respostas permite-nos atribuir um sentido para a construção de suas identidades culturais e educacionais de uma forma mais abrangente e trazer a discussão para o centro do debate da História da Educação Brasileira.

Esse dossiê reuniu oito artigos de pesquisadores e estudiosos, de diversas regiões do Brasil, que tem investigado distintos aspectos dessa particularidade da educação brasileira, revendo conceitos e apresentando novas perspectivas de análises; questionando práticas e discursos nem sempre claros nas interações entre igrejas e escolas. São educadores, historiadores, pedagogos, sociólogos e teólogos que aqui apresentam suas contribuições para a reflexão dessa modalidade de escola compreendida em sua interface com questões religiosas, de gênero, políticas e culturais. A relevância desses estudos pode ser percebida na diversidade das fontes utilizadas para a elaboração dos artigos. O dossiê traz contribuições de ações educativas desenvolvidas por metodistas, batistas, presbiterianos e assembleianos no Brasil do final do século XIX e início do XX, e do grupo religioso tcheco denominado de hussitas, no século XVI.

Abre o conjunto de artigos o texto de Sérgio Marcus Pinto Lopes, *A crença na superioridade dos valores ocidentais e a fundação das escolas*. Fruto de sua tese de doutorado, o autor procura identificar as principais características da

educação protestante realizada pelos metodistas no Brasil e coloca-las em relação a outras práticas educacionais protestantes desenvolvidas ao redor do mundo. Sérgio Marcus revela que a crença na superioridade das propostas políticas, econômicas, culturais e sociais do ocidente pode ser percebida como uma característica comum aos diversos contextos.

O artigo de Cesar Romero Amaral Vieira e Thais Gonsales Soares, intitulado *A presença de escolas protestantes na educação brasileira do final do século XIX*, analisa o contexto da educação nacional das últimas décadas do período monárquico, de modo a perceber os principais aspectos sociais, políticos e culturais que propiciaram as condições necessárias para a implantação e desenvolvimento de escolas protestantes na província de São Paulo. Os autores partem do princípio de que para os partidários do republicanismo os modelos educativos praticados no Império eram considerados inadequados para as pretensões de seus projetos políticos.

Em *Mulheres metodistas e ensino: enfrentamentos femininos na educação escolar*, Vasni de Almeida analisa os esforços feitos para a fundação de duas escolas metodistas no interior do estado de São Paulo, apontando às origens dos recursos para a manutenção e as parcerias com setores sociais locais para desenvolvimento do projeto educacional proposto. O autor revela sinais de um ensino afinado com os interesses de uma sociedade que carregava as marcas do regime

republicano instaurado. Analisa as principais mudanças que se processaram na educação oferecida pelas missionárias e suas opções pela formação da mulher para atuar na assistência social dentro e fora das igrejas. O estudo sinaliza para uma prática educacional como elemento de empoderamento feminino.

No artigo *Colégios Batistas no Brasil: instrução, evangelização e disputas no campo religioso*, Elizete da Silva e Maria do Carmo Souza Santos apresentam um estudo sobre a educação batista e analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas escolas no enfrentamento com os modelos tradicionais oriundos das escolas católicas.

Em *O sagrado como elemento de territorialização das missionárias batistas na educação escolar no antigo norte goiano*, Maiza Pereira Lôbo apresenta uma pesquisa que também se dedica ao estudo da educação batista. Busca entender, a partir do conceito de territorialização, a ação das missionárias no desenvolvimento da educação escolar no antigo norte de Goiás no enfrentamento com grupos religiosos católicos em prol do monopólio do campo religioso.

Sob o título *Horace Lane e a formação de uma rede de escolas americanas no Brasil (1885-1912)*, Ivanilson Bezerra da Silva analisa o protagonismo de Horace Manley Lane na proposição da criação de uma rede de escolas americanas nas cidades que se configuravam como importantes centros no cenário político brasileiro, entre os anos 1885-1912. Estratégia essa que tinha o intuito de disseminar a cultura e os

valores do presbiterianismo norte-americano no cenário nacional.

Reginaldo Leandro Plácido e Valdinei Ramos Gandra, no artigo *Centenário das Assembleias de Deus no Brasil (1911-2011): "memórias ensinadas, subjetividades fabricadas"*, apresentam as práticas de ensino no interior das Igrejas Assembleias de Deus. O artigo analisa as estratégias identitárias ensinadas nestas igrejas diante da fragmentação do campo religioso pentecostal, ocorrido especialmente, a partir da segunda metade da década de 1980.

Thiago Borges de Aguiar e Maria Aparecida Corrêa Custódio no artigo intitulado *O que perguntam as crianças: o catecismo de Lukáš de Praga (1501)* refletem sobre a influência do grupo religioso *hussitas* nos escritos de Lutero. Os autores demonstram que no âmbito das relações entre catecismos e educação escolar nos movimentos cristãos do século XVI, o *Dětiské Otázky* [pergunta das crianças], considerado como um dos instrumentos educativos da União dos Irmãos, marca a aproximação entre a cultura universitária, a instrução elementar e a confessionalidade hussita, com sua visão de salvação pela fé, caridade e esperança.

Encerra este dossiê um artigo atípico do professor Charles Wood, da Methodist University. Atípico, pois, flexibilizando as diretrizes editoriais da revista a editoria resolveu sugerir a reedição de um artigo sobre educação teológica e educação confessional. A importância atribuída a este texto e sua integração neste dossiê obedeceu a duas razões

principais. Primeiro, uma razão histórica, uma vez que desde as suas origens a educação protestante no Brasil teve entre os seus objetivos oferecer uma instrução escolar para aqueles nacionais, ou "nativos" – como se dizia – que iriam ser incorporados ao ministério pastoral e as missões protestantes. Em segundo lugar, uma dimensão contemporânea, pois, cento e cinquenta anos depois de sua introdução no Brasil, o lugar da educação em relação a formação de quadros ainda não é uma questão pacificada sendo tema revisitado de forma recorrente nos órgãos diretivos das diversas denominações protestantes até hoje. Para além disso, considere-se que este clero formado no âmbito das instituições teológicas confessionais, em regra vão operar como "intelectuais orgânicos" dos grupos religiosos, alçados a diversos espaços de liderança, portanto, tomando para si a tarefa de formulação mais direta ou mais tangencial daquela filosofia da educação que permeia os diversos universos escolares das denominações protestantes.

Esperamos que os textos aqui reunidos possam contribuir para fazer avançar a reflexão sobre a história da educação protestante, tanto em nível nacional como internacional, auxiliando no desenvolvimento de novas pesquisas sobre esta temática.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Cesar Romero Amaral Vieira
Vasni de Almeida

A CRENÇA NA SUPERIORIDADE DOS VALORES OCIDENTAIS E A FUNDAÇÃO DAS ESCOLAS EVANGÉLICO-PROTESTANTES

Dr. Sérgio Marcus Pinto Lopes
Ex-professor do PPGCR/UMESP
smplopesbr@gmail.com

Resumo:

O presente texto busca destacar o fato de que muito do que caracteriza a educação confessional protestante no Brasil reflete o resultado de fatores também presentes nesse tipo de educação ao redor do mundo. O artigo é resultado de uma investigação sobre a história das instituições metodistas, mas permite – por força da origem comum da maioria das organizações missionárias protestantes e por documentos pesquisados – identificar uma similitude nas forças e motivos que desenharam as instituições educacionais nos países em que estas foram fundadas, independentemente da denominação que as patrocinou. O texto destaca entre estes fatores a crença na superioridade das propostas políticas, econômicas, culturais e sociais do ocidente.

Palavras-chave: educação confessional; protestantismo; superioridade ocidental.

Abstract:

This text aims at highlighting the fact that many characteristics of protestant education in Brazil are a reflection of factors also present in this kind of education around the world. The article is a result of a research on the history of Methodist education but allows – because of the common origin of the majority of Protestant missionary organizations and from many documents examined – identify a similitude in the forces and motives that structured the educational institutions in the countries where they were founded independently of the denomination that sponsored them. The text highlights among these factors the belief in the superiority of the western political, economic, cultural and social proposals.

Keywords: Denominational education; Protestantism; Western superiority.

Introdução

Muito embora este dossiê tenha o seu foco principal sobre a educação confessional protestante no Brasil, o presente texto busca destacar o fato de que muito do que aconteceu nesse País reflete de alguma forma o resultado de fatores e propostas também presentes na educação protestante ao redor do mundo. Este artigo foi construído sobre um capítulo de uma tese de doutorado em educação intitulada *As instituições de ensino no metodismo: fatores de sua criação*. Assim, ele dá ênfase especial a uma denominação específica, mas permite – por força da origem comum da maioria das organizações missionárias protestantes – pressupor uma similitude nas forças e motivos que desenharam as instituições educacionais nos países em que estas foram fundadas, independentemente da denominação que as originou e patrocinou durante pelo menos um período de seu desenvolvimento.

Embora muitos metodistas tenham a impressão de que sua denominação tenha uma ênfase educacional que lhe dá posição de grande destaque em relação às demais esta compreensão é equivocada. Ao longo dos séculos 19 e 20, quando as igrejas evangélico-protestantes floresceram nos Estados Unidos da América e o movimento missionário se expandiu em quase todo o globo, sua preocupação com a educação as marcou fortemente. A pesquisa que serviu de suporte à mencionada tese – depositada na biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba onde foi defendida – deixa claro que a proposta das

agências missionárias presbiterianas, anglicanas, batistas, congregacionais e luteranas era muito similar às das igrejas metodistas. Tinha ela o propósito de evangelizar – no sentido de converter pessoas à fé evangélica – e de promover seu corolário indispensável: uma vida ética articulada aos ensinamentos neotestamentários e uma consequente melhoria das condições de vida dos indivíduos e das sociedades que estes compunham, envolvendo uma mudança de mentalidade voltada para o progresso material. Parte integrante desta proposta era necessariamente a exigência de uma educação adequada.

Exemplo disto é a convicção de Kao Feng-Shan, diretor da Academia Hui Wen em Beijing, uma escola fundada em 1871 pela Igreja Metodista Episcopal dos Estados Unidos da América, de que igreja e escola deveriam ambas perseguir este objetivo a todo o custo, já que nada poderia contribuir melhor para a formação do caráter dos adolescentes. Era isto o que garantiria a continuidade das comunidades cristãs na China. Diz ele:

Do ponto de vista da educação no caráter e liderança cristãos, creio que a educação secundária na China é muito importante e seu valor não pode ser superestimado. O relatório de uma comissão de estudos (...) em 1935 revela que cerca de 95% dos estudantes nas escolas teológicas na China tornaram-se cristãos durante os seus anos na escola secundária. Isto significa que temos 95% de chances de ganhar os nossos jovens para Cristo enquanto eles estão em

nossa escola. Se não pudermos influenciar um jovem para que se torne seguidor de Cristo enquanto está na escola secundária, a igreja terá muito menos chance de ganhá-lo quando ele estiver na faculdade ou nos negócios (1941: 3).

Esta não era uma percepção característica tão somente dos metodistas. Evidência disto é o enorme e rápido crescimento do número de instituições educacionais mantidas pelas igrejas evangélico-protestantes em todos os campos missionários, especialmente no Extremo Oriente. O Anuário da Missão na China publicado pela Junta Unida para as Escolas Cristãs, uma iniciativa interdenominacional, afirmava em 1916:

(...) existem acima de 1350 missionários envolvidos em trabalho educacional e perto de 9500 professores chineses. Há mais de 170 mil alunos nas escolas das missões. Estes números são impressionantes e indicam a contribuição que se espera da educação cristã, não somente para o bem da igreja chinesa, mas para toda a nação. (PROPOSED, 1917: 1).

Não se pode, todavia, permanecer na ingenuidade e pensar que o interesse das denominações fosse tão somente fundado sobre um interesse espiritual, de divulgação da fé e suas implicações éticas ou de promoção do bem estar dos cidadãos. Embora a pressuposição generalizada de que são fundadas sobre o amor ao próximo, tal como convocadas pelo evangelho, as igrejas eram associações de cidadãos e cidadãos que acreditavam estar levando às missões o que possuíam

de melhor. Isto inevitavelmente significava a promoção dos ideais políticos e das pressuposições culturais que caracterizavam suas nações de origem e suas tradições religiosas. Com uma história que lhes era já centenária, naturalmente elas pressupunham serem os valores ocidentais o que de melhor possuíam e podiam transmitir aos agora convertidos ao cristianismo. A educação era o melhor veículo ao seu alcance para a consecução deste objetivo.

1.Os valores e propostas ocidentais

Não é nova a afirmação de que a crença na superioridade das propostas políticas, econômicas, culturais e sociais do ocidente foi um fator que afetou conjuntamente a criação, a organização, os objetivos e, finalmente, o cotidiano das escolas metodistas nos campos de missão. Vários foram os autores que trabalharam esta faceta, alguns com preocupação específica, outros de passagem em obras gerais. Suas investigações possuem entre si um fio comum: relacionam-se em geral com a América Latina e com o Brasil de modo particular. A tentativa que aqui se faz é a de dar-lhes uma confirmação através da identificação de eventos e falas que evidenciam sua repetição ou reprodução em outros ambientes no mundo onde também se expressou a atividade missionária protestante, destacando-se a das igrejas metodistas. A ênfase maior está nos processos originados na América do Norte, os quais enfatizavam a convicção estadunidense da posse de privilégios históricos, mas também se

descobrem perspectivas outras que enxergam o mundo ocidental como culturalmente superior aos demais povos.

Elias Boaventura explora esta avenida explicativa das circunstâncias que acompanharam a presença dos educadores metodistas no Brasil. Destacou ele o fato de que as instituições brasileiras vinculadas ao metodismo, identificando-se com o sistema americano, caracterizavam seu ensino por três adjetivos: mais humano, mais democrático, mais funcional. Para comprovar esta opção, o autor cita uma publicação de uma das mais tradicionais escolas metodistas brasileiras, o Instituto Metodista Granbery, de Juiz de Fora, MG, que afirma a origem norte-americana da instituição:

Não há negar que o Granbery não seja um colégio genuinamente brasileiro; mas nem por isso assiste-lhes razão aos que o chamam de puramente americano. O Granbery é um collegio americano-brasileiro. Por systema de educação americano, em geral, entende-se: prático e livre. Porque, o americano é por excellencia, o homem prático, e se diz o campeão da Liberdade. De facto, cabem-lhe bem aqueles títulos, ao systema norte-americano. O Yankee estuda, tendo, em vista, um fim bem claro, nítido, um fim que elle julga alcançar, e sobretudo, útil. E quer se educar onde a pessoa possa respirar com os dois pulmões. Assim, nas universidades norte-americanas é dada ao alumno a liberdade que elle exige, e exigido d'elle que não abuse dessa liberdade. (O Granbery, Juiz de Fora, 5 ago 1923, Ano III, n. 8, 1, apud BOAVENTURA, 1978: 96).

Peri Mesquida conquistou seu doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra, trabalhando densamente a pesquisa geradora de sua tese cujo título original era *"Formar as elites, modernizar um país e **civilizar uma nação**: uma experiência de transplante e de construção de um sistema de educação no Brasil pelo movimento missionário metodista norte-americano, entre 1870 e 1930"* (1994: 2, destaque acrescentado). O pesquisador confirma que os metodistas haviam se reconhecido como responsáveis por difundir na sociedade os princípios bíblicos, os quais, por sua vez, tinham em si o potencial para produzir o modelo acabado da civilização cristã. Reconhecendo e assumindo a constatação de Winthrop S. Hudson, como explicitada por Handy¹, Mesquida afirma:

Este modelo de civilização seria identificado, depois da Guerra Civil, com a sociedade americana, onde os ideais, as convicções, a língua, os hábitos, as instituições que a compõem são tão estreitamente ligados aos princípios cristãos, que mesmo a cultura é alimentada e mantida pela fé cristã (HANDY, apud MESQUIDA, 1994: 102).

Preocupado em destacar os objetivos fundamentais da proposta metodista de educação no Brasil – educar para a fé, para a formação das elites, tanto dos homens como das mulheres, para civilizar – Zuleica Mesquita chama a atenção para a promoção dos valores e projetos norte-americanos:

Havia por parte dos missionários norte-americanos um profundo

sentimento de que os Estados Unidos eram os portadores de uma nova mensagem, de um novo modelo de civilização, que não se reduzia ao limitado espaço do religioso, mas que incluía o ético, o político, o econômico – o *destino manifesto*. (1995: 107)

Mesquita reproduz um texto integrante do relatório missionário de 1898 que traz notícias referentes ao Granbery. Diz – emocionado – o seu não identificado autor ou autora:

Na segunda feira outra vez os corações jovens bateram forte. Ao meio dia, um grande grupo reuniu-se na capela do Granbery, decorada pelos alunos. Entre as folhas de palmeira e as flores foram pintados escudos com legendas apropriadas. Uma delas chamou especialmente minha atenção. Ela possuía as estrelas e listas de nossa amada bandeira americana com a palavra 'Evangelho'. Meu coração leu: 'os EUA é (sic) o leal portador das boas novas ao Brasil – as boas novas de salvação' (Apud MESQUITA, 1995: 107).

Destacando que havia um objetivo evidente na proposta de formação de líderes no país, a pesquisadora demonstra que a educação das elites tinha um interesse subjacente, no interior do projeto civilizatório norte-americano calcado no liberalismo. Era necessário que se desenvolvessem nos campos de missão condições de desenvolvimento que os tornassem também mercado para as manufaturas exportadas pelos Estados Unidos. E afirma:

As missões sempre foram pontes fundamentais entre os EUA e os países de capitalismo ainda não desenvolvido, facilitando o

¹ Handy, Robert T. A Christian America, New York: Oxford University Press, 1971.

comércio dos produtos norte-americanos e propagando o *American way of life*. Isto se efetivaria em grande parte pela educação das elites (MESQUITA: 113).

Aqui é preciso abrir um parêntese, até certo ponto alongado, mas necessário, para se recordar determinadas características da mentalidade evangélico-protestante e, evidentemente, também metodista, vigente nos Estados Unidos da América na chamada Era das Missões. Esta abarca principalmente o século 19, mas o transborda alguns anos antes e depois deste período. É que esta mentalidade necessariamente se introduz nos processos que condicionaram a criação e fundação da grande maioria das instituições dos metodistas.

As atas da Conferência de Natal, em 1784, quando foi fundada a Igreja Metodista Episcopal nos Estados Unidos da América, registram, logo ao seu início, uma dupla preocupação de seus membros após a independência das colônias americanas: a de manterem-se unidos em fé e em comunhão com todos os demais metodistas, e a de promoverem os interesses políticos da nação. Conforme a tradição wesleyana de então, este registro se dava por meio de perguntas e respostas:

P. (pergunta) 2. Que pode ser feito para a futura união dos metodistas?

R. (resposta) Durante a vida do Rev. Sr. Wesley nós nos reconhecemos como seus filhos no evangelho, dispostos a obedecer a suas ordens nas questões que dizem respeito ao

governo da Igreja. E nos comprometemos, após a sua morte, a fazer todas as coisas que preservem e promovam a nossa união com os metodistas na Europa e que julgarmos consistentes com a causa da religião na América e *com os interesses políticos destes Estados* (MINUTES..., 1785: 3, destaque acrescentado).

Não é bem verdade que eles tenham obedecido a todas as ordens de Wesley enquanto este estava vivo, já que aprovaram o regime episcopal para a Igreja, coisa que muito o deixou irritado. Mas, é certo que desde seus primórdios o metodismo norte-americano levou muito a sério o seu compromisso com a nova pátria agora nascente.

Mesquida chama a atenção para o paralelismo entre os caminhos metodistas e os seguidos pelos Estados Unidos nos primeiros séculos de seu desenvolvimento. Ele recorda que os estudiosos chamam ao período da história do país, que acompanha o primeiro mandato do Presidente Andrew Jackson, de a *Éra Metodista*. O uso deste epíteto é comentado por D. A. Reily que a atribui fundamentalmente ao crescimento vertiginoso da Igreja. Esta se tornou a maior denominação da América do Norte em apenas três quartos de século de existência, por sua adaptabilidade teológica e operacional à expansão da *fronteira* americana em direção ao oeste. Consequências deste crescimento, somado primeiramente ao enriquecimento dos metodistas e em segundo lugar à sua ênfase na educação superior, foram o seu assumir um papel de marcado destaque social e sua crescente

influência, tanto nas demais denominações protestantes como nas relações com os círculos governamentais em todos os níveis (cf. REILY, 1982: 211-217).

Mesquida afirma que

a partir de 1827, o metodismo será a visão de mundo dominante dos Estados Unidos. Metodismo e nação americana, como dizem alguns escritores metodistas, vão *andar de mãos dadas*, antes da separação entre Igreja e Estado. (...) Os bispos metodistas exercerão significativa influência política sobre os Presidentes americanos, particularmente de 1865 até o final do século. Observe-se que é precisamente na segunda metade do século XIX que ocorre o impulso do desenvolvimento industrial norte-americano e o movimento expansionista (1993: 36).

O citado pesquisador prova sobejamente neste trabalho que o movimento missionário metodista nasce em um contexto de consciência messiânica, em que o povo norte-americano se percebe como escolhido por Deus para executar o plano divino de inseminar toda a cultura mundial com os valores da civilização estadunidense. O texto de Mesquida é bastante longo para ser transcrito, mas pode ser aqui referido em uma citação representativa:

Para o Bispo Mathew Simpson, "os olhos do mundo estão fixos nos americanos e a Igreja Metodista não pode decepcionar as nações". Dessa maneira, a Igreja Metodista deveria assumir o papel que lhe tinha sido atribuído pelo Senhor, a saber, de ser "o oráculo de Deus para anunciar às nações que na América foram criadas as agências visíveis pelas quais o

mundo será subjogado a Cristo: uma nação grande, livre e iluminada, e uma igreja (metodista) vivificada pelo espírito missionário de seu Senhor". A declaração é do bispo Simpson no "Journal" do Concílio de 1876 (1993: 39).

O Diário da Conferência Geral da Igreja Metodista Episcopal confirmaria 24 anos depois, que

(...) a missão da Igreja Metodista estava identificada com o destino nacional e com o progresso da civilização protestante americana, ou seja, expressada a certeza de que "Deus elege nações para cumprir projetos, e a nação americana é composta por uma raça de dirigentes destinados a governar o mundo" (apud MESQUIDA, 1993: 39).

Mais do que isto, a empreitada ao exterior tinha também outro objetivo: o de contribuir para tornar os povos alcançados pelas missões e, por isso, cristãmente civilizados, mais abertos às relações com os Estados Unidos e dispostos a manter os seus recursos nos centros financeiros norte-americanos. Quem declara isto, diz Mesquida no mesmo trabalho, é David Moore, um bispo metodista, conselheiro do presidente do país. A conclusão do pesquisador, ao examinar textos como este e outros também bastante explícitos, é a de que

as autoridades metodistas, clérigas e leigas, encorajavam as missões porque produziam benefícios comerciais. De acordo com o Prof. Anderson, "os missionários não fazem apenas convertidos, eles contribuem também para mudar os hábitos de consumo dos povos atrasados, estimulando a importação dos

produtos dos países civilizados e abrindo novas vias de comércio (S.T. Anderson. *Thoughts on Missions: or an Essay Setting for the Principles, Facts, and Obligations of Christian Missions.* Methodist Publishing House, Nashville, 1874. p. 42) (apud MESQUIDA, 1993: 40).

Para se compreender como se misturam as convicções religiosas dos metodistas – e, diga-se de passagem, das missões protestantes em geral – torna-se preciso reafirmar outra vez a convicção dos norte-americanos de que possuíam uma missão divina a cumprir no mundo, convicção esta expressa no chamado *destino manifesto*.

Este conceito era uma tradição persistente e zelosamente guardada da história dos Estados Unidos. Tratava-se da crença de que os americanos eram um povo escolhido por Deus, dotado de instituições livres e preordenadas, para criar uma sociedade modelo. Alguns autores crêem que a crença no *destino manifesto*, em seu sentido mais amplo, começou com a vinda dos puritanos em 1630 para a América. Em seu sentido mais restrito, a expressão se refere ao desejo dos expansionistas americanos na década de 1840 de estender as fronteiras dos Estados Unidos, de modo a que o país tivesse acesso aos dois oceanos. Há uma grande quantidade de afirmações da parte de vários escritores nos séculos 18 e 19, entre os quais estadistas como Thomas Jefferson, sobre os direitos americanos a um império continental.

A frase foi cunhada por John L. O'Sullivan, em seu jornal *The United States Magazine and*

Democratic Review em julho de 1845, para profetizar “o cumprimento de nosso **destino manifesto** de nos espalharmos sobre o continente concedido pela Providência para o livre desenvolvimento de nossos milhões que se multiplicam anualmente” (cf. DORSON, 1971, v. 14: 785, destaque acrescentado). Posteriormente ele usou a mesma expressão em outro artigo, publicado em dezembro do mesmo ano, no *New York Morning News*, afirmando “nosso destino manifesto de nos espalharmos e possuímos todo o continente que a Providência nos deu para o desenvolvimento do grande experimento da liberdade e do governo autofederado...” (DORSON, 1971, v. 14: 785). A expressão, que surgiu no momento da crise de relações imediatamente anterior à guerra entre os Estados Unidos e o México dois países no ano seguinte, criou impacto e foi adotada por congressistas, líderes militares, estrategistas da expansão americana no continente, na época e, posteriormente, no resto do mundo. Ela resumia o sentimento latente no povo norte-americano de que lhe cabia por destinação divina o privilégio, a responsabilidade e a missão de espalhar três elementos fundamentais de sua formação: a afirmação ou defesa da liberdade, a instituição da república democrática e os ideais do cristianismo protestante.

Pode-se perceber facilmente que um grande número de instituições de ensino vinculadas aos metodistas no Brasil, usava o patronímico *americano* como parte de seu nome. Destacam-se: Colégio Americano Granbery, Instituto

Americano de Lins, Colégio Americano (Porto Alegre), Colégio Americano de Taubaté (fechado em 1895), Colégio Americano Fluminense, (fechado em 1915) e Colégio Americano de Petrópolis (fechado em 1920) (cf. KENNEDY, 1928: 333, 338, 373). Segundo Boaventura, tais colégios "*mais preocupados se encontravam em esclarecer sua filosofia de educação que seu país de origem*" (1978: 96).

Sua afirmação se fundamenta solidamente em folhetos de promoção das escolas, em catálogos, em anúncios em jornais e outros materiais de propaganda. A afirmação do autor de que eles estavam *mais preocupados*, no entanto, em nenhum momento ignora o fato de que eles desejavam *também* realçar seu vínculo com os Estados Unidos da América, que já despontavam no continente como os campeões da filosofia liberal, da democracia, da livre iniciativa, e do progresso material. Em outra publicação, Boaventura destaca a necessidade que as escolas tinham de buscar respaldo público por meio de sua relação com aquele país. Após registrar a constatação do Grupo de Pesquisa *Educação e Igreja*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, por ele orientado, de que no Brasil, no período da República Velha (década de 1920), a educação metodista era essencialmente um empreendimento estrangeiro, Boaventura lista quatro razões para a conclusão alcançada até então: 1) os diretores das grandes escolas eram norte-americanos; 2) o corpo docente também se encontrava norte-americanizado; 3) o método de

ensino era o norte-americano; 4) muitos livros vinham dos Estados Unidos e os professores, em larga escala, ministravam as disciplinas em inglês. E acrescenta:

Os norte-americanos metodistas desejavam e se empenhavam para a manutenção deste quadro, que, aliás, conferia "status" às instituições. Já em 1916 o Expositor revela: "O GRANBERY é dirigido por uma Junta de 5 norte-americanos e 4 brasileiros. A esta Diretoria assiste todo o direito de dirigir como melhor lhe parece. Agora, a Junta dos EE. UU. quer, entre outras coisas, que a última palavra lhe pertença..." A proposta vencedora era que a Junta fosse constituída tão somente de norte-americanos (BOAVENTURA, 1994: 97).

O nome *americano* usado pelas instituições mantinha forçosamente no imaginário público este relacionamento. Malgrado haverem mudado algumas vezes de titulação ao longo do tempo, permanece o indicativo de que, para um grande número de instituições vinculadas aos metodistas, era importante identificar, pelo menos originalmente, esta relação.

A identificação de uma instituição como tendo vinculação a raízes norte-americanas não se deu apenas no movimento metodista e nem foi apenas um fenômeno brasileiro, mas latino-americano. Segundo Ramalho (1976:175-177), os batistas fundaram em 1898 o Colégio Americano Taylor-Egídio em Salvador (transferido em 1922 para Jaguaquara), em 1902 o Colégio Americano Gilreath em Recife (depois chamado Colégio Americano Batista do Recife, que declara em seu site ter sido fundado em 1905, cf. COLÉGIO,

web site, 2000), em 1907 o Colégio Americano Batista de Vitória, e em 1925 o Colégio Batista Americano, de Salvador (após a mudança do Taylor-Egidio para o interior). Fundaram também no Rio de Janeiro o Colégio Batista Americano Brasileiro (cf. BARBANTI, 1997: 115) e em Volta Redonda o Instituto Batista Americano (INSTITUTO, *web site*, 2000). Em Curitiba e Natal os presbiterianos tiveram uma Escola Americana (cf. MENDONÇA, 1984: 100, 117 e VIEIRA, 1980: 262) e mais de quarenta escolas primárias, as chamadas Escolas Americanas, a maioria delas em São Paulo (cf. BARBANTI, 1997: 118). A atual Universidade Presbiteriana Mackenzie começou com a Escola Americana em 1870 – visitada pelo Imperador D. Pedro II em 1878! – e foi durante 31 anos o Mackenzie College da Universidade do Estado de Nova York (MACKENZIE, *web site*, 2000). No Peru as escolas metodistas de Lima e Callao se chamavam Anglo-Americanas. Em La Paz, Cochabamba e Cobija estão três escolas metodistas bolivianas todas com o mesmo nome: Instituto Americano. Em Trinidad-Beni, no mesmo país, está o Colegio Panamericano (IAMSCU, 1998, *passim*). O nome do atual Instituto Ward em Buenos Aires, Argentina, era seguido do título Colegio Norte-americano (DIDO, 1998, p. 2). O atual Centro Educativo Latinoamericano, em Rosário, também na Argentina, recebeu, quando foi fundado em 1875, o nome de Colegio Norte-americano (BERCHANSKI, 2000).

É preciso destacar que esta tendência aparentemente não se manifestou em campos missionários

dos norte-americanos em outros continentes. O Diretório da IAMSCU relaciona 894 instituições de ensino em todo o mundo, das quais 178 estão situadas na América Latina e Caribe, um número aparentemente incompleto. Entre as escolas localizadas em áreas anteriormente identificadas como campos missionários norte-americanos em outros continentes, não existe sequer uma para alunos nativos que inclua o nome *americano* em seu título! Quando isto acontece é apenas em escolas especificamente fundadas para filhos dos próprios missionários ou de famílias americanas vivendo na área, como se deu em Xangai e em Tóquio. Estas reflexões não devem ser compreendidas como uma rejeição da tese de que o nome *americano* estava também vinculado ao método estadunidense de ensino, causa da aceitação generalizada dos colégios metodistas e protestantes em geral no Brasil. Isto foi já sobejamente comprovado por pesquisadores brasileiros. Tal método, que sublinhava a liberdade, a democracia, a utilidade prática do ensino, o cultivo do corpo pela ginástica e pelo esporte, a extensão da educação plena à mulher, era sem dúvida enfatizado pelo título das escolas. Estas constatações, no entanto, fazem pensar que é preciso buscar uma explicação adicional para este nome, *americano*, ser tão relevante para as escolas metodistas e, como já evidenciado, evangélico-protestantes, na América Latina.

Embora este pesquisador não tenha descoberto qualquer documento comprobatório disto, e nenhum outro pesquisador parece também havê-lo encontrado, uma

explicação plausível para este fato seria – paralelamente à crença no *destino manifesto*, a qual tinha sentido religioso ou transcendental – a reivindicação, de cunho mais político e muito generalizada em meio ao povo estadunidense, da *América para os americanos*. Trata-se da chamada doutrina Monroe,

um posicionamento político enunciado pelo Presidente James Monroe, dos Estados Unidos, em sua mensagem ao Congresso, em 2 de dezembro de 1823, que tinha suas raízes no princípio geral de que a Europa e as Américas constituem duas esferas separadas e distintas de atividade política e, falando-se politicamente, deveriam relacionar-se uma à outra o menos possível. Este princípio tinha recebido forma precisa no discurso de despedida do Presidente George Washington, em 19 de setembro de 1796 e sido reiterado no primeiro discurso inaugural do Presidente Thomas Jefferson. Havia se tornado amplamente – se não universalmente – aceito à época em que James Monroe se tornou presidente dos Estados Unidos, de onde fluiu naturalmente sua famosa mensagem de 2 de dezembro de 1823 (PERKINS, 1971, v.15: 758-61).

Esta posição foi repetida por vários presidentes norte-americanos ao longo do século 19 e nas primeiras décadas do século 20. Não se pode deixar de mencionar aqui, que este foi o período de maior atividade na fundação de escolas metodistas nas Américas do Sul e Central. Mendonça (1984: 74), ainda que não faça referência específica às escolas, alude à presença deste fator nos empreendimentos das igrejas protestantes norte-americanas para

implantarem-se nestas áreas do continente, ao dizer que “o *tenaz esforço missionário na América Latina pode ter muitas razões, mas uma delas e, talvez, a não menos importante foi o 'monroísmo'*”.

As dez Conferências Internacionais dos Estados Americanos, ocorridas a partir de 1889, dando origem primeiramente à União Internacional das Repúblicas Americanas (1890) e posteriormente à Organização dos Estados Americanos (1948), celebraram-se sempre em uma atmosfera intercontinental que pretendia a afirmação – pelo menos oficial! – de que existia uma unidade nos interesses das três Américas, que precisava ser preservada a todo custo. (FENWICK, 1971, v. 17: 213-17). Esta unidade sempre foi entendida como patrocinada, garantida e imposta pelos Estados Unidos, ao ponto de o Presidente Theodore Roosevelt afirmar desde o início do século 20, em 1904, o direito de os Estados Unidos exercerem, em certos casos, um “*poder de polícia internacional*” no continente (PERKINS, v.15: 758-61). Era aparentemente importante para as escolas se mostrarem identificadas com tal poder.

Avaliando as consequências geopolíticas desta questão este autor afirmou que se

...desenvolveu-se dentro da América Central e do Sul um crescente ressentimento contra a doutrina [Monroe] como uma expressão ofensiva da hegemonia dos Estados Unidos no novo mundo. Muitas expressões deste ressentimento podem ser encontradas na literatura centro e sul-americana no período entre

1902 e 1915, na obra do eminente nicaraguense Rubén Darío, nos escritos do uruguaio José Rodó, em *América Latina*, do peruano García Calderón e no volume amplamente lido *O Futuro da América Latina*, de Manuel Ugarte. O tom dos jornalistas da América Central e do Sul refletia o mesmo caráter. E nos próprios Estados Unidos obras tais como a de Hiram Bingham, *A Doutrina Monroe, um Shiboleth Obsoleto*, deram ampla circulação aos pontos de vista críticos de muitos dos estadistas do sul (PERKINS, v. 15: 760).

Que a Doutrina Monroe estava no substrato da visão dos missionários metodistas que vieram ao Brasil no final do século 19 é fato confirmado por uma referência explícita feita por Hugh C. Tucker, chegado ao país em 1886 para servir como pastor. Havendo trabalhado nesta condição na Igreja Metodista do Catete, no Rio de Janeiro, em setembro do ano seguinte ele entrou para o serviço da Sociedade Bíblica Americana e viajou 14 anos por todo o Brasil, distribuindo Bíblias. Ao prefaciar um livro que escreveu sobre o país e sobre seu trabalho, a fim de buscar no estrangeiro apoio financeiro para suas atividades, Tucker diz:

Espero ... que ... eu possa dar aquelas informações sobre o povo, a presente condição do país, seus ilimitados recursos naturais e suas vastas possibilidades, que possam interessar o leitor comum, despertar a investigação e levar a um conhecimento mais definido desta tão grande e rica porção do "Continente Negligenciado". A Doutrina Monroe pareceria implicar em que descansa sobre o povo dos Estados Unidos uma responsabilidade política e

comercial pelo mais alto bem estar de todos os países no continente americano. A investigação deveria ao menos sugerir à mente piedosa o pensamento da tremenda responsabilidade que descansa sobre o povo cristão dos Estados Unidos pela libertação dos brasileiros das cadeias do jugo romano e da horrível tirania à qual têm eles sido escravizados (TUCKER, 1902: 5, 6)².

Vale destacar que Tucker esteve, ainda que temporariamente, preocupado com a educação, pois chegou a ser diretor de uma escola para meninos ao mesmo tempo em que foi pastor na Igreja do Catete.

Ao se realizar, no entanto, o Congresso do Panamá em 1916 – como geralmente é conhecido o Congresso sobre a Obra Cristã na América Latina, ponto de partida do movimento ecumênico no continente e raiz primeira do hoje Conselho Latino-Americano de Igrejas, CLAI – muitos norte-americanos já se haviam dado conta de como as atitudes dominadoras de seus compatriotas criavam situações de dificuldade para o trabalho missionário e para as escolas. O Secretário Geral da Associação Cristã de Moços em Porto Rico, ao apresentar um discurso perante o congresso, adverte:

Que, especialmente para o missionário americano, há problemas envolvidos nos relacionamentos políticos dos EUA e de certos países latino-americanos, não há dúvida. Os povos destas terras inquestionavelmente – e não inteiramente sem razão – até um certo ponto não confiam no governo dos EUA, pondo seriamente em dúvida os motivos

² O autor agradece ao Bispo Paulo Ayres Mattos por haver chamado sua atenção a este texto. Deve-se recordar que o espírito de combate ao catolicismo romano, presente entre os missionários no século 18, se prende primeiramente ao espírito cruzadístico da pregação protestante, à vivência moralmente pouco recomendável do clero católico da época e especialmente à oposição que este fez à distribuição da Bíblia no Brasil naquela época. Tucker registra tais razões no decorrer de sua obra.

por detrás de algumas políticas em relação a eles. Existe uma prevalecente e não infundada suspeita e medo dos EUA. Isto naturalmente cria uma certa antipatia para com os americanos como tais e cria problemas para quem quer que introduza ideias religiosas novas e vindas do estrangeiro (COXHEAD, 1916: 1).

O Bispo Francis McConnell, metodista, é outra das vozes dissonantes que advertem o Comitê de Cooperação na América Latina (CCLA) e as igrejas quanto ao perigo da subserviência destas às políticas estadunidenses, ao conhecer a animosidade dos latino-americanos contra as atitudes de seus patrícios. No contexto do desembarque de fuzileiros navais norte-americanos na República Dominicana, onde haveriam de permanecer até 1924, dominando este país ele escreve:

Se se julga a partir dos editoriais de todos os jornais latino-americanos que me chegam e a partir do que eu pessoalmente vi no México e nas Índias Ocidentais, tenho a suspeita de que o sentimento contra os Estados Unidos nunca foi tão forte como atualmente. **Não se vê muito este sentimento entre o povo de nossas igrejas, mas entre os líderes da opinião pública naqueles países.** E não quero dar a entender de que o sentimento não seja mesmo justificado. O povo nos Estados Unidos nada tem senão um sentimento o mais amigável para com os latino-americanos. Mas os atos de nosso governo nos assuntos destes países são praticados antes que o público tome deles conhecimento. O problema é que quando nós, os norte-americanos, saímos a levantar (os outros), nós nos inclinamos a levantá-los pela nuca. A história de nossa

experiência em Santo Domingo é conhecida em toda a América Latina, e os senhores dificilmente poderão crer na crueza com que os norte-americanos agiram ali. A história desta crueza é repetida em toda a América Latina e eu poderia dizer que não perde nada em sua narrativa. Se os Estados Unidos não querem abandonar a Doutrina Monroe por que não podem eles ser mais cooperativos? (CCLA, 1924: 8, destaque acrescentado).

O sentimento antiamericanista recrudescer por esta época, mas, segundo Tavares Bastos, já estava nascente desde 1853, quando se tornou conhecido "o resultado da atrevida exploração dos tenentes Herndon e Gibbon, da Marinha dos Estados Unidos" (apud BARBANTI, 1997: 133) levando os estadistas brasileiros à certeza de que

os americanos desejavam conquistar o Brasil ou pelo menos anexar o Pará, como se fosse o Texas ou o Novo México. Daí resultou então que desde então, a simpatia que outrora inspirava a todo o país o exemplo fecundo dos Estados Unidos (...) converteu-se numa esquivança calculada e numa irritação silenciosa (apud BARBANTI, 1997: 133).

Samuel Guy Inman, também metodista e também membro do CCLA, ao ser entrevistado por Bruce Bliven no *The Globe and Commercial Advertiser*, de Nova York, já havia afirmado dois anos antes a necessidade de as fundações educacionais, entre outras, adotarem uma posição cuidadosa em suas iniciativas nas nações latino-americanas. Ao expressar ao

jornalista suas percepções, no contexto da convocação de uma Conferência Centro-Americana, que se daria – ironicamente! – em Washington, e que precederia a Quinta Conferência Internacional dos Estados Americanos convocada para Santiago, Chile, em 1925, Inman recomenda, entre outras coisas,

esforços especiais das fundações e organizações educacionais, sociais, filantrópicas e religiosas nos Estados Unidos ao estenderem a obra a estes países, *adaptando-a cuidadosamente à psicologia local e evitando uma atitude paternalista e americanizante* (BLIVEN, 1922, recorte sem indicação de página, destaque acrescentado).

Bliven é perspicaz em sua apreciação das raízes históricas que levaram à antipatia da parte dos líderes latino-americanos em relação aos Estados Unidos. A política deste país, aparentemente vinculada ao interesse de manter a unidade continental, sempre se revelou mais preocupada com seus interesses comerciais e políticos que com o respeito aos direitos das demais nações. Diz ele:

O povo dos Estados Unidos precisa compreender que na América Central e do Sul os propósitos de seu governo são olhados com profunda suspeita e desconfiança. Por um lado, as diferenças temperamentais sempre tornaram difícil para os latinos e os anglo-saxões compreenderem-se uns aos outros. Por outro, ninguém pode ler a história de nossas relações com os países do Caribe – ou a ele contíguos – sem sentir que muitas das apreensões dos latino-americanos parecem bem

justificadas. (BLIVEN, 1922, recorte sem indicação de página, destaque acrescentado)

Acrescenta também ele ao comentar as vantagens econômicas da abertura do Canal do Panamá:

Tanto a quantidade do comércio como a proporção controlada pelos Estados Unidos aumentaram quando algum destes países fica sob o nosso domínio. A América Latina é tão consciente disto quanto nós. Ela nos observou primeiro quando tomamos posse de Porto Rico depois da guerra hispano-americana, quando ocupamos a Nicarágua com os fuzileiros em 1912, o Haiti em 1915, e Santo Domingo no ano seguinte, enquanto também em 1916 compramos as Ilhas Virgens. Todos estes atos (exceto a ocupação de Santo Domingo) parecem partes de uma política permanente. (...) Ainda mais deplorável do ponto de vista da justiça internacional é a história do episódio da Nicarágua. (BLIVEN, 1922, recorte sem indicação de página, destaque acrescentado)

São compreensíveis as posições de Inman neste contexto, que se iniciam exatamente com a recomendação da *"retirada dos fuzileiros dos Estados Unidos dos países onde agora estão estacionados"* (BLIVEN, 1922)

O mesmo Inman, em junho do ano seguinte, em carta enviada ao CCLA sobre sua recente viagem à América do Sul, destaca que o povo argentino considerava o pan-americanismo como um movimento incentivado pelos Estados Unidos para melhorar suas vantagens comerciais com a América Latina. Segundo seu modo de ver seria

muito importante que os norte-americanos alimentassem a vinda de intelectuais ao sul, já que a maior parte do intercâmbio dos países latino-americanos se dava com a Europa. Em seu modo de ver a Argentina tinha estado sempre muito próxima dos europeus e deveria decidir nos anos imediatamente vindouros quais seriam as suas inclinações permanentes. Era importante a seu ver que os Estados Unidos tratassem de revelar a este país aquilo em que criam poderia ajudá-lo em sua vida intelectual e espiritual, pois de um modo geral havia uma crença generalizada da parte dos argentinos de que tudo o que vinha do Norte tinha um desígnio comercial. E comenta:

O Secretário da ACM informa que um amigo pessoal muito chegado, ao ser solicitado a contribuir para a Associação veio ao edifício e examinou a obra cuidadosamente. Mas sua conclusão foi: "Admirável, um trabalho maravilhoso, mas você não precisa me dizer que estes sábios norte-americanos, que sempre calculam como tirar retorno das coisas, não estão conseguindo algum benefício financeiro direto ou indireto desta obra" (INMAN, 1923: 2).

2.0 pessoal missionário e sua vivência no exterior

Não havia, no entanto, muita escolha para os missionários e suas respectivas juntas. Não se tratava de uma questão de mera política traçada artificialmente para orientar o esforço evangelizador e educacional em que todos estavam envolvidos. Por força da atmosfera reinante entre o povo norte-americano e que necessariamente construía a visão de

mundo das igrejas – entre as quais e fundamentalmente, as metodistas – todos estavam praticamente *convertidos* à ideia de que a fé cristã, ao produzir uma civilização também cristã, geraria inevitavelmente uma cultura, um ideário e um progresso econômico e social exemplificado à época pelos Estados Unidos da América. O melhor instrumento, evidentemente, para a promoção desta nova civilização era a escola. Novamente Mesquida:

O metodismo desenvolvia, portanto, sua obra educativa na crença de que ela era a expressão cultural de uma "civilização triunfante". (...) O metodismo enquanto modo de vida, sua aceitação pelos indivíduos, exigiria mudanças ao nível da própria cultura. Razão porque a educação seria o instrumento privilegiado desta denominação para sua penetração na sociedade brasileira (1994: 123).

Qualquer pesquisa sobre o que aconteceu nos campos missionários precisa considerar mais apropriadamente e com a objetividade que for possível o pessoal que neles exercia sua atividade e explicitar duas facetas desta questão. A primeira diz respeito ao móvel fundamental de sua ação.

É difícil negar que este se embasava em sua convicção religiosa. Sua fé e sua experiência interior eram indubitavelmente os mais fortes fatores da disposição de missionários e missionárias saírem de sua terra e se dirigirem aos campos, enfrentando dificuldades de toda a ordem – desde o choque cultural decorrente da imersão no desconhecido, a partir da língua, dos

costumes, dos valores – à própria ameaça de integridade física, pessoal, familiar no expor-se a riscos de toda a ordem. Se o trabalho no projeto educacional permite a desconfiança de que nem sempre as coisas fossem totalmente assim, o compromisso com empreendimentos no campo social, da saúde, nos hospitais, asilos, leprosários, ambulatórios – que não podem ser aqui analisados por conta do espaço que seria necessário – revela que quem se comprometia com a missão precisaria ter motivação extremamente forte e perdurável. Pressupor que tais pessoas estavam movidas apenas por preocupações de ordem política e comercial é uma hipótese aparentemente impossível de comprovar. Esta constatação já foi explicitada na primeira parte deste trabalho.

A outra faceta que precisa ser destacada é a desconfiança da sinceridade com que homens e mulheres dedicados à missão – mesmo a relativa às propostas educativas – percebiam sua tarefa e oportunidade. Esta hipótese é difícil de ser trabalhada porque, até onde é possível perceber dos documentos produzidos por estes obreiros e obreiras, em cartas por eles enviadas ou atas de reuniões das quais participaram, a maior parte de tais pessoas criam de fato na sublimidade da missão na qual estavam envolvidas. Para elas, os valores da fé cristã consubstanciados no evangelho e suas propostas de redenção espiritual e moral da sociedade, haviam se amalgamado às conquistas e progresso dos Estados Unidos da América, a tal ponto que, em suas consciências,

elas eram inseparáveis. Em seu modo de perceber, o governo de seu país pretendia, por sua atuação, promover o bem-estar humano, não apenas em seu território, mas em todo o mundo. O fato de que é possível identificar – como o relata e comprova Mesquida – atitudes mercantilistas e interesses políticos da parte de líderes das igrejas, não permite a suspeita de que a grande maioria dos missionários e missionárias estava apenas a serviço do imperialismo de seu país e descomprometida com os mais altos interesses humanos. As evidências são a de que em seu trabalho e fidelidade acabaram por se tornar *inocentes úteis* para a penetração política e comercial norte-americana nos continentes onde trabalharam.

O objetivo destas longas considerações foi o tentar estabelecer o pano de fundo dos acontecimentos históricos durante o período em que foi aberta a maioria das instituições criadas nos campos de missão. Ele necessariamente condicionou tanto este processo como a história posterior de sua organização, manutenção e, algumas vezes, sua extinção.

Um dos momentos em que isto aparece muito claramente é o que precede a abertura de uma escola para os filhos de missionários e outros americanos, que viviam na China, na região de Xangai, em 1911. O comitê que advogava a localização da escola na cidade deixa claro:

Os filhos de missionários criados em unidades do interior, longe daquilo que eles vêem em seus próprios lares e vizinhanças da missão, não têm o menor contato

com as coisas da civilização ocidental. Fora de Xangai, Hongkong e Tientsin pouco há deste contato, mesmo nos melhores portos. Por boa que seja a civilização chinesa em muitos modos, nós, missionários, que pertencemos à raça caucasiana, para não dizer na qualidade de anglo-saxões, não desejamos que nossos filhos cresçam sem contato com nosso próprio povo e nossa civilização (XANGAI, 1914: 18).

A expectativa era a de que seus filhos, obrigados a serem criados num espaço de cultura que não a sua, tinham o direito de se prepararem para voltar à América do Norte em condições de competitividade semelhante às de outros jovens de sua geração. Por isso a escola não deveria ser apenas para filhos das famílias missionárias, mas deveria incluir os de outros casais norte-americanos na China:

A sensação de que nossos filhos estão perdendo este contato quase totalmente é provavelmente a mais inquietadora condição vinculada à vida missionária. Nem é desejável que nossos filhos devam ser segregados e impedidos da associação com os filhos dos que se encontram engajados em outras atividades na vida. Um curso deste tipo resultaria em uma educação estreita, de estufa, unilateral que não conseguiria prepará-los para aquele contato com o mundo que inevitavelmente deverá ser seu depois que terminarem a escolarização. E afirmamos que esta interação com outras crianças deve começar cedo, já que a fase da vida universitária é tardia, uma vez que os hábitos e os ideais já foram formados. Em nenhum outro lugar da China se pode assegurar um tão grande número de alunos de entre as

classes executivas como em Xangai (XANGAI, 1914: 18).

O comitê afirma que, se as crianças pudessem ter sua educação preparatória em Xangai, elas teriam uma perspectiva mais ampla na vida e estariam mais bem preparadas para as condições na América do Norte, quando fossem completar ali sua educação, do que se a escola viesse a ser localizada em outro local menos cosmopolita. E sublinha:

Além do mais é possível conseguir instrução empresarial em Xangai, se desejável. Não cremos que seria sábio isolá-las em alguma unidade no interior ou tê-las em algum local isolado onde, à exceção de suas professoras e de uns poucos que ali viessem por questão de negócios ou de saúde, elas não teriam o mínimo contato com pessoas de sua própria raça (XANGAI, 1914: 18).

A argumentação foi convincente. A Escola Americana foi aberta em Xangai, em 1912, tal como o Comitê de Missionários o solicitara. Seis anos depois, no entanto, os missionários metodistas se deram conta de que ela não havia resolvido plenamente o seu problema, porque, apesar de um grande desenvolvimento – havia triplicado a sua matrícula neste período! –, ela só oferecia os quatro primeiros anos do *high school*, obrigando os adolescentes a partirem para os Estados Unidos a fim de se prepararem para a educação superior.

Reconhecendo esta necessidade, a comunidade missionária local preparou uma Declaração Geral a ser enviada ao

Comitê de Referência e Aconselhamento às Juntas de Missões ao Estrangeiro em 3 de abril de 1918. Após descrever a difícil situação de muitas famílias missionárias, que precisavam dividir-se, quando as mães acompanhavam seus filhos aos Estados Unidos, para que ali tivessem sua educação, ela revela sua preocupação:

Uma criança americana deve ter uma educação americana, se é que ela deva ser equipada para a maior utilidade como um cidadão americano. Ela deve ser educada em uma escola americana, por professores americanos, em meio a ideais e tradições americanos, se não se quiser que ela seja inapelavelmente prejudicada na competição da vida. Isto é reconhecido como um direito de nascimento em qualquer parte da América. Será justo que esta oportunidade seja assegurada às centenas de crianças americanas que vivem na China, somente a preço destas separações e quebras de lares? (XANGAI, 1918: 2).

A expectativa era a de que a educação oferecida em uma escola americana permitiria aos adolescentes manterem sua formação adequada aos padrões norte-americanos para, naturalmente, poderem cultivar os valores e a apreciação pela cultura ocidental.

Ao comentar o início do trabalho metodista no Japão – historicamente atrasado em relação ao das demais vertentes evangélico-protestantes – Krummel salienta que todos os grupos missionários, embora impelidos à ação evangelizadora e educacional no exterior por sua convicção

evangélica, não ficaram imunes à atmosfera expansionista que se desenvolveu na América do Norte no século 19. Mais expressamente diz ele que

isto estava relacionado a uma crescente percepção acerca do mundo ao redor e a uma economia em desenvolvimento que tornou possível o financiamento das missões estrangeiras. Por outro lado o envolvimento do metodismo na missão ao Japão coincidiu com o imperialismo ocidental e o senso americano do “destino manifesto”. Os fantásticos desenvolvimentos tecnológicos e científicos no ocidente durante o século 19 se cria serem o resultado da cultura cristã. Os cristãos americanos acreditaram que a única forma de compartilharem estes benefícios humanitários era através de sua religião (KRUMMEL, 1973: 11).

Na celebração do 50º aniversário do metodismo na Coreia, o orador do evento, ao recordar marcos notáveis do trabalho missionário da Igreja, já citados anteriormente, não teve dúvidas em dizer que

os últimos cinquenta anos foram o período mais rico em acontecimentos na história da Coreia e a vinda do metodismo nesta conjuntura foi um dos eventos mais significativos, porque o metodismo desempenhou um papel muito importante na construção da moderna Coreia (RYANY, 1934: 7, destaque acrescentado).

Teria ele esquecido – ou desconhecia o fato – de que o povo coreano tem marcos milenares de existência?

Sem explicitar exatamente o que pretendia dizer com esta observação – já que isto não caberia realmente em sua carta de promoção do projeto que desenvolvia – a missionária Doris Bartlett declara a respeito da escola em que trabalhava, no Congo:

Queremos que o Instituto Springer seja uma escola co-educacional, que dê as mesmas oportunidades tanto para as meninas como para os meninos. Sentimos que a co-educação oferece um modo de ajudar o africano a desenvolver relacionamentos cristãos normais entre os sexos (BARTLETT, 1951: 13).

Não há como evitar a conclusão de que, em sua opinião, as relações entre homens e mulheres na região da África não eram *normais*. Uma vez que seria duvidoso que ela estivesse comentando as relações sexuais em seu jornal de promoção da missão, só se pode depreender que ela referia à cultura congoleza, que lhe parecia necessitar de ajustes para que se tornasse aceitável aos padrões, que ela entendia serem os admitidos pelo metodismo.

Segundo Oduyoye, ao tempo em que os atuais países africanos ainda eram colônias de impérios ocidentais, os missionários, preocupados com o papel da Igreja na educação,

buscaram a cooperação do governo colonial para deslegitimar a autoridade tradicional, pela ab-rogação das exigências culturais, tais como os ritos da viuvez e das escolas de iniciação bem como pela interferência nas normas que

governavam o matrimônio e a propriedade (1990: 70).

A maior parte das escolas metodistas – fundadas a partir da ação missionária dos Estados Unidos da América – destacou particularmente a superioridade da cultura norte-americana em relação às demais. Mas, como mencionado anteriormente, também os sucessos da civilização ocidental mais ampla, tal como experimentados na Europa, foram também condicionadores da fundação das escolas metodistas.

Exemplo ilustrativo desta mentalidade é a que revela o autor de um folheto que promovia o Instituto Philander Smith, em Mussoorie, no Estado de Uttar Pradesh, Índia, cujo nome não está explícito. A escola tinha uma clientela especial em mente, composta não dos indianos, mas, dos filhos de europeus residentes neste país então submetido ao Império Britânico. Havia milhares de pessoas vindas da Europa, para trabalhar junto ao governo, nas ferrovias e em empresas privadas. Fundada em 1885, a instituição via agora que a obra missionária apresentava duas fases: a evangelização dos não cristãos e a prevenção da opção destes europeus e seus descendentes pelas religiões locais. Diz o autor:

Ao permanecer na ignorância desta outra fase do trabalho, a maioria dos missionários perdeu a verdadeira perspectiva do campo de missão. O trabalho com os nativos é tão interessante e suas necessidades parecem tão grandes que praticamente pusemos de lado os clamores que nos vêm de uma outra porção da comunidade – uma porção cuja demanda é mais forte, não

somente por causa de sua necessidade mas por causa de uma relação mais forte, de sangue, e ainda mais promissora (Cf. MORGAN, 1917: 2).

Isto para a escola beirava às raias da tragédia. Para ela os filhos dos europeus cresciam junto com os filhos dos nativos e se embriavam de sua religião e moralidade. Era preciso pensar agora em um *college* para os adolescentes anglo-saxões, onde eles pudessem crescer intelectualmente no espírito da cultura ocidental e evitar os conceitos indianos:

Eles bebem o veneno de sua filosofia e o resultado é que hoje temos uma grande proporção de cristãos nominais os quais, conquanto não idólatras, estão esvaziados da vida cristã, aderindo a superados sistemas de filosofia que há muito foram descartados pelos povos pensantes do ocidente. Ateísmo, infidelidade, materialismo e outros falsos sistemas encontram aqui um solo fértil e crescem rapidamente (MORGAN, 1917: 2).

Para os líderes do Instituto Philander Smith os casos de conversão de europeus às religiões indianas tinham consequências de ordem prática, que eram inaceitáveis, não só pelo que isto poderia representar para os próprios indivíduos, mas, especialmente para o sentido civilizatório das missões:

Isto não é uma calamidade em si mesma, apenas, mas o nativo olha para cada pessoa descendente de europeus como "um cristão" e adquire suas idéias acerca do cristianismo não do missionário, mas do representante das nações cristãs, não importa quão longe possa ele estar do viver a vida em Cristo.

Para o bem do nativo como também do europeu, é da maior importância que os representantes das nações cristãs devam ser cristãos. Negligenciá-los é retardar seriamente a obra nativa. *A anglo-saxônica é a raça mais forte e ela está dando o exemplo para as nações do oriente. Sua influência é fortemente sentida na Índia e está muito fadada a crescer nos próximos anos* (MORGAN, 1917: 2, destaque acrescentado).

Por este motivo, diziam os dirigentes da escola, era preciso fundar um *college* anexo ao Philander Smith, que se dedicasse à educação da juventude de origem europeia, a fim de preservar os valores que a esta pertenciam.

Reflexões finais

Como se vê, se a razão mais forte para a criação de escolas metodistas nos campos de missão está ligada às convicções de fé e à percepção do valor da educação para a construção do caráter cristão herdadas de João Wesley, não é menos verdade que a conjuntura em que viviam as igrejas, tanto nos países em que estavam organizadas como naqueles em que exerceram uma atuação missionária, gerou fatores que afetaram o surgimento destas instituições, demarcaram seus objetivos, suas propostas, sua metodologia, seus edifícios, seus laboratórios, sua pedagogia e sua atuação político-administrativa. Isto se deu em todos os recantos, onde os metodistas abriram um campo missionário. Entre estes fatores é evidente a crença na superioridade dos valores e propostas ocidentais. As evidências demonstram, além

disso, que o sucedido aos metodistas aconteceu também às outras tradições evangélico-protestantes, inclusive aquelas que vieram a estabelecer suas igrejas e escolas no Brasil.

Esta percepção de que objetivos iniciais de qualquer empreendimento podem ser afetados

por circunstâncias históricas não é, evidentemente, novidade. Manter isto em perspectiva pode ajudar os educadores atuais a não se perderem em ingenuidades e a manterem sua perspectiva crítica na avaliação de seus projetos pessoais e os de suas escolas, evitando assim quaisquer distorções em seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

BARBANTI, Maria Lúcia Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. (Dissertação de Mestrado, São Paulo, USP, 1977).

BARTLETT, D. Mission Méthodiste du Sud Congo. *Congo Mission News*, s.l., Jan 1951. The General Archives and History Center of the United Methodist Church. (Pasta 1459-2-1:38).

BERCHANSKI, Juan Carlos. *Histórico do Centro Educativo Latinoamericano*. Piracicaba, 6 Abr. 2000. Entrevista concedida ao pesquisador.

BLIVEN, Bruce. Test coming of our policy toward central american governments. *The globe and commercial advertiser*. Nova York, 24 nov 1922. The General Archives and History Center of the United Methodist Church. 24 nov 1922 (Pasta 1113-6-2:20).

BOAVENTURA, Elias. *A educação metodista no Brasil (Origem - evolução e ideologia)* (Dissertação de Mestrado, Piracicaba, Unimep, 1978).

BOAVENTURA, Elias. Instituições metodistas de ensino na República Velha. *Revista do Cogeime*. Piracicaba: Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino, Ano 3, n. 5, 89-99, 1994.

CCLA, Comitê de Cooperação na América Latina, *Ata de reunião (Planejamento do Congresso sobre o Trabalho Cristão na América do Sul, Montevideú, 1925)*. The General Archives and History Center of the United Methodist Church. 23 Abr 1924. (Pasta 1113-7-1:16).

COLÉGIO Americano Batista. *Site da instituição*. [on line] disponível na Internet. URL: <http://www.americanobatista.com.br> [17 mar 2000].

COXHEAD, W. G. *Discurso perante o Congresso da Obra Cristã*. The General Archives and History Center of the United Methodist Church. fev. 1916 (Pasta 1113-6-2:11).

DIDO, Juan Carlos. Un colegio con historia. Colegio Ward. *Revista del Ward*. Buenos Aires, Colegio Ward, Edição Especial, p. 2-4, 1998.

DORSON, Richard Mercer. Manifest destiny. In: *Encyclopædia britannica*. Chicago: Encyclopædia britannica, Inc. 1971: v. 14.

FENWICK, Charles G. Pan-American conferences. In: *Encyclopædia britannica*. Chicago: Encyclopædia britannica, Inc. 1971: v. 17.

- IAMSCU, *Directory. The International Association of Methodist-Related Schools, Colleges and Universities*. Nashville: The General Board of Higher Education and Ministry, The United Methodist Church. 1996, 1998, 2016.
- INMAN, Samuel Guy. *Carta ao Comitê de Cooperação na América Latina*. The General Archives and History Center of the United Methodist Church. ?? de junho de 1923 (Pasta 1113-6-2:21).
- INSTITUTO Batista Americano. *Site da instituição*. [on line] disponível na Internet. URL: <http://www.ciba.g12.br> [17 mar 2000].
- KAO, Feng-Shan. *Carta à Sra. H. Pfeiffer*, The General Archives and History Center of the United Methodist Church. 15 Fev 1941. (Pasta 1115-2-2:17).
- KRUMMEL, John W. Methodist beginnings in Japan: Part One. *Methodist history*, Lake Junaluska, v. XI, n. 2, January 1973.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa de, *O celeste porvir – a inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.
- MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra de. Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. *Revista do Cogeime*. Piracicaba: Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino, Ano 2, n. 2, 29-50, 1993.
- MINUTES of several conversations between the Rev. Thomas Coke, LL.D., the Rev. Francis Asbury and others at a conference, begun in Baltimore, in the State of Maryland, on Monday, the 27th. of December, in the year 1784. *Composing a form of discipline for the ministers, preachers and other members of the Methodist Episcopal Church in America*. Philadelphia: Charles Cist, 1785.
- MORGAN, W. L. *Carta circular - Vikarabad*. The General Archives and History Center of the United Methodist Church. 30 de agosto de 1917 (Pasta 1459-6-2-20: India, North India, Conf. Historical Data, Philander Smith College).
- ODUYOYE, Mercy Amba. Teaching authoritatively amidst christian pluralism in Africa, In: *What should Methodists teach? Wesleyan tradition and modern diversity*, ed. MEEKS, M. Douglas. Nashville: Abingdon Press, 1990.
- PERKINS, Dexter. Monroe doctrine. In: *Encyclopædia britannica*. Chicago: Encyclopædia britannica, Inc. 1971: v. 15.
- PROPOSED DRAFT FOR DISCUSSION. *Documento submetido à United Board for Christian Colleges in China*, [s.n.], The General Archives and History Center of the United Methodist Church. 1917 (Pasta 1115-3-2:10).
- RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- REILY, Duncan Alexander. *Metodismo brasileiro e wesleyano*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1981.
- RYANY, D.J., *Celebration of the fiftieth anniversary of Korean Methodism*. Chairman's opening address. [s.n.] The General Archives and History Center of the United Methodist Church. 19 de junho de 1934. (Pasta 1461-3-3:33).
- TUCKER, Hugh C. *The Bible in Brazil*. Nova York: Fleming H. Revell Co., 1902.
- UNIVERSIDADE Presbiteriana Mackenzie. *Site da instituição*. [on line] disponível na Internet. URL: <http://www.mackenzie.com.br/> [17 mar 2000].

VIEIRA, David Gueiros. *O protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil*. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1980.

XANGAI. *Relatório do comitê sobre uma escola para os filhos de missionários*. In: Relatório do Comitê Executivo da Escola Americana de Xangai, The General Archives and History Center of the United Methodist Church. Out 1914 (Pasta 1113-4-1:29).

XANGAI. Escola Americana de,. *Escolas para filhos de missionários e de outros americanos – Declaração geral*. The General Archives and History Center of the United Methodist Church. 3 Abr 1918 (Pasta 1113-4-1:33).

RECEBIDO EM 21/08/2016

APROVADO EM 20/09/2016

A PRESENÇA DE ESCOLAS PROTESTANTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO FINAL DO SÉCULO XIX¹

Dr. Cesar Romero Amaral Vieira
Coordenador do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Unimep.
crvieira@unimep.br

Thais Gonsales Soares
MA. Professora de Educação Básica
tggsoare@unimep.br

Resumo:

Este artigo procura analisar o contexto da educação nacional na transição da Monarquia para a Primeira República, de modo a perceber os principais aspectos sociais, políticos e culturais que propiciaram as condições necessárias para a implantação e desenvolvimento de escolas protestantes na província de São Paulo. Este recorte, embora arbitrário, torna-se importante porque circunscreve alguns dos principais momentos relacionados aos trâmites de desenvolvimento da educação nacional por ocasião do processo de implantação do modelo republicano de governo. Parte-se do princípio de que há fortes indícios de que as ambiguidades surgidas entre a organização do estado republicano e o desejo de elevar o país aos patamares mais altos da modernidade tenham contribuído para o predomínio do modelo pragmático norte americano em vários setores da sociedade brasileira, em especial na educação, pela presença de escolas protestantes.

Palavras-chave: Educação Protestante, Individualismo, Liberdade, Republicanos.

Abstract :

This article analyzes the context of national education in the transition from Monarchy to the First Republic, in order to understand the main social, political and cultural aspects that provided the necessary conditions for the implementation and development of Protestant schools in the province of São Paulo. This cut, though arbitrary, it is important because it circumscribes some of the main events related to the

development of national education within the implementation process of the republican government model. It comes from the fact that there is strong evidence that the ambiguities arising from the organization of the republican state and the desire to raise the country to the highest levels of modernity have contributed to the dominance of the North American pragmatic approach in various sectors of Brazilian society, particularly in education, by the presence of Protestant schools.

Keywords: Protestant Education, Individualism, Freedom, Republicans.

Os anos da história do Brasil que assinalaram a transição da monarquia para a República são marcados por ambivalências na tentativa de republicanização do país. De um lado a influência da nascente elite intelectual, oriunda das oligarquias agrárias e educadas na Europa, de outro lado a massa popular dos embrionários centros urbanos, vista como *"incapaz de qualquer ação política acertada"* (ROMERO, 1893: 56), e que seria colocada a margem do fazer histórico (Cf. COSTA, 1999: 15), como espectadores *"bestializados"* de uma cena distante, conforme a análise de Aristides Lobo. Esta ambivalência, que marcou a transição social e política da nação, refletiu também no contexto educacional a partir das discussões sobre os modelos pedagógicos propícios para a nascente República dos Estados Unidos do Brasil, como não poderia deixar de ser, pois sendo a escolarização um dos elementos do sistema cultural, esta é percebida e *"julgada em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social definidas na*

¹ Parte deste texto foi originalmente apresentado no XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, em 2011, sob o título *Escolas protestantes no final do século XIX: entre o novo e o velho*, e aqui segue com algumas modificações e acréscimos. Os autores agradecem as contribuições de Reginaldo Leandro Plácido no desenvolvimento da primeira etapa deste trabalho.

exposição dos setores político, econômico e social” (NAGLE, 2009: 115). É neste contexto, como bem situa Nagle, dentre outros, que correntes pedagógicas que se preocupavam com o desenvolvimento do país e com a questão da democracia começavam a se impor, tentando transformar a estrutura “*de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta*” (2009: 115).

O presente artigo¹ insere-se numa tentativa de analisar o contexto educacional no período da transição do Império para a República, de modo a nos levar a perceber os principais aspectos sociopolíticos e culturais que propiciaram as condições necessárias para a implantação e desenvolvimento das instituições educativas de tradições protestantes norte-americanas na província de São Paulo neste período de transição. Adverte-se para o recorte temporal, tendo em vista que os ideais republicanos já estavam presentes momentos antes do próprio advento da República. Esta periodização é aqui indicada para situar a discussão sobre a instrução nesse panorama um tanto quanto fluído. É neste limítrofe que a discussão educacional brasileira transita nos discursos republicanos sendo, às vezes, utilizada como correia de transmissão do ideário republicano. Assim, embora arbitrário, este recorte torna-se importante, pois revela momentos relacionados à expansão da instrução pública por ocasião da implantação do regime republicano.

Parte-se do princípio de que há fortes indícios de que as

ambiguidades surgidas entre a organização do estado republicano e o desejo de elevar o país aos patamares mais altos da modernidade tenham contribuído para o predomínio do modelo pragmático norte-americano em vários setores da sociedade brasileira, em especial, na educação paulista, e que podem ser percebidas neste contexto de transição.

1. Entre o novo e o velho: ambivalências

Após a independência do Brasil, em 1822, era evidente a necessidade de uma reorganização política no país. A literatura ilustrada, difundida gradativamente desde o final do século XVIII, principalmente entre a elite brasileira, vinha sendo debatida em diversos espaços, como as cortes, imprensa, tavernas e lojas maçônicas, com grande enfoque no “*contrato social*” (SCHIAVINATTO, 2000: 46). De acordo com as considerações desta autora em outro artigo de sua autoria, a “*cultura política do primeiro liberalismo constitucional colocava em cena e movimentava uma cartela de novos sujeitos sociais e suas redes de sociabilidade*” (2007: 223), por meio da circulação de novas ideias, práticas e modelos relacionais.

Proclamações, jornais, panfletos, manifestos, manuscritos e impressos nesse período revelavam a difusão de um liberalismo que apresentava a clara oposição entre o antigo que deveria ser superado e o novo que estava em gestação - discurso este que mais tarde seria reatualizado pelos liberais e republicanos ávidos por transformar a face da nação e conduzi-la aos

patamares mais elevados da modernidade. Desse modo, as influências recebidas do liberalismo norte-americano constituir-se-iam em uma forte base para o novo sistema político (Monarquia Constitucional) e, principalmente, para legitimar a independência da nova nação.

Embora, a primeira metade do século XIX tenha sido desapontadora, em termos de crescimento econômico, devido às constantes guerras por independências instaladas na América Latina e pelos grandes conflitos ideológicos que trouxeram muita instabilidade política interna aos países, pode-se dizer que o Brasil, Chile, Argentina e México destacaram-se da maioria das outras nações latino-americanas, na medida em que o razoável controle da política interna permitia que a máquina do Estado se dedicasse a garantir a base política da prosperidade material. Ainda que essa garantia fosse posse exclusiva de uma pequena elite estamental que se apoiava e vivia do mercado exterior.

A promulgação da Lei *Aberdeen*, que estabelece o fim do tráfico de escravos em 1850, e o plano de desenvolvimento da indústria cafeeira fizeram com que houvesse internamente uma disponibilidade de capitais. Isto contribuiu para acelerar transformações, tais como: a constituição de sociedades anônimas; inauguração da primeira linha telegráfica na cidade do Rio de Janeiro; fundação do Banco Hipotecário; aparecimento e aperfeiçoamento dos métodos de transportes com as estradas de ferro;

aumento do número de escolas e índice de alfabetização, além do consequente processo de urbanização e industrialização com o crescimento dos grandes centros (Cf. VIEIRA, 2008: 23).

Se analisada sob o ângulo dos fatores conjunturais, o Tratado do Comércio e Navegação firmado entre Portugal e Inglaterra, em 1810, trouxe ao Brasil vários benefícios imediatos que estimularam em grande medida as atividades socioeconômicas e políticas do país. Prosperidade essa anteriormente rechaçada pelo Governo de Portugal como forma de controle e dominação. A partir do momento em que as barreiras foram suspensas, ressalta Faoro (2001), o país entrou num crescente processo de europeização, escandalizando muitos, mas iniciando ao mesmo tempo um período de progresso rápido e conscientemente provocado, sob os moldes ingleses. No plano político, é possível se afirmar que este acontecimento foi o precursor imediato da independência do Brasil.

Se por um lado o rápido progresso representava o distanciamento do velho padrão colonialista que impedia e limitava o crescimento econômico do Brasil, imposto pelo absolutismo português e suas restrições ao livre-comércio como medida de controle, por outro lado, significava uma substituição dos vínculos de dependência a uma outra nação estrangeira, gerando um sentimento ambíguo de interesse e rejeição. Sai Portugal entra a Inglaterra! Cabia ao Estado a responsabilidade de controlar esse sentimento nacional adequando-o às

novas exigências de progresso impostas pelo mercado internacional.

É nesse contexto, convulsionado por reformas em todos os setores, que emergem os principais elementos do conflito que insuflados pelos fortes ventos liberais atingiriam os trópicos e abririam caminho para a penetração de novos ideais e modelo de governo para o Brasil. Esses ventos tempestuosos criaram as condições propícias para a convergência de diversos fatores que há tempos fermentavam nos porões da realidade caótica do Império, alimentando assim a anunciada crise do segundo reinado. No plano político, dentre outros, pode-se destacar: o fim do exaustivo confronto com o Paraguai (1864-1870), o manifesto Republicano de 1870 e o surgimento do Partido Republicano Paulista (PRP) em 1873; a progressiva extinção da escravidão posta a termo em 1888; a retomada dos esforços para atrair imigrantes como consequência direta dos efeitos previstos pela aprovação da Lei do Ventre Livre em março de 1871; o conflito aberto entre o trono e o altar, decorrente da questão religiosa (1872-1875); e a insatisfação de alguns oficiais do Exército brasileiro com a monarquia que recrudescer na questão militar a partir de 1884, fortalecendo a campanha republicana. No plano das ideias dá-se a reformulação do pensamento brasileiro influenciado pela presença de novas correntes filosóficas e doutrinas religiosas tais como o evolucionismo, o materialismo, o positivismo, o protestantismo, e pelas principais medidas liberalizantes propostas pelo estado civil, tais como a liberdade de

religião, o casamento civil, a secularização dos cemitérios e a liberdade de imprensa (VIEIRA, 2008: 23).

Nas duas décadas que antecederam a República, o ambiente social brasileiro - reflexo das mudanças históricas que estavam se processando em outras partes do globo - estava de tal modo carregado pelo pensamento cientificista que marcou um processo de renovação das mentalidades, que Roque Spencer Maciel de Barros (1969) chamaria de época da *Ilustração Brasileira - 1870 - 1914*. Imbuídos dessa atmosfera, os espíritos mais representativos da sociedade se propuseram efetivamente a ilustrar o país pela

crença no poder das ideias, a confiança nos rumos abertos pela ciência e, ao mesmo tempo, a consciência de que a perspectiva histórica era a real dimensão com que se haveria de conceber os destinos da pátria. Urgia elevar o Brasil do estágio em que se encontrava, às condições novas que presidiam o florescimento das civilizações mais avançadas. Elevar o Brasil ao nível do século, a um novo estágio de civilização, eis o propósito de então. Preparar homens capazes de propor os fins do nosso destino histórico, assim como torná-los capazes de assegurar os meios pertinentes, era uma exigência a ser resolvida pela educação, na época tida como a mais decisiva entre as forças inovadoras da sociedade (MARQUES JUNIOR, 1967:134-135).

A educação passou a ser vista como um dos principais instrumentos privilegiados para elevar o país ao seu verdadeiro posto, mas faltava determinar qual o tipo de educação

mais apropriado para cumprir as exigências do futuro. Foi a partir da década de 1870 que o protestantismo missionário norte-americano instala-se, definitivamente no Brasil, com suas escolas com ênfase no pragmatismo, na maior participação do aluno, na educação física. *"O dândi afrancesado ao estilo belle-époque começa a sentir a competição do sportsman cultor do físico, dinâmico, empreendedor"*, de acordo com as ponderações de Carvalho (1998: 109).

Cronologicamente falando, o Partido Republicano no Brasil surgiu a partir do primeiro Clube Republicano do Rio de Janeiro em 1870 e não há dúvidas *"de que a formação desse Clube e a publicação do Manifesto de 3 de dezembro são diretamente responsáveis pelo movimento republicano organizado, nas províncias"* (BOEHRER, 1954: 193). Entretanto, foi na Convenção de Itu, realizada a 18 de outubro de 1873, que as teses da defesa da liberdade religiosa e da absoluta separação e independência entre os poderes temporal e espiritual foram definidas como bases para a Constituição do estado de São Paulo, e que, em abril de 1874, foram submetidas a exame e aprovação da 2ª reunião do Congresso (BRASILIENSE: 1878). Nesse sentido, os republicanos paulistas direcionaram seu foco de atuação, não somente contra o regime político, mas também contra a Igreja Católica, já que estes dois poderes eram vistos pelos republicanos como faces distintas da mesma moeda.

Embora, esse ecletismo político, após os primeiros anos de vida, tenha sido avaliado pelos

políticos da Corte como um movimento de pouca expressão, que não vingaria as maiores exigências das alianças e do tradicional apego ao poder por parte de seus atores, o movimento republicano, segundo Faoro (2001), espalhou-se pelas cidades e fazendas de São Paulo, encontrando um caudaloso leito para engrossar e crescer. Os ideais e o sistema de valores norte-americanos passaram a fazer parte integrante dos discursos dos líderes republicanos que cada vez mais se distanciavam do polo dominante inglês, atacando o regime monárquico com violentas campanhas, sobretudo pela imprensa, pelas lojas maçônicas e pelas conferências públicas (VIEIRA: 2008). *"A propaganda republicana se fez em parte em torno do argumento de que a República fazia parte da identidade americana. República e América eram o novo, o progresso, o futuro"* (CARVALHO, 1998:110).

Tavares Bastos e Quintino Bocaiúva são alguns dos representantes mais destacados e combativos desse modelo que se constituiu em um polo de atração a aqueles que se opunham à monarquia e desejavam ardentemente o federalismo republicano, do qual a explicitação maior seria sintetizada mais tarde na expressão, *"somos da América e queremos ser americanos"*, contida na parte final do Manifesto Republicano de 3 de dezembro de 1870. Muito embora Tavares Bastos não fosse propriamente um ardente defensor do modelo republicano como forma de governo, intitulava-se uma pessoa que ao procurar colocar o Brasil nos trilhos do progresso

aceitava-se contraditório. Assim se definia na XII *Cartas do solitário* – conservador e liberal, monarquista e democrata, católico e protestante (Cf. BASTOS, 1938)².

Este fascínio era materializado na atração que a revolução americana e o modelo de organização do poder exercia sobre os liberais e republicanos brasileiros, principalmente quanto aos aspectos da concepção de *liberdade* e de *individualismo*. Pontos cardeais para a consolidação e organização da sociedade política norte-americana. Propagandeava em suas cartas provocativas Tavares Bastos:

Como é que uma simples colônia, a Nova Inglaterra, pôde de repente transformar-se na poderosa, rica, vasta, iluminada, livre inteligente, generosa, audaz república dos Estados Unidos? Porque, desde os seus começos, desde a primeira povoação, fecundou-se o espírito liberal da reforma protestante, a moralidade, o amor ao trabalho, a inteligência, a perseverança, a consciência da dignidade humana e o zelo da independência pessoal, que são o verbo do evangelho que constituem as grandes características das raças do norte do globo. (1938: 143)

Coube ali aos *founding fathers*, segundo Carvalho (1990: 19), promover a *constitutio libertatis*, a organização da liberdade, mais do que fazer a declaração da liberdade, enquanto que, na Revolução francesa, predominou a declaração da liberdade em prejuízo de sua ordenação. Nos Estados Unidos, a liberdade constituiu-se como condição primeira à formação de uma Constituição e não como consequência desta, como aconteceu

em muitas nações europeias segundo as análises de Aléxis de Tocqueville.

Na maior parte das nações modernas, e em particular em todos os povos do continente europeu, o gosto e a ideia de liberdade não nasceram e se desenvolveram se não no momento em que as condições começaram a se igualar, e como consequência da igualdade mesma. Os reis absolutos são os que mais têm trabalhado para igualar as classes entre seus súditos. Nestes povos a igualdade precedeu à liberdade (...). (1996: 465)

O ideal de um individualismo associativo é o outro lado da moeda que contribuiu para a formação da sociedade americana. Tocqueville foi quem primeiro inventariou os traços característicos do individualismo e sua influência nas sociedades modernas como tema central de sua sociologia. Para ele é na democracia norte-americana que se encontra um crescente processo de igualitarização social e de individualização das relações humanas. Tocqueville preocupa-se em identificar quando estes processos se manifestam de maneira benigna ou patológica, concluindo que o questionamento das diferenciações sociais e o fim dos privilégios, levado a cabo pelo igualitarismo, estabelece um processo de nivelamento de condições em que todos os indivíduos da mesma sociedade, a partir de seus esforços particulares, podem alcançar os benefícios de que necessitam. Segundo ele, os indivíduos na condição de iguais, isolam-se uns dos outros como seres capazes e autônomos e cada vez mais individualizados.

² Sobre Tavares Bastos e sua aproximação com o protestantismo norte-americano, ver (VIEIRA, 2008).

Diferentemente do tipo de individualismo herdado no Brasil, que por sua natureza comunitária e cordial, – formada no meio rural e patriarcal – foi incapaz de cultivar um espírito empreendedor e associativo ficando na constante dependência do Estado, segundo as análises de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1995). Vários pensadores nacionais atribuíam a incapacidade brasileira para organizar a sociedade política à ausência de um individualismo do tipo norte-americano. Dentre os autores que seguiam esta linha de raciocínio explicativa, podemos citar Alberto Sales e Sílvio Romero.

Liberdade e individualismo são assim os dois postulados fundamentais do liberalismo que, nos Estados Unidos, ganhou a sua expressão máxima, e, no Brasil, encantou grande parte da intelectualidade brasileira. Esta questão é tratada de forma mais detida na tese de doutorado de Vieira, aqui utilizada como pano de fundo para esta análise (VIEIRA, p. 2006).

A solução federalista norte americana, com seu sistema de divisão de poderes, atraía tanto os propagandistas republicanos quanto os proprietários rurais, principalmente paulistas, que viam na descentralização do poder a possibilidade única para a manutenção de seus interesses particulares e garantia da unidade do País, ou seja, a manutenção da liberdade só se daria pela autonomia local e não por um poder central controlador. O federalismo era visto como o motor principal para a produção da liberdade, em oposição

ao centralismo dominante da sociedade monárquica. Essa temática está muito bem explicitada no prefácio que Tavares Bastos faz em sua obra *A província*.

Ora, a grande questão que no Brasil se agita, resume-se na eterna luta da liberdade contra a força, do indivíduo contra o Estado. Reduzir o poder ao seu legítimo papel, emancipar as nações da tutela dos governos, a obra duradoura do século presente, é o que se chama descentralizar. (1937: 13)

2.A questão educacional

Observa-se que apesar do sentimento de inovação já percebidas no Império e das relativas mudanças na estrutura político-jurídica do país, estabelecidas pela Carta Constitucional de 1824, os âmbitos econômico e social não foram amplamente afetados por tais modificações. Na esfera educacional o ensino popular nesse período não foi visto como obrigação inteiramente estatal pela Carta Constitucional de 1824. O Artigo 179 estabelece no parágrafo XXXII "*a Instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos*", e dava garantia, no parágrafo XXXIII, da existência de "*Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.*", todavia a Carta não instituía nenhuma legislação para regulamentar essas medidas, ficando com as instituições particulares a maior parte das iniciativas nesse sentido (HILSDORF, 2003: 44).

Apenas em 1837 foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. Considerado o modelo oficial e com a maioria dos alunos pertencentes à elite econômica e política do país, os

estudantes do Colégio Pedro II recebiam o diploma de Bacharel em Letras e estavam aptos a ingressar nos cursos superiores. De acordo com Hilsdorf, após a criação do Colégio Pedro II, os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada deixaram de dar acesso direto às Academias, obrigando os alunos dessas instituições a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores. Como consequência dessa determinação, várias províncias abandonaram a manutenção de liceus e ginásios, sendo o nível de ensino secundário oferecido apenas por instituições particulares na forma de cursos avulsos das disciplinas preparatórias para os exames de ingresso (2003: 47).

Somente a partir dos anos 1870, *"quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino"* (TANURI, 1973: 8) é que é possível se notar um aumento dos debates e polêmicas sobre a educação, vista como necessária para a criação de um país livre e moderno a partir da instrução de todos. A década de 1870 é geralmente vista pela historiografia educacional brasileira como um divisor de águas, representando o início de uma fase de grandes transformações que atingiram vários setores da vida do país e em especial o ensino público. Neste período, a província de São Paulo foi responsável por um crescimento populacional e material bastante expressivo, dado o processo de urbanização ocorrido a partir dessa década, e pelo deslocamento do centro de desenvolvimento

econômico do Rio de Janeiro para São Paulo, grandemente impulsionado pelo desenvolvimento do setor da industrialização do café no Oeste paulista e pelas consequentes inovações no setor de comercialização do produto.

De acordo com o senador do Império, Joaquim Floriano de Godoy, em seu trabalho escrito para integrar o pavilhão que representou o Brasil na Exposição Industrial de Filadélfia, EUA, em 1875, a educação pública paulista estava dividida em superior e preparatória, ambas ministradas pela Faculdade de Direito e aulas anexas por conta do Estado; e primária, a cargo dos poderes provinciais. Segundo seu relato existia *"disseminadas pela província 508 escolas officiaes de instrução primária, frequentadas por 11,072 meninos; com as quaes despense a província 380:000\$000 annualmente"* (GODOY, 1875: 86). Número muito aquém dos praticados pelos países europeus mais adiantados e pelos Estados Unidos que aquela época liderava o mundo em matéria de instrução pública. Com esses números, Godoy expunha o atraso da instrução pública na província e exaltava as iniciativas das escolas particulares que *"desde que a assembleia legislativa provincial proclamou a liberdade de ensino"* haviam se instalado na província de São Paulo.

O período de 1860 a 1890 foi cristalizado por Azevedo em sua obra *A cultura brasileira* como o apogeu do ensino secundário particular no Brasil. Ao falar deste período sobre esses *"institutos modelares"*, o renovador da educação nova se posiciona da seguinte maneira:

Nunca, na história da educação nacional, o ensino particular teve tanto relevo e granjeou tamanha autoridade como nesses e outros institutos que foram os pontos de apoio iniciais em que assentou, para tomar impulso, o ensino secundário no país, e que contribuíram para aperfeiçoá-lo, na sua constituição orgânica, desenvolvê-lo, à míngua de iniciativas oficiais, e enquadrá-lo no sistema geral de educação. (2010: 634)

Hilsdorf (2003: 52) ressalta que a expectativa de inovações pedagógicas, tais como as que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos vinham de diferentes fontes, como relatos dos delegados aos Congressos Pedagógicos Internacionais, legislação estrangeira (principalmente da Prússia e da França), relatórios de Hippeau sobre educação nos EUA e na Inglaterra que eram publicados no Diário Oficial do Império (1871 e 1874).

Beneficiados pela aprovação da Lei nº 54 (BRASIL, 1869), de 15 de abril de 1868, que instituiu a desoficialização dos estudos secundários e a liberdade de atuação do ensino privado na província de São Paulo, esses protestantes dividiram-se estrategicamente entre os redutos republicanos de maior influência. A possibilidade de abrir escolas sem uma prévia autorização do governo facilitou às diferentes confissões religiosas a abertura de escolas para seus adeptos. A década de 1870 é geralmente vista pela historiografia educacional brasileira como um divisor de águas, representando o início de uma fase de grandes transformações que

atingiram vários setores da vida do País, em especial, o ensino público.

De acordo com Vieira (2016),

Além de suas igrejas, os presbiterianos do norte fundaram, na capital, a Escola Americana (1870); no interior, os presbiterianos do sul fundaram, em Campinas, o Colégio Internacional (1873); por seu turno, os metodistas sulistas fundaram, em Piracicaba, o Colégio Piracicabano (1881). A Igreja Batista³ só implantaria sua escola na capital paulista no início do século XX, apesar de haver indícios de que os batistas do sul tenha tentado fundar um colégio misto em Santa Bárbara do Oeste, em 1880, mas não tiveram êxito em razão de dificuldades financeiras e do não envolvimento da Junta de Missões Estrangeiras no empreendimento (FLYNT, 2005). Nesse período, os protestantes contavam invariavelmente com a simpatia da vanguarda republicana paulista. (VIEIRA, 2016: 137)

Em oposição a essas instituições estariam as escolas pública monárquicas e as confessionais católicas, que na visão daqueles que faziam a apologia do *novo* a todo custo, eram consideradas corrompidas e atrasadas e ofereceriam um ensino ultrapassado e incompleto⁴. Um desses porta-vozes mais destacados na historiografia educacional brasileira foi Fernando de Azevedo que na 3ª parte de sua obra *A cultura brasileira*, faz um balanço histórico da transição entre os regimes monárquico e republicano, destacando que:

Nenhum fermento novo se introduziu na massa do ensino, a não ser o que se preparava nos

³ Sobre a presença dos Batistas ver TRINDADE DOS ANJOS e CARVALHO (2016: 207-232).

⁴ Ver sobre este assunto no artigo de SOARES e VIEIRA (2016: 157-184)

colégios leigos ou se formava, nos fins do Império, com o aparecimento das primeiras escolas protestantes, como a Escola Americana, fundada em 1870, [...] ou o Colégio Piracicabano (1881), para meninas, em São Paulo, e o Colégio Americano (1885), em Porto Alegre, ambos de iniciativa dos metodistas. (AZEVEDO, 2010: 637)

Estes colégios de iniciativa protestante viriam a exercer forte influência na elite republicana paulista, principalmente em Rangel Pestana e Prudente de Moraes Barros. Este ao ser alçado como mandatário principal do governo republicano paulista apresentou ao lado de Pestana e Caetano de Campos a chamada *Grande Reforma*, que em síntese geral, reformulava a Escola Normal e convertia em escola-modelo as escolas anexas (VIEIRA, 2006).

3.A presença de escolas protestante no Brasil

Embora se atribua a primazia do espaço aberto aos ingleses e à tolerância do culto protestante em terras brasileiras, "*sob o ponto de vista institucional, isto é, com a formação de comunidades permanentes, são os imigrantes alemães os pioneiros na implantação do protestantismo no Brasil*" (MENDONÇA, 1990: 27). Muito embora, seja importante ressaltar que estes seguiram praticamente os mesmos passos dos anglicanos, fechando-se em igrejas exclusivas, voltadas para o atendimento restrito aos seus próprios imigrantes. Nesse período, surgiram também protestantes da Suíça, da Irlanda e

de outros povos que a Reforma tinha alcançado. Registra-se que em nenhum desses grupos étnicos encontramos neste período aspirações de cunho missionário.

O Tratado do Comércio e Navegação firmado entre Portugal e Inglaterra no dia 19 de fevereiro de 1810, continha, no artigo XII, as linhas mestras da liberdade religiosa que seria mais tarde inserida na primeira Constituição do Império do Brasil e posteriormente superada na Constituição republicana, que proclamou a completa liberdade religiosa. No Tratado encontravam-se garantidas as bases legais para a liberdade de culto aos ingleses e a tolerância religiosa a outros acatólicos residentes no Brasil. À prática da liberdade de culto prevista à princípio nesse documento, a Carta Magna de 1824 acrescentou algumas restrições dentre elas: a não utilização deste benefício a fim de fazerem prosélitos entre os brasileiros; a não perturbação da ordem pública; a não difamação da religião estabelecida no Império; e a proibição de se propagarem, em reuniões públicas, doutrinas que diretamente destruíssem as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma (Cf. Leis 276, 277 e 278 prescritas no *Código Criminal do Império do Brasil*, aplicáveis ao artigo quinto da Constituição de 1824).

Tanto o artigo XII do Tratado do Comércio e Navegação, quanto, posteriormente, o artigo quinto da Constituição do Império estavam carregados muito mais de interesses comerciais do que propriamente de benevolência e respeito à iniciativa religiosa, como não poderia deixar de

estar, dada a força que a nação inglesa representava naquele momento histórico. A Igreja Católica, mesmo mantendo o *status* de Igreja oficial e contrária à presença protestante, não podia fazer nada mais além do que atacá-la, utilizando-se dos meios disponíveis ao seu alcance.

Os protestantes presbiterianos foram os primeiros a organizarem uma escola para atender a seus próprios filhos, que necessitavam de uma instituição agregadora para manter sua tradição e cultura. Assim foi fundado em Campinas, em 1869, pelo reverendo Nash Morton, o Colégio Internacional. As suas salas de aulas foram intensamente frequentadas pelos filhos das famílias mais influentes da região de Campinas, que buscavam uma educação condizente com suas expectativas sócio-políticas e culturais. O Colégio Internacional seria exaltado, nas palavras de Erasmo Braga, como:

(...) o marco histórico do contato intelectual e espiritual do elemento saxônico com o latino em nosso continente, no terreno da instrução. (...) Na história da pedagogia no Brasil, marca também o instituto campineiro a era em que as ideias fecundas de Mann e a disciplina e os métodos escolares norte-americanos começaram definitivamente a influir no ensino público e particular na América Latina. (1916, apud FERREIRA, 1959: 81)

Dentre seus professores, o Colégio Internacional contou com a presença de Francisco Rangel Pestana, convidado por Morton para reger as cadeiras de retórica e língua

nacional em 1873. O Colégio Internacional encerrou suas atividades em 1893, após um surto de febre amarela que fez várias vítimas naquela cidade, transferindo-se para Lavras, Minas Gerais (ALBINO, 1996; BARBANTI, 1977, ROSSI e INÁCIO FILHO, 2016).

Em 1870, na capital paulista, por iniciativa do casal Mary Annesley e George Whitehill Chamberlain, foram dados os primeiros passos para a constituição da Escola Americana que mais tarde se tornaria o *Mackenzie College* de tradição presbiteriana. Seu conceito seguia as mesmas trilhas do Colégio Internacional, em função de seus métodos pedagógicos empregados e os resultados obtidos. Por volta de 1878, a Escola Americana já havia se transformado no centro das atenções e de comentários tanto por seus métodos inovadores como pela presença de mestres de grande preparo intelectual. José Feliciano de Oliveira (1932: 9) foi professor na Escola Americana em 1885, e em suas reminiscências destacou que o ensino que lá se praticava era completo e metódico desde o Jardim da infância até o curso superior⁵.

Por iniciativa de missionários metodistas, o Colégio Piracicabano abriu as suas portas no dia 13 de setembro de 1881. Desde o início de sua atividade em Piracicaba, o Colégio Piracicabano manteve sempre um estreito relacionamento com as elites republicanas da Província. Segundo Zuleica Mesquita, a vinculação estabelecida entre sua fundadora, Martha Watts, e a família Moraes Barros e, em especial, com Prudente e Manoel de Moraes Barros, garantiu as bases necessárias para o

⁵ Sobre a Escola Americana ver (HACK, 2002).

estabelecimento e a sustentação do Colégio Piracicabano. Diz a autora:

Se assim podemos dizer, a escola nasceu na sala de visitas de Manoel de Moraes Barros que acolheu a missionária Marta Watts (...) como hóspede, oferecendo-lhe toda a ajuda de que necessitava para estabelecer-se na cidade. Durante anos, a amizade entre o Colégio e a família Moraes Barros permaneceu inabalável (...). (1992: 186)

Martha Watts deu especial atenção à qualificação do seu corpo docente, mantido, geralmente, por professores formados nos Estados Unidos ou na Europa. Muitos deles não limitavam sua influência sobre os alunos somente às salas de aula. De acordo com Peri Mesquida (1994), eles eram constantemente convidados a ensinar nas fazendas aos filhos dos fazendeiros tanto as primeiras letras como tecnologias agrícolas e até mesmo religião. Assim, com um ensino voltado para a formação de uma visão de mundo condizente com os ideais modernos de civilização e uma proposta pedagógica que estimulava o desenvolvimento e a formação intelectual, garantia o sucesso do Colégio Piracicabano entre as elites de Piracicaba e região⁶.

Não é nossa intenção aqui nos alongarmos com citações e referências sobre essas primeiras iniciativas protestantes no campo educacional. Existem diversos estudos sobre a história da formação desses colégios e o relacionamento que estabeleceram com as elites republicanas, dessa forma torna desnecessário aqui um

aprofundamento maior desse quadro. Entretanto, vale ressaltar que só se pode compreender o relacionamento entre os protestantes e os republicanos no campo educacional brasileiro se levarmos em conta tanto a conjuntura de transformação do final do século XIX, como a representação simbólica que o protestantismo projetava na mentalidade da nação brasileira, ou pelo menos em uma parte significativa de seus maiores representantes. Algo mais ou menos no mesmo sentido que a reconstrução do imaginário social que Carvalho (1990) nos fala em *A formação das almas*.

Nesse período, o interesse crescente dos intelectuais liberais brasileiros pelos imigrantes norte-americanos já se fazia notar em seus discursos cada vez mais inflamados a respeito daquele povo. Estes olhavam para as instituições americanas como um modelo a ser seguido e os imigrantes norte-americanos como meio para atingirem tais propósitos, independentemente de sua representação real no cenário político-social do contexto do pós-Guerra Civil de um país profundamente dividido. No imaginário brasileiro, o representante imigrante norte-americano era antes de tudo o paradigma do progresso e do desenvolvimento moderno, graças a seu elevado nível de comportamento democrático na vida social. Assim, para as elites republicanas, a dicotomia entre Norte e Sul foi abolida definitivamente. *Os imigrantes vieram da América, vivam os americanos!*

⁶ Sobre o Colégio Piracicabano ver (BARBANTI, 1977; MESQUIDA, 1994; VIEIRA, 2006).

Referências Bibliográficas

- ALBINO, M. *Ide por todo mundo: a província de São Paulo como campo de missão presbiteriana 1869-1892*. Campinas: Área de Publicações CMU:UNICAMP, 1996.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Edusp, 2010.
- BARBANTI, Maria L. Hilsdorf. *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, São Paulo, 1977.
- BASTOS, Aureliano C. Tavares. *A província: estudo sobre a descentralização do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1937. v. 105. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, 5.)
- _____. *Cartas do solitário*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1938. v. 115. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, 5.)
- BOHRER, George C. A. *Da monarquia à República - História do Partido Republicano - 1870-1889*. Tradução de Berenice Xavier. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, [1954].
- BRASILIENSE, A. *Os programas dos partidos e o segundo Império*. São Paulo: Seckler, 1878.
- CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia a república: momentos decisivos*. 6. Ed. São Paulo: UNESP, 1999.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.
- FERREIRA, Júlio A. *História da Igreja Presbiteriana no Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1959.
- GODOY, Joaquim Floriano de. *A província de S. Paulo: Trabalho estatístico, histórico e noticioso*. Rio de Janeiro: Typ. Do Diário do Rio de Janeiro, 1875.
- HACK, Osvaldo Henrique. *Mackenzie College e o ensino superior brasileiro: uma proposta de universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- MARQUES JUNIOR, Rivadávia. *Política educacional republicana - o ciclo da desoficialização do ensino*. Tese (doutorado em história e filosofia da educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 1967.
- MENDONÇA, A. Gouvêa.; VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 1990.
- MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Tradução de Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MESQUITA, Z. de C. C. *Educação Metodista: uma questão não resolvida*. 1992, 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1992.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

OLIVEIRA, José Feliciano de. *O ensino em São Paulo: Reminiscências*. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932.

ROMERO, Silvio. *Parlamentarismo e presidencialismo na república brasileira: cartas ao conselheiro Ruy Barbosa*. Rio de Janeiro, 1893. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01616200> Acesso em: 20 mar 2011.

ROSSI, Michelle P. da Silva; INÁCIO FILHO, Geraldo. Minas Gerais rumo ao progresso: o aporte histórico da Escola Superior Agrícola de Lavras – ESAL. . In: VIEIRA, Cesar Romero A.; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas C. (Orgs). *Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2016, p. 233-263.

SCHIAVINATTO, Iara Lis C. *A independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____. Cultura política do primeiro liberalismo constitucional. A adesão das câmaras no processo de autonomização do Brasil. In: *Araucaria: Revista Ibero-americana de filosofia, política y humanidades*, Nº 18, 2007, p. 220-235.

SOARES, Thais Gonsales; VIEIRA, Cesar Romero A. Vieira. Educação protestante em Piracicaba: debates e representações no final do século XIX. . In: VIEIRA, Cesar Romero A.; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas C. (Orgs). *Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2016, p. 157-184.

TANURI, Leonor M. *A Escola Normal no Estado de São Paulo no período da Primeira República: Contribuição para o Estudo de sua estrutura didática*. 1973. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília. 1973.

TOCQUEVILLE, Alexis. *La democracia em América*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

TRINDADE DOS ANJOS, M^a de Lourdes Porfírio R.; CARVALHO, Carlos Henrique. Ações educacionais dos missionários batistas norte-americanos no início do século XX no Brasil. . In: VIEIRA, Cesar Romero A.; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas C. (Orgs). *Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2016, p. 207-232.

VIEIRA, Cesar Romero A. Notícias da educação metodista no oeste paulista: o Colégio Piracicabano. In: VIEIRA, Cesar Romero A.; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas C. (Orgs). *Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2016, p. 133-155.

_____. Americanismo x iberismo: a influência do modelo educacional norte americano no final do século XIX. In: *Horizontes*, v. 26, n. 1 jan./jun., 2008. p. 21-30.

_____. *Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na reforma Caetano de Campos - 1890*. 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)

Mnemosine Revista

Volume 7, n.3, jul/set 2016

– Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba,
Piracicaba, 2006.

RECEBIDO EM 13/08/2016

APROVADO EM 30/08/2016

MULHERES METODISTAS E ENSINO: ENFRENTAMENTOS FEMININOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dr. Vasni de Almeida
Professor Associado I da
Universidade Federal do Tocantins

Resumo:

A maioria das escolas metodistas do interior do estado de São Paulo, foram organizadas por mulheres, uma ligada às sociedades femininas norte-americanas, outra às sociedades de mulheres brasileiras. Neste artigo, analisamos os esforços feitos para a fundação de duas dessas escolas, as origens dos recursos para a manutenção delas e a integração de setores sociais locais ao projeto educacional proposto, o que infere sinais de um ensino afinado com os interesses de uma sociedade que carregava as marcas do regime republicano instaurado. Tratamos ainda das mudanças processadas na educação oferecidas pelas missionárias, apontando suas opções por formar mulheres que atuariam na assistência social, fora e dentro das igrejas protestantes. O estudo busca sinalizar a prática educacional das mulheres como elemento do empoderamento feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, sociedade, mulheres, currículo, poder.

Abstract:

Most Methodist schools from the countryside of São Paulo, were organized by women, one linked to the female north american society, other to the Brazilian women's society. In this article, we analyze the efforts made for the foundation of two of these schools, the sources of funds to maintain them and the integration of local social groups to the proposed educational project, which infers signs of a refined education with the interests of a society that carried the marks of the republican regime established. We also deal with the changes processed in the education offered by the missionaries, pointing their options for forming women who would act on social assistance, outside and inside of the Protestant churches. The study aims

to signal the educational practice of women as female empowerment element.

Keywords: education, society, women, curriculum, power.

Introdução

Em que pese as restrições a participação na Igreja Católica e em algumas igrejas protestantes tradicionais e pentecostais, as mulheres exercem o poder nas hierarquias do mundo evangélico brasileiro nesse início do século XXI. Exercem esse poder atuando como pastoras, presbíteras, bispas, como diretoras de escolas e editoras de revistas. Fora dos ambientes das igrejas, atuam como parlamentares e chefes de executivos municipais e estaduais. Tais poderes, longe de residirem nos aspectos religiosos, mas sem se distanciarem deles, foram forjados, ao longo dos séculos XIX e XX, em decorrência da busca de espaço de atuação em escolas, instituições assistenciais e culturais, ocorridas eivadas de enfrentamentos com os poderes masculinos. Esse artigo tece considerações acerca desse empoderamento, analisando práticas e posturas de mulheres protestantes na condução de escolas.

A educação escolar protestante no Brasil, da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX, em muito, é devedora à ação de mulheres. Algo não muito comum na sociedade brasileira de então, já que a educação feminina se restringia, até 1827, às escolas de primeiras letras. (ROSEMBERG, 2012: 334). A ação das missionárias que se envolveram na organização de escolas nesse período pode ser compreendida tanto na perspectiva da relevância que davam ao ensino como forma de

fortalecer suas igrejas quanto pela possibilidade que franqueavam no sentido de dar visibilidade à participação feminina em uma sociedade cujos poderes sociais se concentravam nos homens.

Assim, o protagonismo feminino na educação protestante no Brasil, na virada do século XIX para o XX, pode ser compreendido a partir da noção de empoderamento, quando esse é tido como "mecanismo pelo qual as pessoas e as coletividades vão progressivamente tomando controle de seus próprios assuntos, de sua vida e seu destino". (GUERRERO, 2015: 62). As mulheres metodistas, em particular, desdobram-se para ter o controle de suas práticas em uma sociedade na qual os papéis femininos ainda estavam reservados ao espaço doméstico. A tentativa das educadoras protestantes em romper com a restrição feminina aos espaços domésticos foi bem trabalhada por Jane de Almeida, em um estudo que analisou a presença das mulheres na educação protestante no Brasil. (ALMEIDA: 1999).

Para Maria Beatriz Nizza Silva, até o século XIX, o acesso das mulheres ao saber escolar era restrito. Segundo a autora, desde

o início da colonização, a educação formal destinava-se apenas aos meninos e, mesmo esses, nem sempre recebiam os cuidados de um mestre. Pode afirmar-se que a instrução e leitura constituíram o quinhão de uma minoria de crianças e jovens. (SILVA, 2008:133).

Algumas poucas meninas recebiam ensino de ler, escrever e contar por meio de tutores. A maioria

das mulheres, porém, era incapaz de assinar o próprio nome, o que não as impediavam de realizar a leitura de algumas frases. As elites coloniais - capitães, marechais do campo e senhores de engenho reservavam para suas filhas a educação oferecida nos conventos ou nas casas de recolhimentos. Nesses espaços, aprendiam pouca coisa além dos rudimentos da leitura, do coser, do cantar e da aprendizagem em algum tipo de instrumento musical. (SILVA, 2008).

As mulheres tiveram que esperar, assim, a chegada do século XIX para se profissionalizar. Heloísa Villela lembra que a profissionalização da mulher no Brasil se inicia com a adesão das jovens de classe média aos cursos normais, criados a partir da década de 1830. O primeiro Curso Normal no Brasil foi criado em Niterói, RJ, em 1834, primeiramente, para receber estudantes masculinos, porém, com a baixa adesão dos jovens à carreira de magistério, a legislação, aos poucos, foi mudando no sentido de permitir a entrada das mulheres. Estava aberto, então, o espaço para o trabalho da mulher para além do espaço doméstico. (VILLELA, 2000).

Posto isso, neste artigo, pretendemos analisar o envolvimento de mulheres metodistas com a educação escolar, seja na própria prática educacional, seja nas tratativas que encetaram com pastores, políticos e agentes públicos da educação, na esteira da compreensão de que um grupo social, nas suas formas de representação, indica o poder que pretende exercer. Para Louro (2001), quando as mulheres assumiram a

condição de professoras, no final do século XIX, fizeram isso numa batalha de duas frentes: uma para se definir e outra contra a definição dos homens sobre elas. A definição dos homens sobre as mulheres, mesmo sobre aquelas que começavam a disputar as profissões até sob o mando masculino, não diferia muito do papel feminino na esfera doméstica. A representação masculina sobre a docência como extensão da maternidade seria uma das definições a ser combatida pelas próprias mulheres em sala de aula.

Tendo isso em mente, centralizaremos nossa análise sobre o envolvimento das metodistas com a educação escolar, tendo como objeto de estudo as práticas educacionais e sociais de missionárias em escolas metodistas organizadas nas cidades de Ribeirão Preto e Birigui, localizadas no interior do Estado de São Paulo. A educação protestante será analisada na sua relação com os interesses dos políticos liberais que defendiam o sistema republicano como condição para a modernidade brasileira. Em seguida, apontaremos os esforços dispensados para a implantação de escolas, momento em que as mulheres missionárias demonstraram habilidade no levantamento de recursos para esse fim. Indicaremos o ensino ofertado pelas escolas que organizaram e, por último, destacaremos a opção das missionárias pela formação profissional feminina e os enfrentamentos que tiveram com as lideranças masculinas da cidade de Ribeirão Preto.

1. Educação protestante e liberalismo republicano

A partir de 1870, já consolidadas em várias regiões do país, as igrejas do protestantismo de missão partiram para a inserção no campo da educação escolar, fundando escolas primárias, secundárias e técnicas nas principais cidades e vilas brasileiras. Entendemos, na trilha de Mendonça (2005: 53), o protestantismo de missão como aquele integrado por presbiteriano, batistas, metodistas e congregacionais. Essas igrejas se instalaram no Brasil na segunda metade do século XIX e, mesmo mantendo os pilares de suas crenças, adaptaram-se às realidades da cultura religiosa brasileira, tendo em vista a busca da conversão de fiéis entre as populações com as quais tinham contato.

Os metodistas iniciaram suas atividades escolares no interior da então província de São Paulo, na cidade de Piracicaba. A missionária Martha Watts fundou ali o Colégio Piracicabano, em 1881, a primeira das escolas metodistas no Brasil. Entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, as missionárias norte-americanas foram responsáveis pela abertura das seguintes escolas femininas: Colégio Piracicabano, em Piracicaba, SP; Colégio Americano, em Porto Alegre, RS; Colégio Isabela Hendrix, em Belo Horizonte, MG; Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, RJ e Colégio Centenário, em Santa Maria, RS. (MESQUITA, 1995: 99). Essas escolas, que se sustentam até a atualidade, e mais outras de curta duração, foram fundadas entre 1881 e 1922, período de forte presença de missionários norte-americanos no Brasil.

A implantação da educação escolar metodista em Ribeirão Preto e Birigui, tal qual a organização de igrejas, em muito se deu pela infiltração nas fileiras católicas para se fortalecer e para atrair os estudantes necessários para a manutenção das escolas. Se era uma educação de origem protestante, isso não significava um ensino fechado a sua expressão de fé, ainda mais se atentarmos para o fato de que os protestantes se constituíam em uma minoria incapaz de manter uma escola em atividades sem contar com matrículas de alunos oriundos do catolicismo. No entanto, convencer os pais católicos a enviarem seus filhos para uma escola protestante não era uma tarefa facilitada, pois, embora admitissem o sistema norte-americano de ensino, os católicos estavam receosos do proselitismo protestante.

A implantação de escolas metodistas nessas cidades deve ser compreendida, ainda, levando-se em consideração um quadro mais elástico da educação brasileira. Além das concepções teológicas, filosóficas e doutrinárias que lhes serviam de orientação, temos que voltar a atenção para os elementos sociais presentes no campo educacional brasileiro. A Constituição de 1891 consagrou a liberdade às expressões religiosas constituídas no país, liberdade até então vigiada e restringida pelo catolicismo hegemônico que atuava como religião oficial do Estado. Os liberais republicanos esperavam receber dos seus aliados, entre eles os protestantes, as contribuições culturais necessárias para a formação de uma nova ordem política e social.

No protestantismo missionário oriundo dos Estados Unidos estava depositada significativa parcela de responsabilidade na construção da República, pois, se acreditava que o protestantismo seria sinônimo de avanço científico e educacional.

Na visão política dos liberais, na cultura religiosa protestante havia mais do que o projeto de construção das igrejas – a sua experiência com a educação escolarizada a tornava mais abrangente. Jether Pereira Ramalho lembra que a modernidade que os liberais pretendiam com o auxílio da educação escolar protestante residia no fato de esta se preocupar com a eficiência, com o ensino voltado para a prática, para a responsabilidade pessoal e para o aperfeiçoamento das instituições. Segundo o autor Ramalho (1976: 150), as ideias mais simpáticas aos liberais eram as de “evolução, de mudanças, de transformações, de modernizações, com elevação social dos indivíduos, dentro da ordem e da hierarquia”, o que significava uma modernidade e uma liberdade segundo os conceitos próprios do pensamento liberal. No entanto, a ideologia protestante de mudança social não assumiu no país, segundo Cândido Procópio Camargo, “a forma de contestação da estrutura de poder vigente”, figurando, deste modo, no campo da moral e do controle de condutas. (CAMARGO, 1973).

Em Ribeirão Preto, a organização escolar metodista estava identificada ao projeto de crescimento religioso da cidade e tal tarefa foi proposta às associações de mulheres metodistas do sul dos Estados Unidos, mais precisamente da Sociedade Missionária para

Mulheres Estrangeiras da Igreja Metodista Episcopal do Sul, fundada em 1878. Para Zuleica de Castro Coimbra Mesquita, uma das metas dessa associação era a de preparar missionárias para atuar em países em que as mulheres eram educadas por homens, como em alguns países orientais. A ideia central seria a formação de mulheres em países alcançados pelas missões protestantes. Segundo a autora, "educando-as nos padrões culturais protestantes e ocidentais, essas mulheres se libertariam da dominação masculina, tornando-as independentes e em condições de prover seu próprio sustento". (MESQUITA, 1995: 96).

Peri Mesquida aponta que, logo após a Guerra Civil dos Estados Unidos (1861-1865), implantar escolas seria o principal papel a ser desempenhado pelas associações de mulheres protestantes norte-americanas. Tais associações foram preponderantes na construção do ideário missionário feminino no Brasil e na conseqüente educação levada a cabo pelas educadoras. Nas escolas dirigidas pelas missionárias, a missão era libertar a sociedade - principalmente a mulher das "garras do analfabetismo e da superstição". Ainda que de forma velada, o autor desenvolve a ideia de uma educação organizada como forma de se contrapor ao poderio cultural e religioso do catolicismo, principalmente na segunda fase do Império e, reiterando sua compreensão de hegemonia norte-americana, afirma que a educação metodista liderada pelas mulheres era relacionada com o aumento da influência econômica dos Estados

Unidos no país, principalmente, depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Para esse autor, os significativos valores financeiros concedidos pelas Juntas Missionárias dos Estados Unidos às escolas protestantes estavam vinculados ao transplante cultural e econômico envidado pelos estadunidenses. (MESQUIDA, 1994: 162). Tais vetores estiveram na base do projeto educacional das metodistas em cidades do interior paulista, mas não se restringiam a eles.

2.Os esforços na implantação de escolar

O Instituto Metodista de Ribeirão Preto foi organizado pela missionária Leonora Dixon Smith, em 1899, numa situação que se mostrou diferenciada em relação às escolas implantadas em Piracicaba, em Juiz de Fora, no Rio de Janeiro e em Porto Alegre. Isso porque era de praxe a Sociedade de Mulheres Estrangeiras escolherem as cidades onde se instalariam as escolas e montarem a estrutura necessária para manutenção das aulas, dos aluguéis e as construções de prédios, os salários de diretores e de professores, os mobiliários e as primeiras despesas gerais. O que indicava a escolha de uma cidade era sua posição estratégica do ponto de vista econômico, a quantidade de protestantes, as relações sociais estabelecidas pelos membros das igrejas e as condições de transporte e comunicação. Por falta de informações sobre potencialidade que estava adquirindo Ribeirão Preto no cenário econômico nacional¹, e por pressões políticas da hierarquia da igreja, essa sociedade não aprovou e

¹ Ribeirão Preto, em finais do século XIX e início do século XX, passou a ser referência econômica no interior paulista em razão da cafeicultura. A então vila de cafeicultores foi transformada numa área urbana dotada de lojas, escolas, teatros, e, principalmente, de armazéns distribuidores de materiais necessários às lavouras de café.

não destinou, de imediato, os recursos financeiros para iniciar a escola então requisitada pelos metodistas da cidade.

Coube a Leonora Smith, filha de imigrantes norte-americanos estabelecidos em Santa Bárbara, interior do Estado de São Paulo, formada no Alabama College, Montgomery, EUA, e professora do Colégio Piracicabano, assumir essa tarefa. Havia, entre as professoras dos colégios metodistas, a necessidade em assumir escolas em regiões de fronteira agrícola. Atendendo a pedidos de pastores de Ribeirão Preto e com a aquiescência do bispo Eugene Hendrix, responsável pela missão metodista brasileira, a professora assumiu a responsabilidade da instauração da escola, tendo como recursos financeiros somente seu salário de missionária. Chegou à cidade no início de setembro de 1899, iniciando as aulas com cinco alunos "sentados no chão e escrevendo em caixas de papelão". As dificuldades iniciais foram vencidas pelo aumento das matrículas e, conseqüentemente, pelas mensalidades recebidas no transcorrer do semestre, o que indicava a aceitação da proposta do ensino metodista por parte da população local.

No final de 1900, mesmo descontentes com o fato de Smith ter implantado a escola sem aprovação prévia, a Associação de Mulheres Metodistas dos Estados Unidos começou a enviar os recursos necessários para a manutenção de diretores e professores. Gerenciando as parcas receitas da escola, Smith e as missionárias que a acompanharam ampliaram as matrículas, o que

permitia alugarem prédios mais adequados à prática de ensino, já que, em seu início, as aulas eram ministradas no próprio templo. Outra fonte de recursos para prover as despesas com funcionários e reformas de salas de aula eram as ofertas recolhidas nas Conferências Anuais da Igreja, ainda que quantias pouco elásticas. No entanto, não eram somente as verbas que preocupavam as mestras: elas procuravam estar atentas às oportunidades que possibilitassem o fortalecimento da proposta educacional metodista na região. (CARTA DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, s/d).

No final de 1900, Smith e suas professoras necessitaram de um espaço maior para as festividades do final de ano - vale lembrar que o final do período letivo ocorria, para as missionárias, no mês de junho, pois ainda se organizavam segundo o calendário escolar dos Estados Unidos. Para tanto, buscaram e contaram com o apoio dos políticos locais, que lhes cederam uma sala da Câmara Municipal para a realização do evento. Um ano depois, requisitaram ao poder público, para o mesmo programa, o Teatro Carlos Gomes, um dos ícones da cultura da cidade à época, no que foram prontamente atendidas. Em 1906, a Prefeitura Municipal começou a repassar verbas ao colégio para a manutenção de alunos que não conseguiam arcar com as mensalidades. (WOMAN'S MISSIONARY ADVOCATE, jun/1901; nov/1906). O uso dos espaços públicos para os eventos da escola era decantado como via de

fortalecimento de uma denominação disposta a esmaecer a hegemonia católica na região. As missionárias professoras tinham que se desdobrar para o convencimento de homens e atuar em espaços dominados por homens. Suas ações eram tangenciadas, assim, pelas relações políticas. Enquanto a maioria das mulheres no Brasil ainda encontravam dificuldades em atuar em espaços públicos e em travar acordos políticos de forma independente (HABNER, 2012; SOIHET, 2012), as missionárias do colégio batiam, elas mesmas, nas portas de vereadores, deputados e prefeitos, na busca de consolidar as escolas que fundavam.

Vale lembrar que a escola metodista de Ribeirão Preto, de 1899 a 1950, foi dirigida por mulheres e o mesmo acontecia em outras escolas fundadas por mulheres na virada do século XIX para o século XX. Ao analisar o início da participação de mulheres na direção de escolas na Primeira República, Louro (2001: 460) afirma que essa nova função, de algum modo, rompia "com a representação ou as expectativas mais tradicionais". Os homens públicos do interior paulista não estavam tratando de assuntos de administração escolar com outros homens, mas com as mulheres diretoras da escola. Um projeto de convencimento desenvolvido pelas missionárias era o de fazer visitas constantes à área rural procurando atrair filhos de fazendeiros e colonos para a escola e, com certa habilidade, as mestras esforçavam-se também em manter boas relações com os personagens expressivos da cidade, utilizando, para tanto, todas

as oportunidades que se apresentavam, como, por exemplo, as festas de abertura do ano escolar.

Nesse sentido, segundo Almeida (1997), em março de 1909, enaltecera que "um dos mais conceituados advogados da cidade fez a palestra de boas-vindas aos alunos e pais". Tratava-se de Augusto Ribeiro de Loyola, também ex-prefeito da cidade. Figura muito conhecida nos meios sociais daquela época, permaneceu na memória coletiva de Ribeirão Preto, pois, uma importante rua de um bairro tradicional recebeu o seu nome. As boas relações que as missionárias mantinham na esfera política local eram revertidas quase sempre em benefícios para a escola. Em 1913, quando puderam iniciar a construção do seu próprio prédio escolar, na região central da cidade, receberam a ajuda da Companhia Mogiana da Estrada de Ferro, que transportou todo o material da construção gratuitamente. (WOMAN'S MISSIONARY ADVOCATE, jun/1905; jul/1909; THE MISSIONARY VOICE, set/1913).

Dos quadros da igreja de Ribeirão Preto, as educadoras também procuram receber recursos financeiros para a manutenção da escola. Eduardo Shalders, membro da antiga família de metodistas e engenheiro que transitava na esfera *alta* social e política da cidade, socorreu quando as mestras estavam envolvidas em batalhas jurídicas com os proprietários de outras escolas. Em 1913, quando ainda alugavam uma casa para o funcionamento da escola, cujos proprietários eram nada menos que influentes italianos, membros da Sociedade Dante

Alighieri da cidade, Shalders usou sua influência em favor das norte-americanas, isso porque os italianos, na pretensão de ter o imóvel de volta, tendo em vista a constituição de uma escola para seus filhos, não estavam respeitando o contrato estabelecido entre as partes, o qual garantia a permanência das mestras até o final daquele ano. Contudo, com apoio de advogados da cidade, Shalders “destitui os italianos daquele propósito”. (THE MISSIONARY VOICE, abr/1913).

O Instituto Noroeste de Birigui também começou suas atividades na esteira do processo religioso, sendo fundado em 18 de fevereiro de 1918, sob a responsabilidade da Associação Metodista de Mulheres da Conferência Anual Central, da missão metodista no Brasil. Esse fato é significativo, pois, enquanto a maioria das escolas ligadas a essa denominação nas regiões Sul e Sudeste foi organizada pelas sociedades femininas norte-americanas, como o Instituto Metodista de Ribeirão Preto, a de Birigui foi implantada por uma associação formada e dirigida por brasileiras.

Isso não significava que não recebesse orientações pedagógicas e religiosas da cultura escolar estadunidense. No entanto, apontava maior autonomia das instituições metodistas brasileiras, com possibilidade de, no futuro, constituir um modelo de ensino inteiramente voltado à realidade nacional. Os esforços feitos para a fundação da escola, as origens dos recursos para a sua manutenção - para além das mensalidades, e a integração de setores sociais locais ao projeto

educacional proposto são sinais de um ensino afinado com os interesses de uma sociedade que carregava as marcas das mudanças econômicas, políticas e religiosas do regime republicano instaurado.

Antes que a referida associação assumisse a organização da escola, numa região ainda pouco conhecida, as metodistas da cidade se empenhavam em iniciar o projeto educacional, valendo-se das relações sociais granjeadas no município e, ainda em 1917, personagens conhecidas da cidade fizeram doações para a efetivação da escola. Nesse sentido, Miguel Gajardoni, membro de uma das mais antigas famílias de protestantes da região, fez uma pequena doação em dinheiro para o preparo do local onde seria construído o prédio escolar. Nicolau da Silva Nunes, o agricultor fundador da cidade, um dos mais prestigiados chefes políticos do município, doou uma parte do terreno necessário para a construção. A maior parte do dinheiro necessário para abrir a escola, entretanto, ficou por conta do também agricultor e vendedor de terras Robert Clark, um dos diretores da Companhia de Terras e Colonização do Estado de São Paulo, responsável pela comercialização da maioria das áreas para cultivo e plantio da região. (RAMOS; MARTINS, 1961). Assim, os representantes das camadas médias do município demonstravam simpatia à escola organizada pela associação feminina metodista, o que se traduziu em apoio a suas escolas, indicando que a educação escolar protestante estava afinada com as pretensões de uma camada social média, no que diz respeito a uma

instrução que valorizasse seus projetos na região.

A coordenação dos trabalhos para iniciação das atividades escolares metodistas em Birigui coube ao reverendo Cyrus Basset Dawsey, da igreja local, que contratou a professora Áurea de Campos Gonçalves para lecionar à primeira turma. (RAMOS; MARTINS, 1961: 159). Esta professora também dirigiu a escola de 1918 a 1921, sendo, depois, substituída por Maria Ormena França. (BARROS, 2000: 13). Filhos de pequenos comerciantes e pequenos agricultores foram os primeiros a se matricularem e, as primeiras mensalidades, por seu turno, giravam em torno de 5 mil réis, mas determinadas famílias chegavam a contribuir com 50 mil, para cobrir os custos dos materiais de ensino dos filhos e demais despesas da escola. Dos cofres da igreja, a escola recebeu, em 1918, 175 mil réis, destinados à limpeza da propriedade, ao pagamento de pedreiros, carpinteiros, poceiros, de materiais de construção, de salários e transporte da professora. (LIVRO DE CONTRIBUIÇÕES AO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI, 1917-1927).

A escola recebia também recursos financeiros de igrejas dos Estados Unidos, ainda que não fosse mantida por associações missionárias femininas, tal como ocorria com outras escolas metodistas brasileiras. Em março de 1922, por intermédio do reverendo Clement Evan Hubbard, futuro diretor da escola metodista de Lins, a escola recebeu dos norte-americanos 300 mil réis. As igrejas metodistas brasileiras de outras cidades, da mesma forma, enviaram contribuições. Da escola dominical da

igreja de Piracicaba, por exemplo, chegaram 110 mil réis. Doações individuais de membros da igreja eram recorrentes e assim foi com Cyros Basset Dawsey que, em 1922, doou 116 mil réis, com o reverendo Natal Quintanilha, que, em abril do mesmo ano, destinou 120 mil réis. O mesmo ocorreu com Alice Martins e Belmira Fagundes, doadoras de 120 e 60 mil réis, respectivamente. Missionárias norte-americanas que atuavam no Brasil também enviavam verbas para Birigui, tais como Miss Dechamp, que doou 20 mil, e Miss Leila Epss, cuja doação foi de 250 mil réis, isso no ano de 1922. Miss Lois Best, por sua vez, doou grande quantidade de toalhas de rosto.

As missionárias ainda organizavam outras formas de arrecadação financeira visando à construção e à manutenção de prédios: festas juninas, jogos esportivos e até mesmo venda de bíblias. Em 1926, com a produção e a venda de bicho-da-seda, foram arrecadados 78 mil réis. Ainda alugavam os terrenos adquiridos para servirem de pastagem e de depósitos de madeira, o que, em novembro de 1925, rendeu 150 mil réis. Completavam as ações de arrecadações as cobranças pelas lições de corte e costura, bordados e piano. A igreja, contudo, não ficaram alheias ao processo de contribuição, e uma das formas que as missionárias encontraram para angariar fundos residia nos apelos financeiros aos membros e visitantes nos horários de culto, no que resultou em a igreja destinar à escola 545 mil réis em julho de 1925. (LIVRO DE CONTRIBUINTES DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI,

1922-1923; LIVRO DE CONTA CORRENTE, 1932; LIVRO-CAIXA, 1925-1935).

No decorrer da década de 1920, a Associação Metodista de Mulheres brasileiras passou a acompanhar mais de perto a administração da escola de Birigui. Sendo assim, assumiu algumas responsabilidades, tais como a mensalidade da diretora nomeada, que ficava em torno dos 250 mil réis. Tal compromisso fazia com que tivesse participação ativa nas atividades de expansão escolar, o que demandava constantes contribuições em dinheiro. Em abril de 1931, foram investidos 260 mil réis e, em agosto, 250 mil réis, ao passo que, em dezembro, 500 mil réis. As doações das mulheres continuaram nos anos subsequentes, com os livros-caixa apontando contribuições mensais de 250 mil réis, aproximadamente. No final da década, as doações foram gradativamente diminuindo, registrando-se, entre janeiro e novembro de 1939, a soma de apenas 900 mil réis. Os gastos já não eram os mesmos – em seus orçamentos passaram a constar despesas com reformas de prédios, materiais didáticos, alimentação de funcionários e de alunos carentes. Com a propaganda da escola, gastava-se boa parte do que se arrecadava: em 1939, foram gastos 1,2 milhões de cruzeiros com publicidade em jornais e emissoras de rádio, além de se implantar um jornal interno, de curta duração. (INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI: LIVROS-CAIXA, 1925-1935; LIVRO DE CONTA CORRENTE, 1925-1932; 1938-1939). Era necessário, assim, aparelhar a escola para a

concorrência e para o anúncio de sua pedagogia, com a qual se esperava atuar e se identificar com a sociedade. Uma das últimas ações públicas para arregimentar fundos para a escola de Birigui, foi a constituição de um *livro ouro* para compra de instrumentos musicais para sua fanfarra, uma das mais debilitadas da cidade. Neste livro, entre outros, aparecem como doadores personalidades políticas, proprietários de casas comerciais e de bancos, que fizeram pequenas doações que variavam de 200 a 2.000 mil réis. (LIVRO OURO DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI, 1957).

A intrincada rede de doações envolvia personagens políticas da cidade, bem como pessoas e grupos ligados às missionárias, apontando o quanto a instituição de ensino dependia do círculo social e religioso. Os agentes sociais da cidade primavam pelos interesses na área do conhecimento escolar, e as missionárias, por sua vez, pelo papel normativo e religioso e pela afirmação feminina. A educação escolar das missionárias permitia a interatividade social, por meio de relações que as práticas eclesiais dificultavam aprofundar. Percebe-se, assim, um grande esforço das metodistas, fossem elas dos Estados Unidos ou do Brasil, em fazer com que a escola tivesse êxito na cidade. Havia a necessidade de interferência religiosa e cultural dos protestantes numa região em que se intensificavam as trocas comerciais entre o interior do país e os grandes centros urbanos. Devemos lembrar que a Ferrovia Noroeste, que passava por Birigui, fazia o transporte de

peças e mercadorias entre o litoral e cidades do estado de Mato Grosso. A educação escolar seria, então, a oportunidade de estreitar laços sociais e instilar comportamentos próprios do metodismo protestante entre as pessoas que se instalavam na região.

3.0 ensino oferecido

Nas escolas de Ribeirão Preto e Birigui, as missionárias organizaram os cursos primário e secundário. No primário, com poucas variações de uma escola para outra, lecionava-se as disciplinas de Leitura, Linguagem, Caligrafia, Desenho, Música, Aritmética, Ciências, Geografia, História do Brasil, História Sagrada e Ginástica. Alfabetização, conhecimentos gerais para formação intelectual e exercícios físicos para o aprimoramento e desenvolvimento do corpo formavam a pedagogia do curso. Completavam o currículo os Trabalhos Manuais, por meio dos quais os alunos confeccionavam mapas, brinquedos, enfeites domésticos e outros, expondo-os, depois, em locais públicos. No manuseio de tesouras, pincéis, barbantes, louças, papéis, madeiras e vidros, os alunos desenvolviam conhecimentos que lhes poderiam ser úteis em profissões futuras, além do aprimoramento das coordenações motoras, uma das exigências da moderna educação republicana. (ALMEIDA, 2005, p. 68).

Na Primeira República, quando se processavam profundas mudanças políticas e econômicas no país, as mestras de Ribeirão Preto, seguindo legislação federal vigente, sistematizaram o Curso Secundário. Esta foi a modalidade de ensino que

mais atraiu alunos à escola na década de 1920 e início da década de 1930, já que os pais buscavam oferecer aos filhos uma formação que lhes permitisse a continuidade dos estudos. Compunha o Curso Secundário as seguintes disciplinas: Português, Francês, Inglês, Aritmética, Desenho, Solfejo e Canto, Corte e Costura, História Sagrada, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Educação Moral e Cívica, Caligrafia, Ciências Naturais, Psicologia e Higiene, Geografia Comercial, Bíblia, Economia Doméstica, Álgebra e Filosofia. (CATÁLOGO ESCOLAR DO COLÉGIO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, 1929).

Emma Christine, diretora da escola em 1929, destacou os objetivos a serem alcançados com o curso, divulgando, em primeiro lugar, ser o apego às normas da escola o primeiro critério de aprendizado a ser observado. O rigor disciplinar visava a desenvolver no aluno "a firmeza do caráter, a coragem, a dedicação, o altruísmo; e despertar-lhes o espírito de iniciativa, de confiança própria, de solidariedade". Reforçava, ainda, que os valores morais a sustentar o ensino seriam aqueles verificados no cristianismo protestante, mesclando princípios religiosos com um ensino capaz de corresponder à necessidade de formação de profissionais reclamados pela sociedade. No que se refere aos valores religiosos, a diretora ressaltou ser a Bíblia a fonte da moral cristã praticada na escola. Era preciso dar respostas à educação escolar requerida por uma clientela componente de uma região em expansão econômica e, assim sendo, a estrutura curricular foi organizada

se orientando pelo sentido de responsabilidade social, não perdendo, entretanto, a oportunidade de incentivar a individualidade do educando, traço marcante de um momento pedagógico que trilhava os caminhos de uma sociedade cada vez mais exigente. (CATÁLOGO ESCOLAR DO COLÉGIO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, 1929).

Para a diretora, o ensino de Português propiciaria aos alunos redigir com precisão, falar corretamente, pensar e colocar o aprendido “a serviço das necessidades da vida”, ao passo que o ensino de História seria mais positivo, cabendo-lhe um papel de “mestre da vida”. Com o ensino da Aritmética, visava-se que o aluno obtivesse conhecimentos suficientes para “fazer todos os processos matemáticos requeridos nas relações econômicas e sociais comuns”. Tais abordagens eram tratadas como alternativas ao estilo tradicional de ministrar aulas. Com os conhecimentos adquiridos com os Trabalhos Manuais, os alunos deveriam contribuir para a “vida em sociedade”. O Curso de Educação Física contava com uma variedade de turmas, preparado para receber crianças e adultos. Os espaços apropriados para a prática de esportes eram decantados com a expectativa de atrair a maior quantidade possível de estudantes da cidade à escola. O esporte era compreendido como um portal para a saúde dos corpos, entregues aos cuidados das missionárias. (CATÁLOGO ESCOLAR DO COLÉGIO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, 1929).

O ensino propiciado pelas

metodistas seguia a lógica republicana da educação para o progresso. Carlos Monarcha, ao escrever sobre a relação educação e regulamentação da vida pública na ótica dos ideólogos e administradores públicos do final do século XIX e início do século XX, assim se manifesta:

O progresso da condição de homem é condicionado a formulação de um programa intelectual que visa promover a abolição do mundo das diferenças: conhecer bem, refletir bem, entender bem, falar bem, agir bem. Para a lógica da administração pública da época, conhecer significa a possibilidade de intervenção na vida pública. Trata-se, entre outras coisas, de produzir regras de conduta social e, a partir de um acordo prévio, impô-las ao conjunto da sociedade. Os ideólogos exaltam, assim, as funções criadoras da razão humana e elaboram uma espécie de metafísica dos costumes. (MONARCHA, 1999: 75).

Em sintonia com o ideário republicano de apagamento das diferenças, segundo Nunes(2000), as mestras demonstravam, com a publicação das finalidades das disciplinas, que estavam em sintonia com os propósitos de ideólogos do ensino público, segundo os quais a educação escolar deveria homogeneizar o ensino, tendo em vista o preparo do aluno para a interferência na vida pública.

Mas, o ensino secundário afinado com as propostas educacionais republicanas não perduraria muito tempo entre as mulheres metodistas, principalmente, entre as de Ribeirão Preto. No

decorrer da década de 1930, com a cidade contando com inúmeras escolas primárias e secundárias, públicas e particulares, as missionárias optaram por manter funcionando apenas o curso primário e organizar um curso voltado exclusivamente para a formação profissional feminina.

4.0 Curso de Educação Religiosa

A partir de 1935, as missionárias do Colégio Metodista de Ribeirão Preto centralizaram suas ações na organização do Curso de Educação Religiosa, voltado para a formação de juventude feminina protestante que atuaria em igrejas e instituições filantrópicas. Dessa forma, finalizaram as atividades educacionais referentes aos estudos primários e secundários.

Mesmo as mulheres dos grandes centros urbanos tendo conquistado visibilidade na sociedade, como o direito ao voto, muito em razão das lutas de Bertha Lutz (PINTO, 2003), nas cidades interioranas, as mulheres ainda eram preteridas em funções públicas, como nas atividades políticas, educacionais e religiosas. Assim, abrir espaços para a formação feminina continuava como meta das missionárias.

A vocação das missionárias à educação religiosa feminina pode ser compreendida a partir das considerações que Duncan Reily teceu acerca do ministério feminino entre os protestantes. Para o autor, as origens das práticas missionárias femininas podem ser encontradas na presença do protestantismo norte-americano em países asiáticos. Isso, em razão das dificuldades da mulher oriental em conversarem ou

trabalharem com os missionários protestantes, por razões culturais (1997: 115). Se as mulheres asiáticas tinham resistências em tratar de questões religiosas, educacionais e assistências com homens estrangeiros, as esposas dos pastores passaram a assumir esses serviços. As mulheres latino-americanas, as brasileiras em particular, dada aos padrões sociais que as restringiam ao espaço privado, também encontravam barreiras para serem educadas por homens. Sendo assim, no decorrer da segunda metade do século XIX, as igrejas protestantes norte-americanas passaram a investir na formação de mulheres para a atuação missionária nas áreas assistenciais e educacionais, reservando aos homens as atividades pregação. À época, uma grande quantidade de associações missionárias femininas proliferaram nos Estados Unidos, que passaram a receber grandes somas em dinheiro para o trabalho com mulheres em países escolhidos como áreas de expansão missionária, como o caso do Brasil. Entendemos que a guinada das mestras de Ribeirão Preto para o ensino religioso feminino, a partir de 1935, se ampara tanto na perspectiva da cultura evangélica latino-americana de que a mulher deveria ser educada por outra quanto na possibilidade das escolas dirigidas por elas em receber as generosas ofertas em disposição nas igrejas norte-americanas. Contudo, o que nos permite chegar mais perto dos motivos que levaram as norte-americanas a privilegiar uma educação religiosa à juventude feminina foram suas constantes

preocupações em capacitar mulheres para atuarem em igrejas, mais precisamente na área educacional leiga e nos trabalhos de assistência social.

Esse motivo ficou explícito no Catálogo Escolar de 1941, ao anunciar que o "programa do curso de Educação Religiosa tem como finalidade, por meio de um curso de 3 anos, preparar moças evangélicas para melhor servir à Igreja. (CATÁLOGO ESCOLAR DO INSTITUTO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, 1941). A divulgação do curso era realizada por meio de cartas enviadas às igrejas, anúncios em jornais, prospectos e revistas publicadas pela igreja. Apesar de a escola contar com amplas acomodações para receber um bom número de alunas, alguns requisitos básicos eram exigidos para que as jovens interessadas fossem aceitas, tais como o de serem "membros de qualquer igreja evangélica, ter uma recomendação do gabinete pastoral da mesma, e precisam ter o desejo ardente de preparar-se melhor para prestar serviços à humanidade e à Igreja". (Idem).

As candidatas, além de apresentarem, no ato da matrícula, a certidão do Curso Primário completo, atestado médico, recomendação do gabinete pastoral, carta de filiação de qualquer igreja evangélica e registro de nascimento provando ter dezesseis anos completos, teriam ainda que entregar respondido um questionário contendo as seguintes perguntas:

Que livros evangélicos já leu?
Já leu o Novo Testamento?
Possui recursos para custear as despesas no Instituto?

Se conseguir lugar no Instituto estará disposta a voltar para sua Igreja e servir sem recompensa?
Que trabalho tem feito na sua Igreja e que cargo ocupa atualmente?

Que trabalho na Igreja mais gosta de fazer?

(QUESTIONÁRIO CONFIDENCIAL DO INSTITUTO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, 1941)

O colégio, de 1935 a 1950, contou com a direção de Sarah Bennett, auxiliada por Mary Jane Baxter, Mary Brown Mc Swain e Dina Rizzi. Essas educadoras estavam convictas de que as mulheres deveriam estar capacitadas para desempenhar tarefas relacionadas ao trato com o público evangélico, tanto na área da catequese às crianças quanto na solução de problemas sociais que rodeavam as igrejas. Para tanto, montaram um programa escolar no qual constava o estudo do Velho e do Novo Testamento, aulas práticas de como se organizar uma Escola Dominical e como se organizar uma Escola Bíblica de Férias. Ensinava-se, ainda, a Arte Culinária, Corte e Costura, Trabalhos Manuais, Nutrição, Como Cuidar de Doentes Feridos e Educação Física. O programa era completado com o estudo de Língua Portuguesa e Inglesa, Introdução ao Serviço Social e Orientação de Grupos. (CATÁLOGO ESCOLAR DO INSTITUTO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, 1943).

No catálogo do curso, de 1943, as finalidades das disciplinas foram expostas. Com os Estudos do Velho e Novo Testamento, buscava-se uma "inspiração espiritual para o indivíduo". Nos estudos sobre Escola Dominical, as jovens aprenderiam a organizar uma classe para o ensino

de crianças e "para dar uma educação cristã no lar", quando viessem a casar. Com o estudo de Sociologia, as alunas teriam a oportunidade de aplicá-los "no seu trabalho social, quer trabalhando com indivíduos ou com grupos". O lema do curso "É necessário saber para fazer" era evocado para que as alunas pudessem organizar a economia doméstica, cuidar de doentes e feridos e ensinar. (Idem). Dessa forma, as estudantes intercalavam suas atividades entre a teoria e a prática, a começar pela organização interna da escola. As orientações eram para que as alunas desempenhassem "serviços na cozinha, na sala de jantar e na limpeza do lar". (Idem).

Nos recintos de lazer da escola, que chegava a contar com quatrocentas e cinquenta crianças da cidade, os trabalhos das internas também eram requisitados. As missionárias ponderavam que no "trabalho com as crianças do Recreio Público, as alunas adquirem jeito e capacidade para lidar com as crianças e compreendê-las, ajudando-as, assim, na formação de seu caráter". (Idem).

Manter as jovens em regime de internato exigia recursos financeiros nem sempre disponíveis no caixa da escola. Para atender alunas oriundas de famílias de baixa renda, ou encaminhadas por igrejas pobres, diversas campanhas eram realizadas. Doações foram requisitadas aos membros das igrejas metodistas de todo o país. Em 1947, o jornal Expositor Cristão apelava para tais ofertas, afirmando que quem "dá uma oferta em prol deste trabalho está contribuindo para a

felicidade de muitas vidas e muitos lares, e para o bem-estar da pátria. (JORNAL EXPOSITOR CRISTÃO, 13/06/1947).

Igrejas protestantes de várias regiões do país enviaram as ofertas e doações ao colégio. As alunas, por seu lado, dedicavam-se ao aprendizado oferecido, pois se tratava de uma formação ligada à formação profissional, ainda que direcionada às práticas de apoio assistencial e religioso. Várias jovens, ao finalizarem o curso, buscavam aprimorar ou vivenciar os ensinamentos recebidos. Em 1948, a ex-aluna Julieta Castro descreveu que, ao terminar o curso de Educação Religiosa, resolveu fazer um Curso de Enfermagem. A egressa Luiza Oliveira narrou que as matérias oferecidas davam-lhe capacidade de organizar atividades com crianças em igrejas de sua região. A ex-aluna Albertina Damasceno destacou que, após encerrar os três anos de curso, recebeu um convite para estudar no Colégio Bennett, onde fez o curso de Técnico em Educação Religiosa, podendo então "desenvolver o que aprendera e adquirir novos conhecimentos". (JORNAL EXPOSITOR CRISTÃO, 08/07/1948).

Depois de formadas, as alunas do Curso de Educação Religiosa procuravam integrar-se à vida da igreja local, ensinando as crianças e organizando e programando escolas dominicais em vários pontos da cidade, além de prestarem apoio à juventude da igreja. Depois de três anos de internato, muitas abraçaram as profissões escolhidas, tornando-se enfermeiras, pedagogas, artesãs, pastoras, missionárias, psicólogas, assistentes sociais, funcionárias

públicas e lideranças femininas de igrejas protestantes. (ENTREVISTAS COM EX-ALUNAS DO INSTITUTO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO, 29/11/1997).

5.As polêmicas entre as mestras e os homens da igreja

Ainda que demonstrassem entusiasmo com o Curso de Educação Religiosa, as missionárias não puderam mantê-lo em Ribeirão Preto, pois, um ensino voltado somente para a formação feminina não estavam nos planos de muitos membros da Igreja Metodista dessa cidade. Representantes expressivos da sociedade local que conviveram com o sistema educacional metodista, na década de 1930, reclamavam pela ampliação dos cursos. Membros da igreja, incentivados por componentes da classe média que estudaram na escola, iniciaram um movimento para o retorno do Curso Ginásial, encerrado pelas missionárias em 1935. As discussões sobre a centralidade do ensino secular entre os jovens se desenrolaram durante todo o transcorrer do ano de 1949, culminando com a transferência do Curso de Educação Religiosa para São Paulo, no início de 1950. As polêmicas envolvendo, de um lado, as mulheres missionárias e, de outro, homens que detinham o mando do metodismo brasileiro, sinalizam para as disputas nas quais se envolveram as mulheres protestantes em busca de empoderamento no interior das igrejas que ajudaram a organizar no país.

As origens das polêmicas entre as mestras da escola e os homens da igreja devem ser

buscadas no processo de autonomia da Igreja Metodista do Brasil em relação à Igreja Metodista Episcopal do Sul, dos Estados Unidos, iniciado em meados da década de 1920 e efetivado em 1930. Rui de Souza Josgrilberg, analisando este momento do metodismo brasileiro, destaca que havia visões divergentes entre missionários e pastores nacionais quanto ao futuro da igreja. Além da falta de recursos financeiros próprios para a sobrevivência de uma igreja autônoma, os clérigos norte-americanos não desejavam uma autonomia que desvinculasse a prática religiosa do projeto cultural e ideológico dos Estados Unidos. Segundo o autor, entre os próprios brasileiros havia divergências sobre qual o melhor caminho a ser seguido. Um grupo defendia uma autonomia mais agressiva, voltada para a cultura nacional, sem ter, contudo, um projeto claro para a Igreja Metodista brasileira. Neste grupo destacava-se o reverendo e futuro deputado federal Guaracy Silveira. Outro grupo defendia uma autonomia moderada, com liberdade de escolha de bispos e de organização interna da Igreja do Brasil, continuando esta a receber ajuda financeira externa, ainda que se submetesse a um período de supervisão por parte da Igreja norte-americana. Neste grupo destacava-se o pastor e futuro bispo César Dacorso. A tese moderada, também chamada de "autonomia sem independência" foi a vencedora, com a Igreja Metodista do Brasil, depois de independente, passando a ser supervisionada por um Conselho Central formado por 15 norte-americanos e 15 brasileiros. Este conselho, que inicialmente atuaria

apenas durante a fase de transição, acabou sendo o elo entre as duas igrejas durante 30 anos. (JOSGRILBERG, 1990: 95-127).

Há que se lembrar que as missionárias da escola de Ribeirão Preto estavam identificadas com os encaminhamentos dos bispos norte-americanos para as igrejas e instituições de ensino no Brasil. A partir da compreensão que faziam dos significados da cultura religiosa norte-americana para a sociedade brasileira é que mantinham os trabalhos educacionais e assistenciais. As mestras, além do apoio dos missionários integrantes do Conselho Central do Instituto Metodista, órgão gestor da escola, tinham suas reivindicações endossadas pelo Bispo César Dacorso. Por outro lado, os membros da Igreja Metodista de Ribeirão Preto, que defendiam uma escola identificada com o sistema educacional proposto pelo poder público, buscavam, para esse fim, o apoio do então reverendo e deputado Guaracy Silveira, desafeto do bispo metodista à época.

Como destacamos, os metodistas de Ribeirão Preto, no final de década de 1940, manifestaram o desejo de reiniciar o Curso Ginásial do colégio e as conversas foram iniciadas com o conselho gestor da escola. Em outubro de 1948, as principais lideranças da igreja elaboraram um documento pedindo a reabertura desse curso, sendo esse documento entregue ao pastor local para ser apreciado e votado pelo Concílio Paroquial. Solicitavam “a imediata reabertura do Curso Ginásial do nosso educandário, cujo fechamento, em tempos passados,

tem provocado contínuos e desagradáveis comentários, todos lamentando a regressão do educandário metodista”. O documento foi assinado pelo presidente da Sociedade Metodista de Homens, Jaime Pinto Borges, o guia-leigo, Raul de Paula Gonçalves e os ecônomos Pedro Pantaleão, Gabriel Maciel Filho e José Conegliano. As principais alegações para a volta do Curso Ginásial foram o bom número de evangélicos na cidade, o espaçoso prédio, a importância que a cidade estava adquirindo no cenário econômico e cultural do Estado de São Paulo e o conceito que a educação metodista havia adquirido ao longo de meio século de existência. Esse movimento tinha o apoio do pastor local, José Carlos Person, do reverendo e deputado federal Guaracy Silveira, nascido em Ribeirão Preto, local onde foi pastor, em 1935, e do membro da igreja e jornalista, Waldermar Arruda. O documento foi aprovado por unanimidade pelos membros presentes no Concílio e enviado ao Conselho Superior da escola. (ATA DO CONCÍLIO PAROQUIAL DA IGREJA METODISTA CENTRAL DE RIBEIRÃO PRETO, 10/10/1948).

As missionárias não concordavam com esta decisão e o impasse se arrastou por quase um ano. Em julho de 1949, na Reunião do Conselho Central da Igreja Metodista do Brasil, realizada nas dependências do Instituto Bennett, no Rio de Janeiro, foi solicitada uma apreciação sobre os critérios de um possível desmembramento em duas escolas. Quanto ao grupo que ficaria em Ribeirão Preto, foram tomadas as decisões de manter a escola sob a

administração do Conselho Superior do Instituto Metodista, e que esse ficaria encarregado de autorizar ou não o uso do prédio para outras atividades "ou negócio outro qualquer, no campo educativo e social, que destoe dos princípios evangélicos dentro dos objetivos da Igreja Metodista do Brasil". (ATA DO CONSELHO CENTRAL DA IGREJA METODISTA NO BRASIL: 04 e 05/07/1949).

Apesar dessas tentativas de conciliações, o acerto entre as duas partes não seria estabelecido rapidamente, arrastando-se os conflitos por todo o ano de 1949. Os membros da igreja de Ribeirão Preto, reunidos novamente em concílio, tomou a decisão de continuar com o Curso de Educação Religiosa sob a direção das missionárias, manter o Jardim da Infância e o Curso Primário e, ainda, organizar um curso Ginásial Feminino, em vez de misto. Essa decisão foi homologada pelo Conselho Superior do Instituto Metodista, no final de 1949. Ainda que se sentissem compelidas a assumir o ensino ginásial para moças, as missionárias estavam convictas de suas vocações para o preparo de mulheres para a atuação em igrejas e no serviço social, e não abriam mão de se dedicarem exclusivamente a esse empreendimento. Contando com o apoio da Associação de Mulheres norte-americanas, resolveram deixar Ribeirão Preto para continuarem a desenvolver suas atividades em São Paulo, no Bairro de Santo Amaro, passando para a igreja de Ribeirão Preto a incumbência de dirigir o Jardim de Infância, o Curso Primário e o futuro Curso Ginásial. Diante

dessa decisão, foi formado o Conselho Superior do Ginásio Metodista de Ribeirão Preto, tendo sido escolhido como diretor da escola o jornalista Waldemar Arruda, um aliado do reverendo e deputado Guaracy Silveira.

O mês de janeiro de 1950 foi marcado pelo clima de hostilidade entre as missionárias e as lideranças masculinas da igreja de Ribeirão Preto. De um lado, as norte-americanas mais a professora Dina Rizzi procuravam apressar o processo de transferência do Instituto Metodista e Curso de Educação Religiosa para São Paulo, já que teriam de iniciar imediatamente as atividades na capital do Estado; do outro, as lideranças locais procuravam regularizar a situação dos cursos que ficaram sob suas responsabilidades e organizar o Curso Ginásial. A celeuma que se iniciou com as propostas de ensino divergentes foi acentuada no trato de questões aparentemente simples, como o destino do mobiliário, as matrículas iniciadas no ano anterior e o direito de utilizar o nome da escola. Em correspondência de Waldemar Arruda, diretor da escola de Ribeirão Preto naquela época, ao presidente do Conselho Superior do Instituto Metodista, reverendo Augusto Schwab, na época ocupante do cargo de Secretário Geral das Missões, as animosidades se fizeram presentes. Indagando se as professoras estavam mesmo de mudança, Waldemar Arruda expressou que, "se as missionárias estão mesmo se transferindo, que seria melhor política, que não nos atrapalhe em nada mais". Na mesma carta, ao relatar as primeiras atividades do

Ginásio, aproveitou para chama-las de "gente escravocrata de brasileiros". Segundo o diretor, além de Mary Jane Baxter não deixar que ele e um engenheiro entrassem no colégio para tirarem as medidas do prédio, a pedido da Secretaria da Educação, as mestras estavam levando todos os materiais da escola. Na carta, solicitava que essa "gente não tem direito de ofender tanto os 'índios'. Eu de minha parte prefiro viver pobrememente, mas não me vendo por dólares criminosos". (CORRESPONDÊNCIA DE WALDEMAR ARRUDA AO REVERENDO AUGUSTO SCHUWAB: 04/01/1950).

Na metade do mês de janeiro de 1950, o Curso de Educação Religiosa foi instalado em São Paulo, com a professora Dina Rizzi se encarregando de finalizar a transição da escola junto aos organismos do Estado. Nessas tratativas, uma nova polêmica se instaurou entre as missionárias e as lideranças da Igreja Metodista Central de Ribeirão Preto. Os dois grupos pretendiam utilizar o nome de Instituto Metodista. Depois de muitos ataques tornados públicos, um acordo documentado entre o presidente do Conselho Superior e o pastor da igreja local estipulou a necessidade de mudança de nome da escola em Ribeiro Preto, o direito de uso do prédio e imóveis pelos responsáveis pela escola na cidade e a proibição da modificação da estrutura predial da mesma até que a situação fosse legalizada. Dina Rizzi ficou encarregada dos últimos acertos para a entrega do prédio que as missionárias ocuparam desde 1915. (ACORDO PARA O USO DO INSTITUTO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO: 22/01/1950).

No entanto, mesmo havendo a necessidade de a escola de Ribeirão Preto usar outro nome, até junho de 1950 ela continuava suas atividades sem mudá-lo. Dina Rizzi continuava a enviar cartas ao Conselho Superior da escola notificando que por "alguns jornais, que minha família me mandou e deles recortei essas notícias, as quais lhe envio, a fim de que o senhor possa vê-las. As notícias davam conta do uso do nome Instituto Metodista para fazer propaganda da escola na cidade. (CORRESPONDÊNCIA DE DINA RIZZI AO REVERENDO AUGUSTO SCHWAB, 19/06/1950).

O problema no nome entre os dirigentes de Ribeirão Preto e as missionárias de São Paulo foi solucionado no Concílio Geral em Porto Alegre, RS, quando ficou decidido que o Instituto Metodista se tornaria "uma Instituição Geral da Igreja Metodista do Brasil; e que o Patrimônio do Instituto Metodista de Ribeirão Preto, continuasse a ser administrado pelo Conselho do Instituto Metodista"⁸⁴. Entretanto, o caso não foi apaziguado, com a celeuma, apenas mudou de personagens. Um novo conflito foi instaurando entre a Comissão da Igreja Metodista de Ribeirão Preto e o Conselho Superior, com denúncias sobre irregularidade constantemente levadas às instâncias superiores da hierarquia da Igreja. O trecho de uma correspondência do Bispo César Dacorso para o reverendo Augusto Schwab, presidente do Conselho Superior do Instituto Metodista à época, aponta que as polêmicas ainda perduravam nos jornais da cidade de Ribeirão Preto. O bispo receava "se tão abundante noticiário,

nas vésperas das eleições, tivesse fins políticos...". (CARTA DO BISPO CESAR DACORSO AO REVERENDO AUGUSTO SCHWAB, 1950).

O receio do uso político das notícias sobre a escola às vésperas das eleições seria um recado ao reverendo Guaracy Silveira, à época deputado federal pelo Partido Republicano Trabalhista (PRB). Como já destacamos, as relações entre o Bispo César Dacorso e o deputado Guaracy Silveira, há muito tempo, não eram das melhores, e isto não ocorria por questões particulares e sim por motivos políticos e de caráter jurídico quando aos Cânones da Igreja. Quando Guaracy Silveira foi eleito Deputado Federal pelo Partido Socialista Brasileiro², em 1934, inclusive com o apoio dos metodistas, o conflito se espalhou no interior da igreja, com a questão se estendendo por mais de uma década. O ponto central da desavença posto pelo bispo Cesar Dacorso girava em torno da permissão ou não ao cristão participar ativamente da vida política partidária. A polêmica ganhou as páginas do jornal "Expositor Cristão" e, segundo Duncan Reily, o bispo chegou a orientar, embasado nos documentos da Igreja, que os presbíteros eleitos para a vida pública deveriam ficar em "disponibilidade". (1984: 278).

Depois de intensos debates entre os dois grupos, de um lado Waldemar Arruda e Guaracy Silveira e do outro o reverendo Augusto Schwab e o bispo César Dacorso, em março de 1951, um acordo definitivo foi firmado. As mestras se ocuparam do Curso de Educação Religiosa em São Paulo e procuraram não aprofundar mais o conflito, até que

desapareceram os últimos vestígios das divergências. O curso promovido pelas missionárias, cuja meta era a formação de diaconisas, continuou até a década de 1960, quando foi desativado.

Considerações finais

O empenho das mulheres metodistas na organização de escolas e do currículo no interior paulista, durante a Primeira República, foi aqui compreendido a partir de três intenções: 1) a religiosa: as missionárias, o próprio termo já explicita a intenção, se lançaram na organização de escolas, tendo em vista o alargamento das fronteiras do protestantismo no Brasil. As professoras e as diretoras tinham clareza de que as escolas que comandavam faziam parte da missão religiosa de educar e converter alunos e parentes de alunos; 2) a mudança de comportamento social: a educação proposta pelas mulheres estava sintonizada com o processo de civilidade desencadeado pelos agentes públicos que pensavam a modernidade republicana, ou seja, a de instilar comportamentos coletivos de cuidados com o corpo e com os hábitos saudáveis; 3) empoderamento: as ações de implantação e direção de escolas por mulheres apontam para o exercício do poder feminino na sociedade e na igreja, pois, tiveram que convencer e enfrentar homens, tendo em vista a implantação de suas propostas de ensino.

As atividades de organização da escola, ainda no final do século XIX, as práticas para angariar apoio entre os homens da igreja e de políticos do interior paulista, a

² Sobre a participação de Guaracy Silveira na Assembleia Nacional Constituinte de 1933/34, há um artigo de minha autoria publicado pela Revista Cogeime (ALMEIDA: 2000), posteriormente transformado em livro (ALMEIDA; OLIVEIRA: 2014).

percepção da necessidade de formar mulheres para atuar como profissionais e não mais como esposas de pastores, o enfrentamento que tiveram com as lideranças masculinas da igreja, tendo em vista a defesa da educação feminina, cristalizam as práticas de empoderamento da mulher. E esse empoderamento teve como esteio a ação das missionárias na sala de aula. Sobre as relações de poder feminino que emergem da sala de aula, Louro (2001) reitera que:

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de *relações de poder*. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter (LOURO, 2001: 478).

A organização de um curso voltado para a preparação de mulheres e depois o enfrentamento às lideranças da igreja que tentaram, no clima de conflito instaurado, sombrear a memória do ensino que

construíram na cidade, apontam para as práticas de controle, de resistência e de disputa com as quais se envolveram as educadoras protestantes desde que se encarregaram de implantar escolas no Brasil, ainda no século XIX.

O período em que as missionárias cuidaram de escolas foi marcado pelo forte teor evangélico na prática educacional. As missionárias procuraram fazer do ensino um braço da igreja, demonstrando à sociedade que um ensino confessional somente encontraria sentido se expusesse com clareza as suas propostas educacionais.

Restringir, todavia, a ação das mulheres metodistas na condução de escolas à ação religiosa de apoio aos fazeres eclesiais, durante a primeira metade do século XX, ainda sob o domínio masculino, é se recusar a perceber que, no mesmo movimento que se colocavam à disposição de *servir*, definiam-se como preparadas para o exercício do poder na igreja e nos espaços públicos. Elas praticavam o empoderamento feminino. E queriam isso para si e para as mulheres com as quais se envolviam na prática escolar.

Referências bibliográficas e fontes

- ACORDO PARA O USO DO INSTITUTO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO. Ribeirão Preto, SP: Arquivo do Instituto Metodista de Ribeirão Preto, 1950.
- ATA DO CONCÍLIO PAROQUIAL DA IGREJA METODISTA CENTRAL DE RIBEIRÃO PRETO. Ribeirão Preto, SP: Arquivo do Colégio Metodista de Ribeirão Preto, 1948.
- ATA DO CONSELHO CENTRAL DA IGREJA METODISTA CENTRAL DE RIBEIRÃO PRETO. Ribeirão Preto: Arquivo do Colégio Metodista de Ribeirão Preto, 1949.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Educadoras protestantes em São Paulo no século XIX*. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0511.pdf>. Acesso em 09.09.2016.

ALMEIDA, Vasni de. *Um século de ensino metodista no nordeste paulista*. Ribeirão Preto: Imerp, 1999.

_____. Ensino Religioso ou Educação Moral e Cívica? Piracicaba, SP: *Revista COGEIME*, ano 10, n. 21, dez/ 2002, p. 25-42.

_____. *A cultura escolar metodista em Birigui*. Lins: Ialim, 2005.

ALMEIDA, Vasni de; OLIVEIRA, Cilas Ferraz. *Guaracy Silveira: um protestante na política*. Rio de Janeiro: Editora Novos Diálogos, 2014.

BARROS, Laan Mendes de (org.). *IALIM 2000: imagens que ficam na virada do milênio*. Lins, SP: IALIM, 2000.

CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de. (Org). *Católicos, protestantes, espíritas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

CARTA DO BISPO CESAR DACORSO AO REVERENDO AUGUSTO SCHWAB. Ribeirão Preto, SP: Arquivo do Instituto Metodista de Ribeirão Preto, 1950.

CARTA DE FUNDAÇÃO DO COLÉGIO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO. Ribeirão Preto: Arquivo do Instituto Metodista de Ribeirão Preto, s/d.

CATÁLOGOS ESCOLARES DO INSTITUTO METODISTA DE RIBEIRÃO PRETO. Ribeirão Preto, SP: Arquivo do Instituto Metodista de Ribeirão Preto, 1929-1943.

CORRESPONDÊNCIA DE WALDEMAR ARRUDA AO REVERENDO AUGUSTO SCHWAB. Ribeirão Preto, SP: Arquivo do Instituto Metodista de Ribeirão Preto, 1950.

ENTREVISTAS COM EX-ALUNAS DO INSTITUTO METODISTA. São Paulo: Chácara Flora, 1997.

GUERRERO, Olaya Fernández. Processos de empoderamento das mulheres de comunidades no Rio de Janeiro. Em: PARENTE, Temis Gomes; MIRANDA, Cyntia Maria. *Arquiteturas de gênero: questões e debates*. Palmas: Eduft, 2015. p. 59-92.

HABNER, E. June. Mulheres da Elite. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.

JORNAL EXPOSITOR CRISTÃO. São Bernardo do Campo, SP: Arquivo Histórico da Igreja Metodista, 1947-1951.

JOSGRILBERG, Ruy de Souza. O movimento de autonomia: a perspectivas dos nacionais. In: REILY, et. all. *História, metodismo, libertações*. São Bernardo do Campo, SP: FATEO, 1990.

LIVRO DE CONTA CORRENTE DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1925-1939.

LIVRO DE CONTRIBUIÇÕES AO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste, 1917-1925.

LIVRO DE CONTRIBUINTES DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1922-1923.

LIVRO-OURO DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1957.

LIVROS-CAIXA DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1925-1934.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. Em: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 443-481.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa de. *O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas*.

São Paulo: *Revista USP*, n. 67, p. 48-67, set/nov, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13455/15273>. Acesso em 09.09.2016.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Juiz de Fora: Edufjf; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. *A proposta educacional metodista no Brasil: fase de implantação*. Piracicaba: *Revista Cogeime*, 1995, p. 91-134, 1995.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa sociedade: um estudo de sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RAMOS, Dorival; MARTINS, Orentino. *A cidade-peróla em capítulos*. Birigui: Câmara Municipal, 1961.

REILY, Duncan Alexander. *História documental do protestantismo no Brasil*. São Paulo: ASTE, 1984.

_____. *Ministérios femininos em perspectivas históricas*. Campinas, SP: CEBEP; São Bernardo do Campo, SP: EDITEO, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação de mulheres. Em: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012, p.333-359.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. Em: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara *História e memórias da educação no Brasil (vol. I – Séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.

THE MISSIONARY VOICE. Piracicaba: Centro de Pesquisas do Metodismo, 1913.

VILLELA, Heloisa de O. O mestre escola e a professora. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

WOMAN'S MISSIONARY ADVOCATE. Piracicaba: Centro de Pesquisas do Metodismo, 1900-1915.

RECEBIDO EM 30/08/2016

APROVADO EM 11/09/2016

COLÉGIOS BATISTAS NO BRASIL: INSTRUÇÃO, EVANGELIZAÇÃO E DISPUTAS NO CAMPO RELIGIOSO

Dr^a. Elizete da Silva
Professora Titular Plena da
Universidade Estadual de Feira de
Santana
cliosilva@yahoo.com.br

Maria do Carmo Souza Santos
Mestranda em História pela
Universidade Estadual de Feira de
Santana
marya19ssantos@gmail.com

Resumo:

Nas primeiras décadas de instalação da Denominação Batista no Brasil, os missionários estadunidenses fundaram escolas primárias e colégios de nível médio, com o propósito de escolarizar, instruir e evangelizar a população, que consideravam ignorante e supersticiosa, decorrente da influência do catolicismo na cultura nacional. Criticavam os colégios católicos e desenvolveram métodos originários dos EUA, inovadores e tecnicistas. O primeiro colégio organizado foi o Taylor Egídio, em Salvador, posteriormente espalharam-se nas principais capitais e cidades. Geralmente eram instituições dirigidas pelas missionárias, diligentes professoras, as quais por serem mulheres estavam proibidas do exercício pastoral, porém transformaram as instituições escolares em espaços de visibilidade e prestígio no campo religioso do País.

Palavras chave: Batistas. Colégios. Proselitismo.

Abstract:

In the first decades of the settlement of the domination of Baptist Church in Brazil, American missionaries founded primary and secondary schools in order to instruct, evangelize and school the population which was thought to be illiterate and superstitious due to the Catholicism influences in the national culture. To do so, they started by criticizing the old catholic educational methods that ruled the schools and then

to oppose to those ones they developed American methods which they claimed to be innovative and technical. The first school to be started following that style was Taylor Egídio, in Salvador. Some time later, more of them spreaded in the main capitals and towns. Generally, those schools were managed by female skilled missionaries, teachers who, for being women, were not allowed to have any sacred services at the church. However, they changed the school environment into a prestigious visible space in the country's religious field.

Keywords: Baptist. Schooling. Proselitism.

*Ensina a criança o caminho em que deve andar
e até quando envelhecer,
não se desviará dele. (Provérbios 22:6).*

Introdução

Pretendemos abordar, numa perspectiva histórica, o projeto educacional da Denominação Batista no Brasil, destacando a criação das escolas anexas aos templos, destinadas às primeiras séries, bem como os colégios que ofereciam cursos de nível médio. Enfocamos as primeiras décadas da presença batista no País até a década 1960 quando esse grupo protestante já havia amealhado visibilidade e um significativo número de fiéis. Privilegiamos a trajetória do Colégio Taylor Egídio, a primeira instituição escolar de confissão batista organizada no território brasileiro, bem como a Escola da Associação Cristã de Moços, em Salvador e o Colégio Progresso em São Paulo.

Por entendermos a religião e as instituições religiosas como parte relevante na formação cultural, trabalhamos na perspectiva da História Cultural e da História das Religiões, com o conceito de representações (CHARTIER, 1990) com interfaces da Sociologia e uso

instrumental do conceito de campo religioso (BOURDIEU, 1987). Os agentes do sagrado e as agências religiosas são bastante diversificados. Entre os cristãos encontram-se várias categorias: mais institucionalizadas e hierarquicamente estruturadas como a Igreja Católica; as seitas, grupos minoritários, formadas por fiéis convertidos voluntariamente, a exemplo de pequenas congregações resultantes de cismas; a denominação, comunidades religiosas em processo de institucionalização e com alguma visibilidade, referente às divisões do protestantismo, como a Denominação Batista e a Assembleia de Deus. Atualmente, com o crescimento dos grupos neopentecostais nas grandes cidades brasileiras, uma nova categoria está sendo gestada, a igreja de bairro.

Em janeiro de 1882, a Junta de Richmond da Convenção Batista dos EUA nomeou como missionários para o Brasil o casal Zacarias Taylor e Katerine Taylor. Tendo se reunido aos Bagby, em março do mesmo ano começou o aprendizado da língua portuguesa no Colégio Presbiteriano em Campinas. Dois meses após a chegada dos missionários à Bahia, 15 de outubro de 1882, foi organizada a Primeira Igreja Batista do Brasil, composta de cinco membros, os dois casais de missionários estadunidenses e o ex-padre Antônio Teixeira de Albuquerque, em Salvador, capital da Província. Os pioneiros casais Taylor e Bagby, organizaram os primeiros empreendimentos educacionais batistas no Brasil.

Representando um típico protestantismo missionário, a Primeira Igreja Batista do Brasil

instalada em Salvador, fazia parte de uma estratégia do comitê dos EUA para divulgação das doutrinas batistas. O Reverendo Bagby, escrevendo à Junta de Richmond, esclareceu: "... *Escolhemos a Bahia por diversas razões: primeiro pela sua grande população... Encontramos ali massas do povo ao alcance imediato*" (CRABTREE, 1962: 73-74). O Reverendo Taylor referiu-se às mesmas razões, acrescentando o fato de a Bahia "*ter sido a capital civil e agora ser a capital eclesiástica do País.*" Pode-se concluir que existiram, além das preocupações religiosas, fatores outros decisivos para a escolha da Bahia como local estratégico para expansão da Denominação Batista no País.

1. Combatendo as trevas da ignorância

A divulgação da Bíblia e literatura evangélica fazia parte da estratégia dos missionários. Sendo um dos artigos de fé, a "*Bíblia como regra de fé e prática*" fazia-se necessária a sua leitura, que as pessoas tomassem conhecimento de seus ensinamentos para encontrarem o verdadeiro caminho da salvação. O analfabetismo, ainda hoje vigente no Brasil, foi constatado pelos batistas como um problema a ser enfrentado, pois dificultava diretamente o trabalho de proselitismo, baseado na divulgação de tratados evangélicos e na leitura e compreensão do texto bíblico, considerado entre os batistas como primordial na devoção pessoal dos fiéis, práticas e doutrinas.

No final do período imperial, a situação do setor educacional era crítica. O diretor geral da Instrução Pública na Bahia, em 1885

reconhecia: *"Uma desproporção entre a população livre (apenas esta) em idade escolar e o número de cadeiras, a distância entre os princípios vigentes da pedagogia, expressos em Lei, e sua aplicação prática; a evasão alarmante nas escolas"* (TEIXEIRA, 1975: 160). Convém destacar que os esforços educativos atingiam exclusivamente a população livre, deixando de fora o grosso da população baiana formada por escravos e seus descendentes. Tratava-se de uma educação dirigida para a elite ficando excluída a população pobre e negra, que formava, majoritariamente, a membresia batista.

Nos primeiros anos de funcionamento da Primeira Igreja Batista, em Salvador, para que os irmãos não alfabetizados pudessem conhecer o básico das doutrinas batistas, a assembleia decidiu, em 1886: *"ser necessário ler o nosso Pacto ao menos uma vez por mês... pelo motivo de muitos irmãos não saberem ler. Neste sentido foi feita moção e foi aprovada"* (LIVRO DE ATAS DA PRIMEIRA IGREJA BATISTA, nº1 ata 103 p. 115). Além da necessidade de ler a Bíblia, exigências administrativas de funcionamento da vida eclesiástica requeria uma escolaridade mínima, que permitisse a todos os membros da comunidade desempenhar cargos nas organizações internas, tais como presidentes, secretários, tesoureiros e relatores de comissões.

O Brasil republicano herdou do Império, um baixo nível de escolarização que as autoridades educacionais consideravam incompatível com o seu projeto de democratização da sociedade e de

formação do cidadão. *"O regime republicano alimentava o seu discurso com o que incorporou de 1789, retemperado na profissão de fé na salvação pelo saber. Vulgarizou a regeneração da sociedade pelas luzes da instrução: abrir escolas é fechar prisões"* (SILVA, 1997:10). Conforme relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública, das 275.714 crianças em faixa etária escolar na Bahia, apenas 18.800 estavam matriculadas, isto é apenas 6,8%. Os adultos não alfabetizados no mesmo ano correspondiam a uma cifra de 1.753.221 de uma população total de 1.919.802 habitantes, portanto apenas 8,7% dos baianos sabiam ler e escrever e 91,3% eram analfabetos. (SILVA, 1997: 10).

Os ideais de democratização do saber da elite republicana não se concretizaram. O analfabetismo continuou a ser um problema da sociedade brasileira, sobre o qual a liderança batista tinha plena consciência, tratava-se de uma questão visível no cotidiano das congregações. O Reverendo Taylor referiu-se a analfabetos na Primeira Igreja Batista, tal qual uma *"senhora velha e corcunda, que não conhecia uma letra do analfabeto que foi recebida pela igreja e agora estava a caminho do batistério"*. No momento da profissão de fé, muitos irmãos confessavam não saber ler e todos respondiam afirmativamente a pergunta de que queriam ler a Bíblia. *"Eles queriam aprender, na maioria não para outra coisa, mas para ler a Palavra de Deus, 75% do povo não sabe ler!"* (TAYLOR, 1969: 33-36).

Conforme o missionário M G. White, a maioria continuava analfabeta: *"Há a pequena classe*

privilegiada que faz o científico e treinamento profissional, e a grande massa permanece até a velhice completos analfabetos. A ignorância que prevalece nesta massa faz com que o desenvolvimento em todas as áreas seja bastante difícil" (WHITE, 1929: 26). Na ótica dos batistas, o analfabetismo atingia duas dimensões: a interna, que dificultava a expansão no Brasil, pois "o trabalho de treinamento nas igrejas também tem a complicação dos tantos que sabem nada ou muito pouco" (WHITE, 1929: 26). A externa, ao constatarem que o analfabetismo era um óbice ao desenvolvimento do País, além de inibir a formação de uma opinião pública, como havia nos E.U.A.

Representado como sinônimo de cegueira e escuridão, para os batistas, o analfabetismo era uma "terrível hydra" que se chocava contra a "divisa auriverde ordem e progresso", um grande entrave para que o País de fato progredisse e desenvolvesse suas potencialidades, conforme o Jornal Batista que frequentemente apresentava artigos e reflexões sobre a instrução e o analfabetismo no Brasil. Dentre os diversos problemas sociais que atingiam o Brasil no período, nenhum ganhou tanta repercussão na imprensa batista quanto o analfabetismo! Evidentemente por motivos de foro interno, como analisado anteriormente, desde quando a persistência de tão elevadas taxas de não alfabetizados atingia diretamente os ideais expansionistas da denominação.

Desse modo, ao buscar os fatores que provocavam o problema, nem a imprensa nem a liderança do

grupo analisaram os determinantes sociopolíticos causadores do analfabetismo. Como seguidores da tese da superioridade das nações protestantes em detrimento das católicas, consideravam que a tradição católica brasileira era o fator primordial para explicar o analfabetismo no País. Discorrendo sobre as esperanças que a República trazia para resolver a questão educacional no Brasil, o missionário E. V. Mullins, em 1896, opinou sobre a responsabilidade da Igreja Católica:

Na Província da Bahia, que é a residência do arcebispo católico, e que tinha uma população de 1.400.000, havia 962.720 que não podiam ler nem escrever. Este é um fato que quase nem precisa de comentário, quanto á política educacional e o espírito da hierarquia romana. E é esta política que tem emperrado o Brasil enquanto as nações marcham adiante. É isto que tem causado uma indolência e lentidão intelectual, industrial e religiosa do povo. A educação encorajada sob o domínio Romano era superficial e mecânica. Crianças eram ensinadas a decorar nomes de santos, catecismos, etc. O poder do raciocínio não era estimulado, e a mente ficava subdesenvolvida. (MULLINS, THE FOREIGN MISSION JOURNAL, n. 2, 1896: 61-62).

As cifras apresentadas pelos batistas guardavam similaridade com as oferecidas pelo governo. O Reverendo Mullins, além de colocar o ônus do analfabetismo brasileiro sobre a Igreja Católica, a responsabilizava por uma educação equivocada, provocadora de atraso e fragilidade intelectual, por isso os brasileiros eram indolentes. Em

outras palavras, o subdesenvolvimento brasileiro era uma decorrência do catolicismo de sua população. Em 1901, o Jornal Batista, assim se expressou:

a ignorância é a mãe da devoção é a doutrina da igreja catholica apostolica romana. A funesta consequência de semelhante doutrina é que os adeptos dessa igreja são em quase toda a sua totalidade analfabetos andam às apalpadelas na retaguarda da civilização moderna. (O JORNAL BAPTISTA, 1901, nº.7. 2).

A vinculação estreita do analfabetismo com o catolicismo foi um tema recorrente na literatura batista, constituindo-se em parte significativa do seu discurso e de sua estratégia em busca de novos prosélitos. Em 1917, o Jornal Batista publicou uma série de artigos sobre a *Educação e o bem estar de um Povo*, comparando a atitude de católicos e protestantes frente à educação:

Quanto mais catholico é um povo é inegável que tanto mais ignorante e supersticioso se conserva... a catholicissima Hespanha e a Austria, onde o analfabetismo campéia. A Igreja de Roma muito se gaba de ser o Brazil catholico e o resultado é que 80% da sua população é analfabeta, para sua eterna infelicidade (O JORNAL BAPTISTA, 1917, nº. 46.4).

Acreditavam os batistas que nos países de origem reformada, as taxas de analfabetismo eram baixas em decorrência da vivência do protestantismo da maioria da população. Ao tomarem tal constatação como verdade que legitimava a ação proselitista orgulhavam-se de que " *Os povos*

sob a influência do protestantismo são justamente aqueles que são os mais progressivos e adiantados do mundo e em que a instrução é mais generalizada" (O JORNAL BAPTISTA, 1917, nº. 46, p.4). Não há referência a razões políticas na origem da questão, a opção religiosa explicava o problema e coerente com essa visão, apontavam-se soluções religiosas e internas para resolver o analfabetismo brasileiro.

Ao mesmo tempo em que desqualificavam a Igreja Católica como obscurantista e responsável pelo analfabetismo do País, os batistas construíram uma autoimagem de progressistas, letrados e que a aceitação de suas doutrinas contribuiria para alfabetizar a população, livrando-a das "trevas da ignorância e das garras da hydra," conforme suas representações. Segundo os batistas, a conversão aos princípios protestantes era um poderoso incentivo para que pessoas iletradas buscassem o letramento. Após lamentar o elevado número de analfabetos que existia no País, o missionário White demonstrou a eficácia do Evangelho em transformar as pessoas: "*um dos efeitos maravilhosos do Evangelho é que um novo crente analfabeto sempre tem um forte desejo de ler sua Bíblia e fará todo esforço possível para ler"* (WHITE. 1929: 26).

2.Criando escolas e gerando a luz do saber

Em 1893, a Primeira Igreja Batista discutiu a criação de uma "*escola industrial, composta de quatro classes (ou artes)*". As razões para a fundação da escola eram claras: "*para o engrandecimento da*

causa e dos futuros servos de Jesus, os nossos filhinhos preservando assim do grande perigo que encorre com mestres idolatras e corruptos, para cujo fim está promovendo os meios necessários" (LIVRO DE ATAS DA PRIMEIRA IGREJA BATISTA DO BRASIL, nº 1, p 248). Para pagar aos professores fizeram uma arrecadação especial: *"a necessidade de ser sustentado um professor, para isso abrir uma subscrição, duas aulas, uma para os meninos e outra nocturna para os adultos"* (LIVRO DE ATAS DA PRIMEIRA IGREJA BATISTA DO BRASIL, nº 1, p 248). A escola industrial durou pouco em Salvador, sendo transferida para o interior em Santo Antônio de Jesus, recebendo apoio financeiro da junta de Richmond. Posteriormente foi transferida para o Piauí.

Acompanhando-se as atas da Primeira Igreja Batista do Brasil, conclui-se que outra escola anexa, de primeiras letras e ensino básico, foi organizada e sustentada pela comunidade, tendo como professores, o pastor e sua esposa, que prestavam relatórios periódicos da situação da escola. O exemplo da Primeira Igreja foi seguido pelas demais. O Jornal Batista e o Batista Bahiano registraram com frequência a existência dessas escolas que funcionavam ao lado do templo, ou em suas dependências, sob as expensas da respectiva igreja que cobrava uma pequena taxa de matrícula dos que podiam pagar, dispensando aqueles alunos que não tinham condições financeiras de fazê-lo.

Inicialmente restrita aos membros do grupo e aos seus filhos, após a consolidação como instituição

de ensino, essas escolas foram abertas ao público, mantendo-se a gratuidade das mesmas. Em 1910, a Igreja Batista do Aljube reinaugurou sua escola, o que não só foi noticiado pela imprensa batista, mas também pela grande imprensa local, sob o título *Instrução Pública*, o Diário da Bahia publicou a abertura de: *"aulas de portuguez, francez e inglez, além do curso primário, que funcionava num dos salões do edifício. Serão gratuitas as mesmas aulas e extensivas a qualquer pessoa, que para frequenta-las deve entender-se com os respectivos encarregados"* (DIÁRIO DA BAHIA, nº. 160 p. 01. 20/7/1910, 1).

Consciente de que desenvolvia uma educação eficiente, e verdadeiramente cristã, a Primeira Igreja Batista do Brasil manteve a sua escola anexa aberta ao público, com altos e baixos representados pelas dificuldades financeiras de manutenção. Em 1920, a imprensa local noticiou a abertura de matrículas na Escola Batista, com o seguinte mote:

A educação christã é a única que é completa - cuida do corpo, do intellecto e da vontade. Instrue a criança nas letras e também a ser útil e boa. Paes, cuidae dos vossos filhos! Dae-lhes a melhor e a mais completa educação. Mande-as para a Escola Baptista. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 18/2/1920, nº. 4839. 7).

Para além das primeiras pequenas escolas anexas ao templo, os batistas desenvolveram outro tipo de empreendimento educacional. Seguindo metodistas e presbiterianos, organizaram colégios de grande porte que ofereciam

formação primária e secundária, extensivos a população, isto é, aqueles que pudessem pagar as suas mensalidades. Eram colégios particulares com internato e externato que seguiam os mais modernos métodos norte-americanos. Emile Leonard referiu-se "*a fé prática das igrejas norte-americanas*" como um incentivo ao "*desenvolvimento das instituições para-eclésiásticas*." Em sua opinião "*esta tendência se manifestou no Brasil através da importância considerável que os missionários americanos deram às instituições educacionais e especialmente às escolas secundárias*" (LEONARD, 2002: 133).

Para E. Leonard a hipótese de que tais escolas eram uma estratégia de evangelização, não seria completamente aceita, além do fato de não terem dado os resultados esperados atraindo as elites, através da divulgação indireta dos princípios e doutrinas protestantes. No que pese às reservas do historiador francês, para os batistas e em especial a sua liderança, a fundação de colégios confessionais, bem aparelhados, era uma forma de propaganda de suas doutrinas e da superioridade da "*civilização protestante anglo-saxônica*" que orientava esses colégios, em oposição clara aos colégios católicos, considerados obsoletos e com métodos ultrapassados.

Reverendo White, que missionou na Bahia, revelou em suas memórias a alegria de saber que lentamente a mensagem protestante penetrava nos lares dos alunos, algo impossível se não houvesse a relação

com os professores evangélicos dos colégios americanos, segundo ele:

A professora pode facilmente entrar nos lares e na confiança das famílias através das crianças. O preconceito nas mentes dos pais, criado deliberadamente pelos padres contra o ensino evangélico, está gradualmente sendo vencido pela influência silenciosa do Evangelho infiltrado diariamente nas casas. (WHITE, 1929: 28).

Na década de 1920 o missionário sentenciou:

é neste campo negligenciado de educação primária e secundária que as missões e igrejas brasileiras tem sua maior oportunidade. As pessoas estão ficando mais ambiciosas em relação à educação de seus filhos e estão dispostos a pagar por esta educação em escolas particulares. Agora as escolas americanas são bem aprovadas. Além do ensino dos assuntos normais também temos a oportunidade de ensinar aos alunos sobre Jesus e sua vida. (WHITE, 1929: 28).

O primeiro colégio batista criado no Brasil foi o Colégio Americano Egídio, sua inauguração se deu em março de 1898, inaugurado na Rua do Collegio, n.º 32, na cidade de Salvador, Bahia. Sua nomenclatura é uma referência aos seus fundadores, os missionários Zacarias C. Taylor e sua esposa Laura B. Taylor, estadunidenses, juntamente com o capitão Egídio Pereira de Almeida brasileiro. Antes da conversão a Denominação Batista, o capitão Egídio P. Almeida professava o catolicismo e em uma de suas visitas a seu irmão Marciano Almeida "*com o fim de arrancá-lo do*

evangelho”, pois o mesmo já havia se convertido ao protestantismo, deu início ao seu processo íntimo de conversão, que segundo Taylor, *“Sua conversão, em primeiro lugar, foi admirável”*, tornando-se assim um pregador do Evangelho (CRABTREE, 1962: 156).

Ao longo da documentação, encontram-se exemplos de convertidos que eram analfabetos que, após a conversão, motivados pelo desejo de ler a Bíblia e a literatura batista, procuravam alfabetizar-se. Dentre as dezenas de nomes, destacam-se o do capitão Egydio Pereira D’Almeida, financiador do primeiro Colégio Batista, o Americano Egydio, que ganhou o seu nome exatamente pelo fato de ter ofertado ao *“missionário Taylor avultada quantia”* para providenciar as instalações do Colégio, conforme um artigo intitulado *O Collegio Americano Egydio*, publicado no Jornal Batista em 1901:

Nos tempos em que o capitão Egydio era bom catholico, nunca se incomodou, nem sequer uma só vez, que os quatorze filhos que o cercavam, fossem analphabetos, pois que só ambicionava augmentar a extensão de seus terrenos e cafezaes. Porem desde o momento da sua conversão ao Evangelho, ficou reconhecendo que um intelecto desenvolvido juntamente com um coração cultivado nos são princípios, era incomparavelmente superior a qualquer riqueza deste mundo. Cheio de vergonha e repugnância pelo estado inculto da sua própria família e de seus patricios, começou a desdobrar admirável actividade a fim de fundar estabelecimentos de ensino. (O JORNAL BAPTISTA, 1901, Nº 7, 2).

O capitão Egídio P. Almeida possuía uma família grande com dezessete filhos frutos de seu matrimônio com Maria Rosa de Andrade Almeida e que ainda não haviam sido escolarizados, posteriormente à sua conversão e ao andamento das atividades de evangelização, decidiu investir na criação de um estabelecimento de ensino que possibilitasse o acesso ao conhecimento para seus filhos e para outras crianças e jovens e que o mesmo estivesse vínculo com os preceitos batistas. *“Sabendo as qualificações de D. Laura Taylor como professôra, propôs-lhe a fundação de uma escola, cuja proposta foi aceita, oferecendo ele Cr\$ 5.000,00 de capital para a compra da mobília e garantia às professoras”* (CRABTREE, 1962: 157).

Egydio Pereira D’Almeida não viveu o suficiente para presenciar o resultado de sua contribuição para a fundação do colégio batista, pois faleceu de imediato. Mas o seu exemplo foi registrado na história da Denominação Batista, tornando-se referência. O prestígio do irmão não era só decorrente de seu interesse pela educação, se constituía num raro exemplo de fiel batista pertencente às classes mais altas na sociedade baiana: tratava-se de um fazendeiro da região de Amargosa, capitão da Guarda Nacional, convertido após a leitura da Bíblia e pregações. T. B. Ray, da junta de Missões Estrangeiras da Convenção Batista do Sul dos EUA registrou: *“foi a generosa oferta de \$5.000 pelo Capitão Egydio que tornou possível a fundação do Collegio Americano*

Egydio estabelecido na Bahia pelos Taylors" (RAY, 1912, 71 /73) .

O Colégio Americano Egydio funcionou em Salvador até 1919, tendo sido transferido para o interior, no município de Jaguaquara em 1922. Outra escola, o Colégio Americano, funcionou em Salvador a partir de 1925 sob a direção do missionário M. G. White, mas teve vida curta: desapareceu no final da década tendo surgido em seu lugar, na década de 1950, uma escola doméstica destinada para moças casadoiras, dirigida pela missionária Kate White. (ALMEIDA, 2011: 374).

Se a liderança batista não conseguiu converter as classes altas usando a instituição educacional, pelo menos no momento da inauguração do Collegio Americano Egydio, a elite baiana estava muito bem representada e, segundo Taylor, saudou com bem-vindos a instalação da referida instituição. Significando, de fato, que apesar das diferenças religiosas, acatavam tal empreendimento, oportuno num País majoritariamente analfabeto, carente de bons colégios, o que certamente contribuía para criar uma imagem positiva dos protestantes, tão desqualificada pela hierarquia católica. Em seu relatório o missionário Z. C. Taylor referiu-se ao ano de 1898, ano da fundação do colégio, como pleno de bons acontecimentos, descrevendo com ufanismo a cerimônia de instalação:

Uma aperfeiçoada escola, com o melhor, mais adequado e moderno mobiliário, com um sistema de educação americano, foi fundada. Mrs. Taylor é diretora e tem 4 professores, que ensinam as quatro línguas modernas, latim

e o jardim da infância, etc. Ela começou em maio com 11 alunos e encerrou em dezembro com 70. A escola foi saudada e bem vinda pelas melhores pessoas da cidade. Todos os mais proeminentes educadores da cidade estavam presentes na inauguração, incluindo o Secretário do Estado. O governador enviou uma banda de 25 músicos, e o discurso inaugural foi feito pelo líder da Assembléia dos Deputados. (TAYLOR, REPORT OF FOREIGN MISSION BOARD, 1899, 28)

O colégio não era gratuito, mas as taxas eram iguais as das escolas brasileiras. O encerramento do ano letivo era sempre noticiado na imprensa denominacional, ocasião em que os alunos e os seus pais participavam de um culto de ações de graças ou uma festa literária e ouviam os seus filhos discorrerem sobre temas morais, filosóficos e bíblicos, tal qual aprendiam com os professores evangélicos. Em 1902, o Colégio Americano Egydio matriculou 116 alunos. A maioria desses estudantes era formada por filhos das classes médias ou altas que podiam arcar com as despesas. Segundo a liderança batista foi reconhecida a:

Imensa superioridade sobre os demais estabelecimentos, quer do governo, quer do clero catholico, chefes de família não obstante catholicos resolveram enfrentar a opposição de seus correligionários, e foram matricular seus filhos nesse collegio tão habilmente dirigido. (O JORNAL BAPTISTA, 1901 nº 7 p 2).

Dirigia o colégio, a missionária Laura B. Taylor, a segunda esposa do Reverendo Taylor, tendo como

substitutos, em suas ausências de férias, professores estadunidenses ou missionários, a exemplo de T. C. Joyce, missionário inglês que pelo menos até 1905, ano em que fundou a Igreja da Rua do Colégio em oposição a Taylor, foi sempre um festejado professor e noticiador das atividades do colégio. Conforme o Reverendo Joyce, a liderança batista esperava que aquele estabelecimento de ensino fosse *"um foco de luz verdadeira não só de instrução como também de virtude cristã incutida nos alunos"* (O JORNAL BAPTISTA, 1902 nº 28 ,4).

Desde os primeiros anos de funcionamento divulgavam o Colégio Batista, os seus métodos modernos e a pedagogia norte-americana. Eram feitas propagandas na imprensa e no Almanaque Administrativo e Comercial da Bahia, um veículo utilizado pelos comerciantes, prestadores de serviços e industriais para anunciarem seus produtos. O Almanaque de 1899 trouxe uma extensa notícia sobre o Colégio, seus métodos pedagógicos, currículo, os recursos didáticos, preço e horário. A nota era assinada pela Diretora Laura Taylor. Ressaltava:

Esta nova escola está fundada nos princípios de Froebel como desenvolvidos e aplicados nos Estados Unidos do Norte – a uniforme disciplina intelectual, moral e physica intuitiva e objectiva. A maior atenção será dada à moral dos alumnos, mantendo-se decôro e perfeita obediência. Anunciava que estava aberta a todos os credos: A escola é altamente cristã, mas nenhuma relação tem com a igreja ou com o governo e aceita alumnos de qualquer procedência. (ALMANAQUE

ADMINISTRATIVO E COMERCIAL DA BAHIA, 1899).

O Colégio Americano Egídio deu início as atividades educativas atendendo crianças de quatro a seis anos de idade no Jardim de Infância e estudantes maiores de sete anos para a escola regular, contando com um quadro de *"quatro professores, além da diretoria"* e dando início *"em maio com 11 alunos e terminou com 70"* (CRABTREE, 1962: 156). O jardim de infância era uma verdadeira novidade no sistema educacional brasileiro. A escola para crianças menores de sete anos foi sistematizada pelo educador alemão Froebel, porém deve se destacar que já no século XVII, o educador protestante J.A. Comenius organizou escolas infantis e publicou *Escola da Infância*, (COMENIUS, 2011) difundidas nos países anglo-saxônicos de origem protestante.

No Colégio Batista funcionava o curso primário, o secundário e o curso normal que preparava as moças para o magistério Havia internato só para meninos e semi-internato para ambos os sexos. Uma novidade foram as classes mistas, num período em que às meninas e às jovens designava-se as tarefas do lar como prioritárias (A MENSAGEM, 1911). Segundo Jether Ramalho, os colégios protestantes contribuíram para a *"divulgação de uma pedagogia mais moderna, mais consentânea com os surtos modernizadores da sociedade"* (RAMALHO, 1976: 67-68).

Num momento de intensa oposição e disputa no campo religioso brasileiro, no qual a Igreja Católica continuava hegemônica e

influyente nos meios de comunicação, a presença de peças de propaganda das escolas e colégios batistas nos periódicos era uma forma eficiente de ganhar espaço e garantir visibilidade, especialmente entre o seletivo público letrado que tinha acesso aos jornais. Além da publicação de propaganda no *Jornal Batista* de circulação nacional e *A Mensagem* que circulava no Nordeste, publicavam-se anúncios do Colégio Batista na imprensa local, a exemplo do *Diário da Bahia*, em 1904, que publicou a abertura do semestre letivo “em 8 de fevereiro tendo como diretora Mrs. Laura Barton Taylor” (O DIÁRIO DA BAHIA 11 a 14/12. 1904, nº 32 a 35 p. 03). A notícia repetiu-se três vezes nos dias seguintes no mesmo local da página três.

Portanto, seguindo suas doutrinas e representações forjadas sobre a realidade brasileira, colégios batistas foram fundados nas principais cidades, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Recife como instrumentos de evangelização ou busca de aceitação entre as classes altas, tradicionalmente católicas. Crabtree, que também foi professor do Colégio e do Seminário Batista do Rio de Janeiro, traduziu o zelo educacional dos batistas, como um desdobramento das tarefas missionárias:

impossível que a religião evangélica concorra com o catolicismo sem se munir do poder e da influência da educação. Nós, evangélicos, estamos convencidos da superioridade dos nossos ideais, mas o povo culto em geral não aceita o Evangelho, antes de ficar convencido da superioridade da

cultura evangélica. (CRABTREE, 1962: 139).

Gilberto Freyre, ele próprio um egresso do Colégio Americano Batista de Recife, referiu-se aos colégios protestantes, como “*uma estratégia de introdução de anglo-saxonismos, com o propósito nem sempre confessado, de competir com os educadores Católicos, no esforço de dominar a mocidade brasileira*” (FREYRE, 1990: 581). O propósito era explicitamente confessado: os colégios batistas eram instrumentos para atingir a elite culta e demonstrar que os batistas estavam contribuindo para solucionar um problema que atingia a maioria da população brasileira, ao mesmo tempo em que demonstravam a eficácia do protestantismo.

Conforme a liderança batista, até o Colégio Americano se estabilizar, conquistar o prestígio e respeito da população baiana o “*collegio teve que lutar contra mil preconceitos que existiam para com tudo o que fosse de procedência protestante, de maneira que só se matriculavam em suas aulas filhos de paes crentes e os de amigos declarados*” (O JORNAL BAPTISTA, 20/03/1901: 1). Com o regresso da missionária Laura B. Taylor para os EUA, o missionário Carlos F. Stapp assumiu a direção do Colégio Americano Egídio, cujo havia mudado a sede para a Rua Democrata, nº 47. Mas Carlos F. Stapp ficou na diretoria do Colégio de 1910 até 1919 partindo posteriormente para Sergipe.

O Colégio Americano Egídio enfrentou algumas dificuldades financeiras desde a sua fundação em 1898, mas foi em meados de 1912

que começou a decrescer em relação aos outros colégios, chegando em 1914 a ser considerado escola local e não mais como entidade de médio porte. Nesse sentido, a solução encontrada pela direção do Colégio Americano Egídio foi encerrar as atividades educacionais em meados de 1919 até 1922 quando foi transferido para Jaguaquara. Entretanto em 1920 já se articulava a Grande Campanha Batista do Norte do Brasil, especificamente no Campo Baiano, para arrecadar recursos financeiros que seriam usados na instalação de uma tipografia para o jornal *A Mensagem* e para a construção de um colégio em Jaguaquara (TEIXEIRA, 1975: 109).

Marli Geralda Teixeira traz em suas discussões sobre trabalhos educativos como foi o processo de aquisição do terreno para a construção do Colégio Taylor Egídio em 1922 em Jaguaquara e como o mesmo funcionava vinculado à Junta de Missões Estrangeiras de Richmond, representada pela Convenção Batista Interestadual da Missão Batista do Norte do Brasil, esta responsável por sua supervisão:

As informações de M. G. White, A. N. Mesquita, e do Jornal Batista afirmam que o novo colégio nada mais era que a transferência – melhorada e em novas bases – para o interior, do Colégio Americano Egidio, da Capital. Julgamos esse aspeto da questão, irrelevante. O que nos interessa destacar, é o fato de que o novo Colégio, desde a sua organização, funcionou sob a supervisão da Convenção Batista Interestadual, da Missão Batista do Norte do Brasil, esta representante da Junta de Missões Estrangeiras de Richmond. Foi por orientação da Junta de Richmond que em 1922

organizou se uma comissão composta de três missionários – A. Terry, J. L. Downing e M. G. White – a fim de verificar as perspectivas de instalação de uma escola na zona de Jaguaquara, escola que receberia o auxilio financeiro da dita Missão. Foi também a Missão do Norte, que assinou a escritura de compra do terreno destinado às obras do Colégio. A propriedade pertencia a João Gualberto de Almeida, filho do falecido Capitão Egidio Pereira de Almeida, um dos fundadores do Colégio Americano da Capital. O preço da propriedade orçado em Rs 21:403\$140 foi pago em parte pela Convenção Interestadual (Rs 8:203\$140) e o restante seria pago pela missão do Norte. (TEIXEIRA, 1975: 173).

Os responsáveis pela direção do Colégio no período da transferência do mesmo de Salvador para Jaguaquara foram M. G. White, F. Willard Taylor, e John Tumblin. Nesse período de transição o nome da instituição de ensino também foi alterado de Colégio Americano Egídio para Colégio Taylor Egídio. Segundo Daria Gláucia V. Andrade (1998), chegaram a sugerir que o nome do Colégio fosse alterado para Colégio Americano Brasileiro, mas a filha do capitão Egídio, Belmira Almeida Coutinho interveio pedindo para que o nome do seu pai fosse mantido.

Jaguaquara também conhecida como “Toca da Onça”, é uma cidade do interior baiano classificada como Território de Identidade no Vale do Jiquiriçá, localizada no centro Sul da Bahia. Por que o Colégio Taylor Egídio foi transferido para Jaguaquara em meio a outras cidades mais próximas da capital Salvador e até mais desenvolvidas na época? Não é nossa

pretensão fazer um exame minucioso acerca desse assunto, mas o que possivelmente pode ter contribuído para que a cidade de Jaguaquara fosse escolhida são os seguintes fatores: a doação das terras para a instalação do colégio pela família do Capitão Egídio; a rota da Estrada de Ferro Nazaré por Jaguaquara, facilitando assim o acesso à cidade e viabilizando o transporte dos estudantes que residiam em outras localidades; além da ausência de um colégio que pudesse concorrer com o Colégio Taylor Egídio.

Ao retomar as atividades educacionais em Jaguaquara o Colégio Taylor Egídio iniciou com duas turmas do curso primário objetivando atender não somente às demandas educacionais, como também, à propagação dos princípios da Igreja Batista, chegando por volta de 1936 com apenas 36 alunos. Como instituição particular a receita dependia da mensalidade dos alunos e por ter poucos alunos o colégio enfrentou mais uma vez uma grave crise, levando o então diretor Pastor Elias Pereira Ramalho a ficar impossibilitado de continuar seus trabalhos. Nesse sentido, O Reverendo Maxcy Gregg White, supervisor das missões e colégios na Bahia foi ao Seminário Teológico Batista do Norte em Recife, a procura de um novo casal de missionários para assumir a direção do colégio.

Reverendo White encontrou um jovem pastor que lhe impressionou pela cultura, pelas referências e elogios atribuídos por professores e diretores do STBN, o tal jovem era Carlos Dubois. É dessa forma que chegou à Jaguaquara em 07 de dezembro de 1937 o casal

Carlos Dubois e a sua esposa Stela Câmara Dubois.

Com a direção do Prof. Carlos Dubois o Colégio Taylor-Egídio tomou um novo impulso. De simples escola primária passou a funcionar em regime de internato e externato com os seguintes cursos: Primário, Curso Ginásial, (que foi oficializado em 1950) e o Curso Científico que foi implantado em 1962. (FARIAS, 2011: 51)

O número de alunos aumentou consideravelmente depois que Carlos Dubois assumiu a direção do Colégio Taylor Egídio, de 36 alunos inicialmente, segundo GOMES (2015) a matrícula ultrapassou o número de quatrocentos alunos. Esse grande número de alunos matriculados, aliado a direção do colégio pelo casal Dubois, pode ter sido ocasionado por vários fatores políticos e econômicos gerados a partir da década de 1930 no âmbito nacional, como o processo de urbanização, aumento demográfico e o capitalismo industrial. Paralelo a isso também houve a criação do internato masculino e feminino, que atraiu jovens de outras cidades e estados.

O ginásio no CTE, nas décadas de 50 e 60 do século XX, era estruturado com várias disciplinas, tais como Matemática, Português, Inglês, Francês, Latim, Educação Religiosa, História, Geografia, Ciências, Música, entre outras. Contudo, por se tratar de um colégio religioso, essa estrutura educacional teve base sólida nos princípios da religião batista, procurando propagá-los e disseminá-los no contexto das atividades educacionais. (GOMES, 2015: 33).

Como uma cidade pequena do interior da Bahia ainda na década de 1950 conseguiu se destacar no cenário educacional baiano, angariando o título de “cidade escola” e atraindo estudantes de outras regiões? Analisando a trajetória dos colégios mais conceituados da cidade de Jaguaquara, podemos crer que esse destaque na educação teve reflexo também das disputas do campo religioso Jaguaquarense, visto que dois desses colégios foram fundados e dirigidos por instituições religiosas confessionais, o Colégio Taylor Egídio (batista) e o Colégio Luzia Silva (católico).

Em 18 de abril de 1950 o Colégio Luzia Silva começou a funcionar oficialmente. Eram oferecidos os cursos de Jardim de infância, Pré-primário, Primário, sendo que o curso Ginásial foi autorizado a partir de 1959 e só em 1963, treze anos após dar início às atividades educativas, foi também implantado o Curso Normal. Além desses cursos o Luzia Silva também oferecia cursos de culinária, corte e costura, datilografia e mesmo sendo um colégio de cunho particular mantinha gratuitamente uma escola para as crianças de famílias carentes.

O primeiro desses colégios que levou a cidade de Jaguaquara a adquirir o prestígio de “cidade escola” foi o Colégio Taylor Egídio, porém o que nos chama a atenção é o fato do mesmo ter sido transferido para Jaguaquara em 1922, antes mesmo da instalação oficial na cidade da Igreja Matriz N. S. Maria Auxiliadora e da própria Igreja Batista de Jaguaquara, ocorridas em 1923. O desejo de ter uma escola de orientação religiosa que atendesse o

povo católico já se manifestava anos antes da criação do Colégio Luzia Silva. Era necessária uma escola que além de educar pudesse instruir, de forma catequética, os alunos na fé católica, e que pudesse também fazer concorrência com o colégio batista Taylor Egídio que conquistava cada vez mais um número maior de alunos e de prosélitos.

Em Jaguaquara, a disputa do campo religioso refletia no campo educacional e político, como podemos perceber no trecho registrado pelo vigário no Livro de Tombo da Igreja Católica em Jaguaquara:

Durante o anno de 1940, com a ajuda de algumas moças católicas, dei um curso escolar, no prédio do município, para [...] matriculados de ambos os sexos e de todas as idades. Não tive nenhuma ajuda do Prefeito local nesta obra de caridade e serviço público social. Infelizmente os trabalhos paroquianos e a deficiência de cooperadores não me permitiram continuar em 1941 obra tão necessária. Distribuir, graças aos donativos de algumas pessoas, livros, papel, lápis, Penna e tinta gratuitas com estes alunos pobres, muitos dos quais hoje já sabem ler e escrever graças a este serviço cristão e social. (LIVRO DE TOMBO PARÓQUIA MARIA AUXILIADORA, 1950: p. 19 verso).

O grupo político eleito em 1939 a 1951 e que exercia o mandato em Jaguaquara em 1940 era justamente o grupo que fazia oposição aos católicos, visto que o pastor Carlos Dubois por ser presidente da Câmara dos Vereadores, chegou a assumir a Prefeitura do município de forma interina nesse período, além de

outras pessoas que também assumiram o cargo interinamente. A queixa que o pároco registrou no Livro de Tombo veio da insatisfação devido ao não recebimento de ajuda por parte da Prefeitura para que ele pudesse continuar ministrando o curso de alfabetização.

As divergências entre católicos e batistas estavam imbricadas com os interesses políticos, não ficavam restrito apenas ao campo religioso e interferiam nas campanhas políticas da cidade de Jaguaquara, porque os candidatos geralmente eram de confissões religiosas diferentes. Durante as eleições, nos sermões dos padres eles recomendavam que os fiéis votassem no candidato do partido da União Democrática Nacional (UDN), que representava os católicos na política. Esses acirramentos se intensificaram na eleição para prefeito no ano de 1950, circulavam entre os fiéis panfletos, ABC, poesias e cartas (SANTOS, 2015). Para os católicos votar no partido político que tivesse aliados protestantes representaria uma revolta contra a Igreja Católica seria apoiar uma denominação que tentava deslegitimar sua ortodoxia. Em contra partida, para os protestantes, eleger um candidato católico era concordar com o atraso, a falta de progresso, ignorância, além de ceder espaço nessa disputa do campo religioso.

O que os católicos receavam e temiam tanto era que com o poder do Governo Municipal nas mãos de um "Pastor Batista", os protestantes teriam uma maior liberdade e mais privilégios na cidade e que ocorreria o inverso com a Paróquia M^a Auxiliadora, onde a festa da Paróquia

estaria ameaçada, bem como outros atos sacramentais. Mas segundo Armando Rosa, ex-professor do Colégio Taylor Egídio, toda a campanha udenista contra o candidato do Partido Social Democrático (PSD) foi difamatória, como relatou:

Candidaturas na rua, desenvolveram uma sórdida campanha num clima de "guerra santa", onde exploravam problemas religiosos, infundindo na cabeça do povo humilde que o candidato do PSD, por ser protestante, "tinha parte com o demônio" e, se eleito fosse, iria jogar a imagem da padroeira, Nossa Senhora Auxiliadora, "ladeira abaixo". As pessoas pouco esclarecidas, suscetíveis, acreditaram na propaganda difamatória. Alguns eleitores, para ressaltar a sua devoção à Santa e garantir a eleição do candidato udenista, coloraram nas urnas, junto com o voto, "retratinhos" com a imagem de Nossa Senhora. (ROSA, 2000: 112-113).

As disputas entre Católicos e Batistas estimularam a criação de escolas e o incentivo à educação, porém essas diferenças também acabaram sendo uma forma de segregar os alunos de doutrinas diferentes, segundo consta no Livro de Tombo da Paróquia Maria Auxiliadora:

Acrescentou ainda, uma nota de esclarecimento do Padre Vigário, proibindo a matrícula de alunos católicos no Colégio Protestante, sob pena de ser negado aos pais ou aos mesmos alunos, os sacramentos da Penitência e Eucaristia. (LIVRO DE TOMBO PARÓQUIA MARIA AUXILIADORA, 1963: 99 verso).

Mediante essa advertência, muitos alunos deixaram de estudar no Colégio Taylor Egídio por serem de famílias católicas, outros foram enviados pelas famílias para estudarem em colégios confessionais (Irmãs Mercedárias; Sacramentinas; Salesianos, Maristas;) em outras cidades como Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Salvador. O incentivo à educação motivado pela disputa do campo religioso pode ter contribuído para que a pequena cidade de Jaguaquara ganhasse destaque na área educacional ainda em meados de 1950, se diferenciando das outras cidades que sequer possuíam escolas organizadas, oferecendo um ensino qualificado e assim conseguiu atrair estudantes de regiões vizinhas e de outras cidades, angariando o título de "cidade escola".

3. Os Batistas Independentes e a Associação Cristã de Moços

Em 1910, um grupo descontente com os missionários estadunidenses separou-se da Primeira Igreja Batista do Brasil, organizou a Igreja Batista Independente do Garcia, e posteriormente a Missão Batista Independente, na Bahia, com o objetivo de criar "um trabalho evangélico nacional no qual o elemento indígena, seja o único preponderante" (O LIBERTADOR nº 15 maio/191, 1). Fatores de ordem interna e externa alinham-se para se explicitarem as causas do surgimento dos independentes: as missões protestantes chegaram ao Brasil coincidentemente com a expansão do capitalismo em toda América Latina; a liturgia voltada para a cultura

estadunidense, o autoritarismo e o etnocentrismo dos missionários estrangeiros; o financiamento dos trabalhos, e certo nacionalismo de alguns setores brasileiros, que criticavam a liderança estrangeira na denominação.

A Missão Batista Independente foi apoiada, inicialmente, pela Associação Cristã de Moços, uma organização filantrópica educativa e interdenominacional, introduzida ao Brasil no século XIX pelos protestantes e que também funcionava em Salvador. O memorialista João do Rio, escrevendo sobre as religiões no Rio de Janeiro se reporta a Associação Cristã de Moços em vários estados, inclusive na Bahia, organizada em Salvador em 1900 (RIO:2006, 175).

No que tange ao analfabetismo, os independentes o consideravam como uma questão séria que deveria ser combatida, sob pena do País ficar emperrado e se tornar vítima da dominação de outros mais desenvolvidos. Em 1923, o jornal dos batistas independentes, referiu-se às comemorações do centenário da independência da Bahia e de forma muito crítica questionava se de fato existia independência política, pois acreditava com Ruy Barbosa "que se o Brasil continuasse com essa política de analfabetismo e bancarrota estava caminhando para o anarquia ou protetorado" (O LIBERTADOR JULHO/AGOSTO 1923 nº 77 e 78, 4). Era um problema decorrente da má administração pública.

Na documentação independente, não foram encontradas informações que permitam afirmar que havia um

número grande de analfabetos na congregação, baseado nos dados da membresia da Primeira Igreja Batista, de onde se originou a Igreja Batista do Garcia, é possível concluir que se seguia a mesma tendência, agravada devido à maioria dos membros serem constituída por operários e majoritariamente negros, a camada da população mais atingida pelo analfabetismo. Certamente, por isso mesmo o grupo em 1921, providenciou escolas para os membros e seus filhos. No livro de atas registra-se a *"criação de uma escola primária para a instrução dos nossos filhos"* (LIVRO Nº 1 DE ATAS DA IGREJA BATISTA INDEPENDENTE DO GARCIA, 193).

A Igreja Batista Independente do Garcia mantinha uma relação estreita com a Associação Cristã de Moços a qual mantinha uma escola, no bairro dos Barris, e era dirigida por Pedro Borges, um dos fundadores da Missão Batista Independente. Onde se conclui que até ter condições de montar a sua própria escola anexa, a comunidade frequentava a escola da Associação Cristã de Moços. Em 1924, a Associação Cristã de Moços, reorganizou a sua escola com o apoio da Igreja Batista do Garcia *"com aulas diurnas e nocturnas para crianças e adultos de ambos os sexos e que presentemente mantém aulas de primeiras letras, de música, de línguas e de prendas"* (O LIBERTADOR. Junho 1924 nº 88 p. 1).

Seguindo a prática batista, enfrentavam o problema do analfabetismo com soluções internas. Por outro lado, a novidade que os independentes apresentavam é que

não pensavam a escola somente como uma redoma protetora de seus filhos, tinham uma visão mais ampla do papel da escola evangélica como formadora de cidadãos que viveriam plenamente os princípios democráticos com Deus. Segundo o jornal O Libertador:

A democracia pura não pode existir sem a educação sólida. Essa educação formando cidadãos perfeitamente modernos, tem de ministrar-se na Escola... Mas que escola assegura a verdadeira moral? A religiosa, a escola com Deus... O estudo imparcial do Evangelho não só ensina a exercer a liberdade como a procurar, sem medo de errar a verdadeira sciencia... A moral religiosa, obrigando tanto os poderosos como os humildes ao cumprimento dos mesmos deveres, contém os primeiros e eleva logicamente os segundo. Igualiza-os. (O LIBERTADOR. Junho 1924 nº88 p 2).

Portanto, os independentes defendiam a escola para reduzir as desigualdades sociais, mas a escola tinha que se pautar pelos princípios evangélicos. Como bons batistas, os independentes também acreditavam que a vivência dos princípios evangélicos seria uma alternativa solucionadora para o analfabetismo endêmico no País, que levava ao fanatismo e à superstição. Dentro dessa perspectiva o remédio era:

edificar em cada cidade, a escola ao lado da igreja, pois que todo o homem que ler o Evangelho e ouvir a explicação do missionário frequentar a escola Dominical crer no Filho do Homem jamais pode aninhar em seu coração o fanatismo e a superstição. (O LIBERTADOR. Jan. 1925 nº 95 p3).

Assim, o fato dos Batistas Independentes serem uma dissidência na Denominação Batista exercia também um papel impulsionador nas atividades educativas. Não tinham recursos financeiros para concorrer com os colégios sustentados pela junta de Richmond e seus missionários estadunidenses, mas esforçavam-se para manter a sua escola e da Associação Cristã de Moços como um sinal de preocupação com o futuro do grupo, mas também de que eram capazes, apesar da pobreza, de manter uma prática tão cara aos batistas: a manutenção de escolas e o incentivo à instrução. Na documentação encontram-se constantes apelos para os irmãos ajudarem a sustentar as escolas.

4.0 Colégio Batista Progresso em São Paulo

Ao retornar dos EUA, em 1901, os Bagby decidiram morar em São Paulo. A Primeira Igreja Batista do Rio passou a ser pastoreada por Francisco Fulgêncio Soren. Após dezoito anos de ministério no Distrito Federal, o casal Bagby voltava a São Paulo, à região onde havia iniciado sua trajetória brasileira. Ao final do ano de 1899, os missionários J. J. Taylor, J. L. Dowling e as senhoras B. Stenger e Mary Wilcox organizaram a Primeira Igreja Batista de São Paulo. Dois anos depois o casal Bagby chegava às terras bandeirantes para fortalecer a Missão Paulista.

Na visão dos batistas e particularmente do casal William e Anne Bagby São Paulo se constituía como um estado fulcral para o desenvolvimento econômico do País,

uma escola de orientação batista, certamente seria uma forma de contribuir para o tão almejado progresso nacional. Não por acaso a Professora Anne Bagby nomeou o estabelecimento que organizaria futuramente de *Colégio Progresso Brasileiro*. Em suas prestações de conta à Junta de Richmond destacavam a importância estratégica da cidade de São Paulo para a consolidação da Denominação Batista no Brasil. Em 1908, o Reverendo Bagby descreveu no seu relatório:

São Paulo é o portão para todo o sudoeste do Brasil, e esta é a mais próspera cidade para todo o sudoeste do Brasil, e esta é a mais próspera, progressiva e prometedora parte de toda a América do Sul. São Paulo também é o centro educacional e literário de todo o Brasil, bem como a capital comercial do sudoeste. Nós devemos possuir um elemento forte missionário nesta fortaleza. (BAGBY, THE FOREIGN MISSION JOURNAL, 1908).

Em 1901, a Professora Anne Bagby decidiu abrir um colégio por conta própria, o qual foi assumido posteriormente pela Junta de Richmond. Formada como professora de Matemática na Universidade Independente, no Texas, Anne Bagby almejava fundar uma escola no Brasil, como uma estratégia evangelística. Não se ressentia do pastorado batista ser um apanágio masculino, porém reconhecia a perspicaz missionária que o trabalho educacional poderia ser até superior ao do púlpito. Em suas próprias palavras: "*Os homens são tão abençoados pelo seu ministério às*

massas através dos púlpitos, um colégio lhe forneceria comparável, senão superior influência" (HARRISON, 1987:66).

Os colégios protestantes, nesse período eram dirigidos geralmente pelas mulheres missionárias em suas ausências alguns senhores assumiram interinamente: no Taylor Egídio, ao longo do período, além da predominância feminina no corpo docente, apenas dois missionários exerceram a direção. (ANDRADE, 1998: 67-68.). A oração da missionária Bagby não deixa dúvidas quanto ao propósito proselitista: *"quando esta instituição deixar de ganhar almas para ti, Senhor, deixe-a morrer"* (HARRISON, 1987:66).

O Colégio Progresso Brasileiro, dirigido pela Professora Anne Bagby, em 1908 contava com 130 alunos, professores capacitados, inclusive a sua filha mais velha, Ermine e outras missionárias que chegaram dos EUA. Fundaram um internato para meninas que moravam em outras localidades. Em 1918, o internato acolhia duzentas moças. O educandário oferecia cursos de piano, língua portuguesa, inglês, francês, espanhol, árabe, alemão, grego, além das matérias exigidas oficialmente. Em 1922, a Convenção Batista Brasileira assumiu a administração do Colégio Batista. Posteriormente o Colégio foi designado com o nome de sua fundadora: Colégio Batista Anna Bagby, uma homenagem pelo trabalho de Anne Bagby.

A filantropia não foi esquecida: o Colégio Batista de São Paulo mantinha uma classe gratuita para alfabetizar crianças pobres que

não podiam pagar mensalidades. Realizavam ainda a Escola Popular Batista (EPB), geralmente em períodos de férias, com uma programação específica para evangelizar crianças e adolescentes. Anne Bagby foi uma das criadoras da EPB no Brasil. O Reverendo Bagby participava de atividades didáticas, quando voltava das viagens evangelísticas, apoiando o trabalho da esposa, missionária Anne Bagby, além de fazer parte da Comissão do Colégio Batista de São Paulo da Convenção Batista Brasileira.

Seguindo uma visão androcêntrica, as memórias sobre igrejas evangélicas, geralmente, privilegiavam a atuação dos homens, dos pastores, olvidando a colaboração eficaz das mulheres, suas esposas, ou missionárias solteiras, que também desenvolveram relevantes serviços na implantação de instituições eclesiais e educacionais no País. As vicissitudes do trabalho missionário ou de um ministério pastoral não seriam suportadas sem o apoio cotidiano das mulheres. Desde o início as missionárias norte-americanas estavam preocupadas com o trabalho específico para a conversão das mulheres. Havia uma espécie de divisão sexual do trabalho, em que os missionários faziam a evangelização dirigida ao sexo masculino e as missionárias ocupavam-se em arrebanhar prosélitos entre as mulheres e organizar as sociedades femininas e os colégios.

O trabalho evangelístico entre as mulheres rendeu frutos, tanto que elas eram maioria entre a membresia da Denominação Batista. Coerentes

com as ambiguidades do discurso emancipacionista da mulher e as práticas conservadoras com papéis femininos predeterminados, os batistas ao mesmo tempo em que incentivavam a participação da mulher na vida eclesiástica, impunham severas restrições a tal desempenho, como não falar em assembleias ou cultos públicos como oradoras. A reivindicação das mulheres estadunidenses de participação no ministério pastoral não atingiu a Convenção Batista do Sul dos EUA. Transitou em outras denominações e mesmo que chegasse a ser tratada entre os batistas, era algo tão polêmico que as missionárias, enquanto funcionárias da conservadora Junta de Richmond, abdicariam de trazer o problema para o seu cotidiano.

Segundo as fontes, pensavam os batistas nesse período, que a única atividade pública disponível para a mulher era o papel de mestra. Portanto, as missionárias contentaram-se em serem professoras. Defendiam que a mulher batista, como professora, poderia exercer um papel de suma importância, que era o de ser mestra e ensinar a verdadeira religião e a moral evangélica. Em tom patriótico e ao mesmo tempo romântico, o *Jornal Batista*, conclamava sempre as mulheres mestras a exercerem seu papel e seu dever. A Escola Dominical e a escola anexa, onde os adultos também eram recebidos, eram, de fato, espaços onde a maioria das mulheres batistas sem escolaridade podia receber uma formação básica.

Considerações Finais

Seguindo uma visão dualista da realidade, os batistas tentaram resolver o problema do analfabetismo com alternativas particulares, coadunados com o individualismo que viviam no período. Não desenvolveram nenhuma ação coletiva pública que incentivasse o governo a tomar medidas para solucionar a questão. Fundaram escolas anexas com o objetivo de oferecer o aprendizado elementar e básico aos filhos dos crentes e aos próprios adultos. As escolas e colégios batistas foram uma solução interna para a questão da não escolarização que atingia a comunidade, isto é inegável.

A organização dessas instituições escolares também era uma estratégia decorrente das representações do bem versus mal construídas pelo grupo. Ao identificarem a sociedade circundante como o mal, o reino do mundo pejado de erros e pecados e não querendo que seus filhos partilhassem a vivência nas escolas dirigidas por professores católicos "*incrédulos*," portadores de pecados dessa sociedade que condenavam, criaram para a sua juventude escolas especiais, à parte desse mundo pecador que queriam manter longe dos herdeiros da fé que abraçavam.

O fato de ser um grupo religioso minoritário jogou um papel importante: enquanto minoria tinha de ser diferente, oferecer uma educação diversa da oferecida pelos órgãos oficiais ou pela Igreja Católica, considerada inimiga número um de uma boa formação educacional e religiosa. Tratava-se, ainda, de preparar as novas gerações

dentro dos princípios batistas, garantindo assim a continuidade e a identidade do grupo. A juventude seria formada por professores evangélicos seguidores das doutrinas e da ética que defendiam, não seria presa fácil dos “*falsos mestres*,” pondo em risco a eficácia da mensagem batista no seio das próprias famílias batistas.

Ao se comparar o peso da obra educacional batista em face das dificuldades do sistema educacional brasileiro e das altas taxas de analfabetismo a contribuição foi insignificante. No entanto, considerando-se que a faixa da

população que estava na órbita batista dificilmente teria acesso à educação oficial, há que se admitir que era uma contribuição pequena sim, mas muito significativa para aquelas pessoas atingidas, haja vista os diversos testemunhos pessoais, que aparecem ao longo da documentação, de crianças e jovens pobres e marginalizados do sistema educacional do Estado e que foram acolhidos nas escolas batistas tornando-se profissionais e cidadãos produtivos. Os batistas e o protestantismo em geral, deram uma pequena contribuição para diminuir o analfabetismo no Brasil.



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Referências bibliográficas e fontes

A Mensagem, 1911

Acervo iconográfico do Memorial do Colégio Taylor Egídio.

Almanaque Administrativo e Comercial da Bahia 1899.

ALMEIDA, Alyrio de. *Toca da onça de ontem – 1923 – Jaguaquara de hoje – 1980*.

ALMEIDA, Bianca e SILVA, Elizete da. *Mulheres Protestantes: Uma Trajetória Nem Sempre Submissa. Batistas no Brasil*. In: SILVA, Elizete da; SANTOS, Lyndon Araújo dos; ALMEIDA, Vasni de (Org.). *Fiel é a palavra: leituras históricas dos evangélicos protestantes no Brasil*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2011.

ANDRADE, Daria Gláucia Vaz de. *Colégio Taylor Egídio: 100 anos*. 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2.ed São Paulo: Perspectiva, 1987. 361p.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COMENIUS, Jan Amós. *A Escola da Infância*. São Paulo. UNESP. 2011.

COSTA e Silva, Maria Conceição Barbosa. *O Ensino Primário na Bahia. 1889-1930*. Salvador. UFBA. 1997.

CRABTREE. A. R. *História dos Batistas do Brasil: até 1906*. Vol. I. 2ª edição. Casa Publicadora Batista, Rio de Janeiro, 1962.

Diário de Notícias, nº. 4839, p 07, 18/2/1920.

ENTZMINGER, William. Edwin. O Collegio Americano Egídio. *O Jornal Batista*. Rio de Janeiro: Anno I, Nº 7, p. 1-4, 20 de Março de 1901.

- ENTZMINGER, W. E. e JOYCE, T. C. Igreja da Bahia. *O Jornal Batista*. Rio de Janeiro: Anno II, Nº28, p. 4, 25 de Julho de 1902.
- ENTZMINGER, W. E. e BAPTISTA. André Cursiro de S. Estado da Bahia. *O Jornal Batista*. Rio de Janeiro: Anno II, Nº48, p. 3, 23 de Dezembro de 1902.
- ENTZMINGER, William. Edwin. Clericalismo e ignorância. *O Jornal Batista*. Rio de Janeiro: Anno IX, Nº46, p.1, 9 de Dezembro de 1909.
- ENTZMINGER, William. Edwin. Catholicismo e Protestantismo e sua attitude para com a educação. *O Jornal Batista*. Rio de Janeiro: Anno XVII. Nº46, p.4, 15 de Novembro de 1917.
- FARIAS, Légio Ribeiro. *Uma história... Jaguaquara com outras histórias*. 2ª Edição. 2011.
- FREYRE, Gilberto. *Ordem e Progresso*. Rio de Janeiro. Record. 1990.
- GOMES, Malú Rosa Brito. *A transição do Clássico para o moderno: o ensino de matemática no colégio Taylor-Egídio no município de Jaguaquara – BA (1950-1969)*. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.
- HARRISON, Helen B. *Os Bagby no Brasil. Uma Contribuição para o Estudo dos Primórdios Batistas em Terras Brasileiras*. Rio de Janeiro. JUERP.1987.
- LEONARD, Émile G. *O Protestantismo Brasileiro: Estudo de Eclesiologia e História Social*. Aste, São Paulo, 2002.
- Livro de Atas da Primeira Igreja Batista do Brasil, nº 1, p 248.
- Livro de Tombo da Paróquia Maria Auxiliadora, n. 1, (1923-1973).
- Livro nº 1 de Atas da Igreja Batista Independente do Garcia, p 193.
- MULLINS, E. V. *The Foreign Mission Journal*, June 2:61-62,1896 .
- O Diário da Bahia, nº 32 a 35, 11 a 14/12, p. 03, 1904.
- O Diário da Bahia, nº. 160, p. 1, 20/7/1910.
- O Libertador, nº 77 e 78, p. 4, Julho/Agosto 1923.
- O Libertador, nº 88, p 1-2, Junho 1924.
- O Libertador, nº 95, p3, Janeiro 1925.
- RAMALHO, Jether Pereira. *Práticas Educativas e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RAY, T. B. *Brazilian Sketches*. Lousville,Ky..Baptist World Publishing Company. 1912. p. 71 /73 e Taylor. Z. C. Opus cit p. 63 seg.
- Report of Foreign Mission Board, p. 28, 1899.
- RIO, João do. *As Religiões no Rio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 39. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ROSA, Armando Barreto. *Carlos Dubois: O Artista da Palavra*. Salvador-BA: Gráfica e Editora Dacosta. 2000.
- SANTOS, Maria do Carmo Souza. *"Não Julgai ouro por cobre": Conflitos políticos e religiosos na cidade de Jaguaquara – Ba, 1950*. Monografia defendida na Universidade Estadual de Feira de Santana. UEMS, Feira de Santana. 2015.
- SILVA, Elizete da. *A Missão Batista Independente: uma alternativa nacional*. Dissertação de Mestrado, FFCH / UFBA, Salvador, 1982.
- _____ *William Buck Bagby: um pioneiro batista nas terras do Cruzeiro do Sul*. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2011.

SOUZA, Jerônimo Rodrigues. *Território de Identidade Vale do Jiquiriçá Perfil Sintético*. Secretaria de Desenvolvimento Rural. Salvador, Bahia, 2015.

TAYLOR, Z. C. *Autobiography*. The Rise and Progress of Baptist Mission in Brazil. Arkadelphia.EUA: Cuachita Baptist University: 1969.

TEIXEIRA, Marli Geralda. *Nós os Batistas... Um Estudo de História das Mentalidades*. Tese de Doutorado, FFLCH/USP, São Paulo, 1983.

_____. *Os Batistas na Bahia. 1882-1925*. FFCH / UFBA, Salvador, 1975.

TAYLOR, Z. C. *The Foreign Mission Journal*, nº 2, p. 61/62, June 1896.

WHITE, M .G. *In The Land of The Southern Cross*. Virginia: Educational Department Foreign Mission Board.1929

RECEBIDO EM 06/09/2016

APROVADO EM 06/10/2016

O SAGRADO COMO ELEMENTO DE TERRITORIALIZAÇÃO DAS MISSIONÁRIAS BATISTAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ANTIGO NORTE GOIANO

Maiza Pereira Lôbo
Mestranda no PPGCULT/Universidade Federal do Tocantins.
Maizalobo_26@hotmail.com

Resumo:

Neste trabalho, tentamos entender como as missionárias batistas se apropriam da religião enquanto mecanismo de territorialização na educação escolar no antigo norte de Goiás, legitimando-se enquanto autoridade perante os moradores da região. Buscaremos analisar também, como essa territorialização é responsável pelos conflitos instituídos entre batistas e católicos, mais especificamente os orionitas, em prol do monopólio do Campo religioso formado no interior do território escolhido por essas duas instituições.

Palavras Chave: Batistas; Orionitas; Antigo Norte Goiano.

Abstract:

In this article, we seek to understand how baptist missionaries appropriated religion as a territorializing mechanism in education in old northern Goiás, legitimizing themselves as an authority among the region's inhabitants. We will also analyze how this territorialization is responsible for conflicts between baptists and catholics, specifically the Orionites, to establish a monopoly over the religious field delineated by the two institutions.

Keywords: Baptist; Orionites; Old Northern Goiás

Introdução

Este artigo tem um campo de delimitação muito específico: a construção da territorialidade educacional de batistas e católicos orionitas na região do antigo norte goiano, tendo em vista que esses grupos, ao se territorializarem, o fizeram de maneira a não respeitar a alteridade um do outro. Tentaremos entender os discursos utilizados por essas denominações enquanto mecanismo de consolidação de Campos religiosos específicos, e desconstrução de uma territorialidade indesejada, ou seja, o estabelecimento das relações e práticas do grupo adversário.

Para que nosso artigo não fique por demais longo, nos pautaremos apenas nas disputas educacionais desses dois grupos no que concerne ao território do então antigo norte goiano, entre os anos de 1950-1960. O corpus documental deste trabalho será composto por quatro livros de memórias escritos por essas denominações, sendo de autoria dos batistas: *A que faz feliz*, Margarida Lemos (1962); *A missionária que abriu caminhos: Marcolina Figueira de Magalhães*, Ida Freitas (2010); *O apóstolo do Sertão*, Ruth Ferreira Mathews (1967) e, dos orionitas: *Dom Orione: entre diamantes e Cristais*, Quinto Tonini (1959). Para uma discussão mais efetiva, faremos uso da análise de discurso da linha francesa como aparato metodológico na execução desse trabalho.

O interesse nessa temática vem de pesquisas anteriores, ao

estudarmos as práticas educativas de missionárias batistas no antigo norte goiano¹, nos deparamos com vários relatos de conflitos simbólicos entre essas duas denominações que territorializavam-se na região ao mesmo tempo, utilizando-se dos mesmos mecanismos: a educação e o auxílio médico. Isso despertou em nós o desejo de verificar as narrativas dessas denominações a respeito desse mesmo processo, e analisar como os discursos se organizam de modo a formular uma narrativa "verdadeira", e outra que não deve ser creditada pelos leitores, pois, assim como a fé adversária, a narrativa também é infundada.

Para entender esse processo, trabalharemos principalmente com o conceito de territorialização, compreendo esta como relações, práticas, afinidades e conflitos estabelecidos entre sujeitos em um determinado território físico (o antigo norte goiano), e simbólico (a religião). Aqui também utilizaremos o conceito de Campo religioso, já que entendemos que este não deixa de ser um território que se diferencia por seu recorte específico, diz respeito a relações estabelecidas por meio da religião e de práticas que anseiam pelo monopólio desse território por parte de um grupo apenas. Assim, partimos da premissa de que a educação é o mecanismo pelo qual esses grupos desejam estabelecer suas territorialidades nesse espaço social.

É sabido que desde a instalação dos primeiros missionários protestantes no país a educação escolar configurou-se enquanto elemento primordial para a inserção e conversão social. Com os batistas

não foi diferente, ao voltarem-se para as atividades escolares, buscaram expandir os princípios necessários para a salvação do ser humano a partir da lógica religiosa protestante: informar, formar e transformar. Os princípios norteadores da moral batista são, assim, elementos priorizados por esses religiosos na transmissão escolar. A evangelização por meio de instituições educacionais era uma maneira de inculcar nas crianças e jovens a adoção de novos hábitos, símbolos e valores.

Para os batistas era importante a execução de um projeto religioso em consonância com um projeto social, que em seu bojo trazia formas de interpretação e representação da realidade, através de sistemas simbólicos que legitimavam seus sentidos e posições sociais. Para esses missionários, só seria possível tirar as famílias brasileiras da "*pobreza e ignorância*" SILVA (2011) por meio da alfabetização e da educação formal dessas famílias, pois para esses religiosos a educação seria a via de modernização mais eficaz para o país. FREYRE indica que era por meio da educação confessional que os batistas sinalizariam para sua superioridade.

O propósito era explicitamente confessado: os colégios batistas eram instrumentos eficazes para atingir a elite culta e demonstrar concretamente que os batistas estavam contribuindo para solucionar, indiretamente, um problema sério que atingia a maioria da população brasileira, ao mesmo tempo em que podiam demonstrar a superioridade do protestantismo e dos ideais de modernização dos seus princípios

¹ Ver LÔBO, Maiza Pereira. *A mão que embala o berço domina o mundo: práticas educativas das missionárias batistas no antigo norte goiano (1927-1970)*. Araguaína/TO. UFT, 2014.

educacionais, conforme a documentação (FREYRE,1990: 58).

Após a proclamação da República em 1889 os batistas aumentaram significativamente quantidade de igrejas, e junto com elas, escolas que funcionavam como uma via indireta, e algumas vezes direta, de evangelização. Pautados na ideia de higienização e sanitização, a proposta desses missionários era expandir o para o interior do país a missão e evangelização e, através das escolas transmitir as pessoas a visão de mundo e ideal de sociedade homogeneizada pelo pensamento missionário.

Em contrapartida, o intuito dos padres orionitas, era interromper os avanços protestantes no norte goiano. De acordo com COSTA e RODRIGUES (2016), a proposta era "recatolizar" a população a partir da reafirmação do poder da Igreja Católica. Fazia-se importante reocupar os espaços que estavam a ser dominados pela maçonaria, espiritismo e as "seitas protestantes".² Essa Neocristandade tinha como objetivo combater outras concepções religiosas a partir da atuação em áreas que deveriam ser ocupadas pelo Estado; educação, saúde, dentre outras.

Na concepção da Nova Cristandade a Igreja Católica considera-se uma força espiritual que está acima do Estado. Os prelados por sua vez, consideram-se representantes do papa e, portanto, de Jesus Cristo. Sentem-se assim, responsáveis na transformação do Brasil em um país tipicamente (sic) católico. Toma força nesse e

período o 'combate' aos protestantes e aos espírita principalmente, sendo este os alvos principais das pastorais dos bispos e de outros escritos católicos. (PEQUENA OBRA DA DIVINA PROVIDÊNCIA, 2001: 33)

Conforme o projeto educativo orionino, a educação deveria atuar na formação de cidadãos cristão empenhados em horar a si, à família, à cidade e à pátria. Deste modo, a educação seria uma missão voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais desses sujeitos que só assim teriam acesso as normas de honestidade e de justiça expressas nos mandamentos de Deus (CUNHA NETO Apud COSTA: 2007). Vejamos como essa disputa se materializava no território em questão.

1.Territorialidades conflitivas: as narrativas de batistas e orionitas no antigo norte goiano

Muitas são as narrativas existentes sobre a fixação de religiosos no interior do país, essas narrativas estão em sua maioria em forma de livros de memórias, e tem como intuito estabelecer um lugar de fala, respaldar as territorialidades exercidas por esses religiosos. No antigo norte goiano não foi diferente, foram essas narrativas que passaram a permear a memória dos habitantes desse lugar. Perceberemos nos excertos que serão apresentados, que enquanto as falas são forjadas no sentido de construir laços com o território, é presente também o anseio de desfazer os laços construídos pelo grupo adversário. Como exposto anteriormente,

² Modo pelo qual orionitas se referem as denominações protestantes, ver PEQUENA OBRA DA DIVINA PROVIDÊNCIA. Grupo de Estudos Orionitas. *A grande pescaria: a família orionita no Brasil*. Caderno III. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

analisaremos quatro livros de memórias: três escritos pelos batistas e um pelos orionitas, tentando identificar as formas de combate entre batistas e orionitas.

Assim, quando os primeiros missionários Orionitas chegaram à região do antigo norte goiano na década de 1950, já fazia quase trinta anos desde a chegada da missão batista nos vales do Araguaia e Tocantins, ocorrida em 1927, e vinte anos desde a consolidação da primeira escola desta obra missionária, ou seja, em 1932, em Porto Franco. Deste modo, os missionários da Pequena Obra da Divina Providência encontram um território permeado por territorialidades bem estabelecidas, que possibilitava aos protestantes avançar em direção ao monopólio do Campo religioso.

É sabido que havia Dominicanos e Capuchinhos³ presentes na região desde o século XIX, porém suas territorialidades estavam limitadas a determinados espaços geográficos e não impediam o crescimento e aceitação das práticas protestantes perante a população. A abordagem dos missionários e missionárias batistas, e posteriormente dos orionitas, eram justamente levar suas práticas religiosas para regiões mais distantes e ainda vazias de uma religiosidade oficial e institucional⁴.

A fixação dos batistas na região seguiu as bases estipuladas para o crescimento da denominação no país, e, para que a evangelização surtisse o efeito desejado, era primordial encontrar mecanismo que assegurassem a aceitabilidade e manutenção da missão. Nesse

sentido, utilizaram a educação escolar enquanto mecanismo de combate ao "catolicismo, as religiosidades indígenas, a umbanda e toda e qualquer expressão entendida por eles como 'paganismo'" (LÔBO, 2014: 51).

Tratava-se assim, de uma disputa no campo da religião. Na trilha de BOURDIEU (2007), entendemos que a religião, a partir de suas práticas e representações, impõe uma percepção do mundo social na qual se apresenta enquanto estrutura natural-sobrenatural do cosmos. Essa forma de se posicionar advém do poder que é atribuído a essa instituição, e que não pode ser facilmente contestado pelos cidadãos comuns. O poder religioso é desse modo, a força capaz de modificar as representações e as práticas dos leigos, nesse caso, dos sertanejos, inculcando-lhes um *habitus religioso*⁵.

Para que esse *habitus* fosse inculcado por todos, as missionárias investiram em uma territorialidade voltada para a formação de laços afetivos com os moradores das comunidades. Faziam-se necessárias relações que possibilitassem a assimilação dos valores morais e sociais das missionárias pela comunidade, de forma que os sertanejos não se sentissem agredidos por sua presença. Podemos perceber essa prática nesse relato: "Comovidos pela carência e pelo abandono de um grupo de crianças, em um casebre às margens do rio Manuel Alves Pequeno, Francisco e Beatriz Colares fundam o embrião de uma casa-abrigo, um orfanato, que passaria a ser chamado de Lar Batista F. F. Soren" (SANTOS

³ Respectivamente Ver CAIXETA, Vera Lúcia. As "santas" missões dominicanas em Goiás no final do século XIX. In: *Escritas*, vol. 5, 2013, p.58-75. BRAGA, Cristiano Marinho. Missão e Conquista: espaço de lutas e de fé dos batistas em Carolina -MA. In: ALMEIDA, Vasni de (et.all.). *História e Narrativas: regionalidades, ensino e arte*. Palmas: Nagô Editora, p.144-155, 2012.

⁴ É importante ressaltarmos que a religiosidade era algo cotidiano na vida das pessoas que viviam nessa região, no entanto era uma religiosidade popular que misturava aspectos do catolicismo, que chegava até eles através das escassas sobregigas, e a vivência com parteiras, benzedoras, feiticeiras, pais e mães de santo. Essas religiosidades não estavam atreladas a uma instituição e relacionavam-se apenas a vivência dos sertanejos.

⁵ Entendemos *habitus* como conjunto de disposições incorporadas pelos leigos que são mobilizados através da religião. Ver BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do Campo Religioso. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p.27-78.

at all 2010: 89). A empatia e comoção perante as necessidades do local proporcionava a aproximação da população com a Igreja, por isso, ações como essas foram utilizadas como mecanismo de territorialização, e se estenderam por toda região do antigo norte goiano, Sul do Pará e Sul do Maranhão.

De acordo com CARVALHO (2008), até o ano de 1937, não havia na região grupos escolares organizados pelo estado. Para que seus filhos pudessem ter o mínimo de educação formal, os pais financiavam centros de alfabetização que apenas ensinavam a ler e escrever. Apenas famílias com algum poderio econômico conseguia proporcionar o acesso às letras aos seus filhos, mandando-os posteriormente para cidades como Porto Nacional, Carolina ou Goiânia para que conseguisse continuar os estudos.

Dessa forma, a região padecia de presença do Estado, e os religiosos que ali se instalaram perceberam essa característica e construíram suas territorialidades a partir dela. Nas palavras de uma das missionárias, o ambiente da ocupação desse espaço foi marcado pelo espanto.

No dia 2 de março de 1936 foram abertas as portas do colégio Batista de Tocantínia, 18 meninos se apresentaram. Havia medo no ambiente. Professora protestante! E ainda viviam sob a custódia da célebre palmatória... seria "brava" a professora? Foram chegando outros, ainda outros. No fim do ano letivo havia mais de 50 meninos aprendendo cada dia a história de Jesus nas assembleias da escola "protestante"... [...] A congregação batista teve início na

sala de aulas da escola (GONÇALVES, 1962: 26-26)

O tom utilizado pela missionária revela que as disputas religiosas teriam início na região. Como dito anteriormente, antes da chegada dos batistas, duas outras denominações católicas já haviam se territorializado na região: os dominicanos em Porto Nacional e Tocantinópolis, e os Capuchinhos, em Carolina. Por Tocantínia ser cidade vizinha a Porto Nacional, a resistência mencionada pela missionária se tratava dos frades dominicanos, presentes na região desde o final do século XIX. A apropriação por parte da missionária do termo protestante nos faz imaginar que naquela localidade já existia uma "campanha" contra a fixação destes, e uma construção pejorativa da terminologia por parte de padres e moradores. Foi nesse ambiente de disputa que as missionárias estabeleceram as bases da missão que se propagou na região com significativa rapidez e efetividade.

As conversões são a maior alegria de seu coração. Não me recordo de nenhum batismo na Igreja sem que houvesse pelo menos 50% dos batizados alunos ou ex-alunos da escola...

[...] Qual a surpresa do velho pai quando ouve o filho dizer: -Papai, eu lhe agradeço muito, mas não aceito esse tipo de festa. Eu agora sou um crente em Jesus Cristo e não me alegro como antes nessas coisas. Meu prazer agora é nas coisas espirituais ou de folguedo sadio. Obrigado, papai

-Se você não mudar de ideia vou expulsá-lo de casa, vou deserda-lo.

-Eu não posso, papai, não posso mudar de ideia.

[...] Que extraordinária agência é uma escola como essas (sic) que a Junta de Missões Nacionais espalha pelos Sertões (GONÇALVES, 1962: 39-40)

Essa influencia religiosa e educacional, que começava a ser estabelecida no norte goiano, encontrou significativa resistência dos padres da Congregação Pequena Obra da Divina Providência⁶, pois, a vinda desses religiosos se deu pelo fato de que *"a Santa Sé percebeu a necessidade de se ocupar os espaços territoriais e simbólicos da região norte do Brasil, já que nesta localidade ainda era tímida a presença, de fato, da Igreja."* (RODRIGUES; COSTA, 2016:46). Instalados inicialmente em Filadélfia, esses padres fizeram de Tocantinópolis o centro da missão orionita, contando com o suporte proporcionado pela presença dos dominicanos na região. Deste modo, esses religiosos constituíram-se enquanto grupo contestador das práticas e valores apregoados pelos batistas.

Após 1952, com a chegada dos orionitas, evidencia-se a disputa pelo Campo religioso e educacional entre batistas e católicos. Constatando a presença "protestante" em várias cidades e lugarejos, os missionários da Pequena Obra da Divina Providência passaram a investir cada vez mais na construção de sua própria territorialidade em locais que até então não havia recebido a visita católica. Se lembrarmos que a territorialidade reflete a multidimensionalidade do vivido

territorial, todas as relações estabelecidas ao longo desse processo de territorialidade são relações de poder, pois *"há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais [...]. Enfim, é impossível manter uma relação que não seja marcada por ele"* (RAFFESTIN, 1993:14). E era o poder que estava no cerne das disputas entre batistas e católicos, o poder do monopólio do campo religioso, o poder de instituição de uma autoridade religiosa e da conversão e adoção de determinada visão de mundo. Por isso, para nós, mais importante que a observação do estabelecimento dessas denominações nos territórios, é a observação das práticas assumidas nas relações com os diversos grupos ali instituídos.

Nesse sentido, uma prática, muito eficaz, adotada pelos padres foram as desobrigas⁷. Desse modo, era possível percorrer a região e diagnosticar em quais lugares havia maior presença "protestante", para então deter-se ali e construir mecanismos de combate a esses grupos. Assim, inicialmente, era nas desobrigas que os padres mobilizavam uma vasta quantidade de moradores, fazia sua propaganda religiosa, e semeava para que aquelas pessoas não permitissem a proliferação dos considerados "inimigos" da fé. Essa mesma posição de confronto pode ser percebida em um relato de Beatriz Silva, que em uma viagem a povoados próximos à Tocantínia se hospedou na casa de sertanejos. Eis o diálogo dela com a moradora:

⁶ Principais religiosos católicos que vieram na década de 1950 para a região conhecida como antigo norte goiano. Esses representantes da Igreja Católica se deslocaram da Itália nos anos de 1913, para diversas partes do Brasil, mas para a região norte do país o processo se deu a partir da metade do século XX, depois da criação do governo provincial dessa congregação no Brasil. Eles são pertencentes a chamada Congregação Pequena Obra da "Divina Providência", fundada em 1893, na região norte da Itália, pelo Padre Luís Orione (RODRIGUES; COSTA, 2016: 46).

⁷ A 'desobriga' é uma viagem missionária que o sacerdote faz uma ou mais vezes ao ano, no interior de sua paróquia, para dar ao povo pobre e que habita muito distante da igreja, a possibilidade de receber todos os sacramentos. Geralmente pára de 20 em 20 km em choupanas e junto à família que acredita ser mais conveniente. O chefe de família avisado ao menos um mês antes, reavisa por sua vez, todos os habitantes da redondeza (TONINI, 1959: 32).

Beatriz Silva- A senhora permite que nós façamos culto aqui em sua casa? Em todas as casas onde paramos nós temos tirado o harmônio da carga e temos feito culto...

A senhora quase não a deixou terminar e lhe disse:- *'Deus e Nossa Senhora me livraram de ter um culto dos protestantes aqui! O padre passou outro dia em 'desobriga e disse que nós num aceitasse porque era do diabo!'*

-Mas disse-lhe Beatriz, a Sr.^a já assistiu a algum culto?

-Não, nunca, e enquanto eu viver nesta casa não se faz um, não.

-Bem, mas a senhora se incomodaria se explicasse como é um culto? Se a Sr.^a não se incomodar eu posso dizer como é...

-Ah, explicar, pode... (GONÇALVES, 1962: 36-37)(grifo meu)

O que nos chamou atenção nesse relato é a forte resistência ao "culto protestante", mesmo sem saber o que isso significaria. É interessante perceber que a atitude da população estava em sintonia com a obediência à autoridade do padre, ao que o sacerdote havia deixado explícito aos fiéis. Pecado é fazer o que foi proibido pelo pároco, por isso, ouvir "culto de protestante" é pecado, mas ouvir a explicação de como ele é realizado não o é. Essa autoridade era conferida a igreja católica justamente pelo longo período em que essa foi proclamada pelas autoridades políticas do país enquanto única religião reconhecida pelo Estado. Assim, mesmo sem uma imersão profunda no catolicismo, os sertanejos conheciam e incorporavam posturas de hostilidade em relação à outras denominações. Todavia, sabiam separar o que era o ritual religioso de sua explicação,

caso contrário, a missionária teria fracasso em sua investida.

Cabia às desobrigas a função de levar essas bases mínimas ao povo, por isso eram encaradas por esses padres como "cruzadas santas" nas quais eles *"levavam a palavra ao povo e prevenia-os contra os inimigos de Deus"* (TONINI, 1959: 105), assim inculcavam na população a ideia de que aquela "batalha" também era sua. Esse esforço é mobilizado porque, como nos diz BOURDIEU (2007), a igreja, tenta impedir a entrada de outras empresas de salvação no campo religioso. Para sua manutenção, é importante preservar o monopólio do Campo religioso mantendo o total controle sobre o capital de graça institucional e da salvação.

E para essa manutenção, além das desobrigas, fez-se necessário investir fortemente na educação escolar, pois esse mecanismo daria bases para a consolidação do catolicismo enquanto religião dominante na região. Essa prática era adotada pelos missionários batistas desde sua chegada na região, e isso havia proporcionado grande aceitação e crescimento entre as comunidades contempladas, por isso fazia-se tão urgente aos padres combater e impedir a expansão desse grupo. A expansão das práticas educativas e missionárias fora incentivada por forte competitividade e territorialidade. O desejo de apropriar-se do território simbólico ocupado por outro grupo expandiu as ações religiosas na região:

Um dia, vários alunos provenientes de diversas localidades informaram ao Padre que, vizinho às suas casas,

havam chegado os protestantes e aberto escolas gratuitas para os pobres. Eram mais ou menos seis os centros de infecção. Pe. Tonini que nunca havia combatido contra aquela raça de demônios com as palavras, porque quem fez da pregação do erro um meio de vida não se deixaria vencer por nenhuma palavra e por nenhuma lógica, chamou os mais inteligentes de seus alunos e alunas e depois pediu-lhes um favor: 'preciso que alguns de vocês dêem duas horas de aula por dia. Devem levar todo o material didático que encontrarem na cidade e ainda catecismos e medicamentos. Irão ministrar um (sic) hora de aula, meia de catecismo e meia hora de cuidados com os doentes da vila. Vocês vão desarraigar as escolas protestantes. (TONINI, 1959: 139).

As notícias chegadas de Ananás eram um tanto alarmantes: 'os protestantes abriram duas escolas invernais e já estavam com mais de uma centena de alunos inscritos. O pastor as noites vai fazer culto entre os católicos, falando sempre contra a virgem Maria, o Papa e os Sacerdotes [...] ali também, estava precisando de um plano para ensinar àqueles restos de Lutero, que era bastante perigosos espicaçar quem havia nascido para a luta. O Adm. Apostólico correu a sala de estudo e perguntou a seus seminaristas; -Quem de vocês está pronto para renunciar às férias de verão a fim de abrir duas escolas em Ananás contra os protestantes? Todos ficaram de pé. [...] em pouco tempo, o povo ficou tão entusiasmado coma escola dos dois seminaristas que tirou todos os alunos da escola protestante e os matriculou naquela católica. As duas professoras heréticas ficaram com apenas seis ou cinco 'pintinhos pelados', até mesmo filhos dos protestantes passaram para a escola dos padres (TONINI, 1959: 218-219).

O olhar católico sobre as demais religiões e religiosidades era reflexo de sua doutrinação social, mais precisamente, "*o diferente, aos olhos da Igreja e do Estado, precisa ser demonizado para ser exorcizado*" (BELLOTTI, 2005: 12). Ao classificar de forma negativa o *Outro*, o grupo que classifica define-se em uma relação de alteridade na qual nenhuma instituição mantém-se neutra e na qual cada virtude e defeitos são evidenciados. Isso acontece justamente porque "*cada religião tende a acreditar que detém a única verdade sobre o mundo, tornando as demais religiões um grande erro*" (BELLOTTI, 2005: 14), esse clima de animosidade pode ser evidenciado na narrativa das missionárias ao se depararem com uma forma de crença diferente da sua.

O processo de ver o *outro* como adversário, como agente demonológico era muito comum no mecanismo de evangelização e conversão católica, mas também pode ser percebida nas práticas protestantes na região do antigo norte goiano, como podemos perceber no trecho abaixo;

Certo dia em Colinas de Goiás, Marcolina foi convidada a dirigir um culto numa favela de macumbeiros. Reuniu os crentes da Igreja e foram. Após enfrentarem dificuldades sem conta, chegaram ao local, mas, para decepção de todos, o dono da casa lhes disse que o terreiro estava preparado para suas danças e que não queria ouvir culto de protestante. Logo começaram a chegar pessoas, tocando tambores. Mesmo assim, Marcolina falou com ousadia,

mostrando que a Bíblia condena a macumba (FREITAS, 2010: 23).

A dinâmica de alteridade que deveria mobilizar dimensões de compaixão, cuidado e solicitude, não cumpre esse papel. Afinal, "dizer o outro é enuncia-lo como diferente, é enunciar que há dois termos" (HARTOG, 1999: 229), o que podemos observar é que a partir da diferença desenvolve-se uma narrativa sobre o *Outro* no qual este fica restrito a um papel de inferioridade e submissão.

Nesse sentido, é importante pontuar as considerações de SILVA (2005). Essa autora, ao trabalhar os batistas na Bahia, percebeu que os termos "*pobres e dignos de pena*" era uma constante também na visão dos batistas sobre os sertanejos. Para ela, os batistas desenvolveram duas atitudes em seus campos de missão: uma solidária, mas ao mesmo tempo assistencialista e outra de completa omissão frente aos problemas que atingiam o sertanejo (SILVA, 2005).

Podemos perceber esses posicionamentos também na região do antigo norte goiano. Paradoxalmente, os batistas se preocupavam e assistiam aos sertanejos com atendimento escolar, médico, espiritual, dentre outros, e se mantinham afastados quanto à ação política. Isso pode ser compreendido através da análise dos valores morais e espirituais que compõem a eclesiologia dessa denominação, onde o trabalho mundano só se torna apropriado quando seus resultados são pertinentes ao mundo celeste. Ainda segundo Silva, o "*termo pobre no*

vocabulário batista, além do seu conteúdo socioeconômico, tem uma forte conotação de piedade cristã, pois segundo o texto bíblico esses pobres serão os que humildemente, se aceitarem a Cristo, receberão o Reino dos Céus" (SILVA, 2005: 217).

Nas narrativas que justificavam a ocupação religiosa do norte goiano, é possível perceber o Capital de autoridade propriamente religiosa, que BOURDIEU (2007) se refere como detido de uma instância religiosa que se utiliza da força material e simbólica dos grupos que ela consegue mobilizar a seu favor, em troca oferece-lhes serviços capazes de satisfazer seus interesses religiosos. Assim eram as relações estabelecidas entre esses dois grupos - mobilizavam os sertanejos em prol das "causas religiosas", em contrapartida ofereciam a esses a oportunidade da remissão perante Deus, e o acesso a serviços sociais aos quais até então os sertanejos mais carentes não conseguiam ter acesso.

Assim como RAFFESTIN (1993), entendemos que o elemento essencial para compreender o processo de territorialidade, é a alteridade. A territorialidade se constrói não somente na ocupação do território, mas através das relações que são estabelecidas com os indivíduos no interior deste, no nosso caso, são as relações que essas duas instituições constroem uma em relação a outra e com os sertanejos. Assim, podemos definir a territorialidade como "*um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade—espaço—tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível*

com os recursos do sistema” (RAFFESTIN, 1993: 15). Essa postura negadora da alteridade adversária gerou uma série de conflitos entre os batistas e as ordens católicas. Na tentativa da construção de uma identidade religiosa na região, prezavam por uma exclusividade religiosa e compartimentação da interação humana no interior do espaço. Essa compartimentação pode ser notada no relato do padre Quinto Tonini;

Quando o padre chegou em Babaçulândia para ficar, encontrou problemas preocupantes. A única igreja boa e bem frequentada era aquela dos Protestantes Batistas. Um pastor, de seus 55 anos, alto e magro como um espeto, calmo e bastante tolerante, espalhava o pão das heresias aos seus fiéis e aos católicos que iam escutá-lo, porque até então jamais tiveram um sacerdote. Uma escola sob a dependência de uma solteirona, longilínea como um gafanhoto, da própria seita batista, era frequentada por cerca de 150 alunos. O pastor não se preocupava muito com o proselitismo; estava mais interessado no bom progresso de sua “fazenda” do que com o andamento da grei. Mas a professora era uma verdadeira hiena. Ai dos católicos que frequentassem o catecismo, ensinado por alguma pessoa piedosa, que procurava não deixar apagar a chama da fé! Todos os católicos, indistintamente, simpatizavam com os sequazes de Lutero, por causa de sua igreja, da escola bem organizada, e por alguns teatrinhos que proporcionavam a única diversão semestral daquele povo. [...] A paciência do missionário levou alguns a pensar que talvez se pudesse calçar sapatos diferentes. E era isso que aquele Memorandum queria

cortar. Os protestantes então, jamais atingidos assim tão fortemente, puseram-se a gritar como possessos, dizendo que o Padre enlouquecera. O sistema de tentar liquidar os adversários alegando insanidade, ou exaurimento nervoso, já era bastante conhecida em Goiás. [...] Mas os exploradores e as meninas da Cruzada Eucarística, comandados à distância pelo Missionário, fizeram um trabalho tão perfeito que reduziram escola protestante aos mínimos termos, ou seja, aos filhos da heresia, exclusivamente. (TONINI, 1959: 161).

Nesse relato, o padre Quinto Tonini conta como, pacientemente, preparou o terreno a através de ações religiosas, educacionais e profissionais até sentir que a opinião pública estivesse suficientemente mobilizada a ponto de instituir aos católicos a não matricular de seus filhos na escola organizada pelos batistas, sob a penalidade de expulsão da igreja exclusão de todos os sacramentos, “*de todos atos jurídicos eclesiásticos: o Pároco não benzeria sua casa e, caso morresse sem se arrepender, ser-lhe-ia negado o funeral religioso*” (TONINI, 1959:160). Entendemos que essa postura se configura enquanto violência simbólica porque para uma comunidade tão apegada as coisas religiosas, a ideia de morrer sem absolvição se mostrava a pior das punições. As autoridades religiosas sabiam disso, por esse motivo era viável ações como essa. São exemplos como esse que nos permite compreender essas territorializações como conflitivas.

O protestantismo era o adversário mais organizado a ser combatido pelos católicos, e o

catolicismo era o adversário do protestantismo, esses eram os mais estruturados, mas na região havia outros que foram facilmente desmontados pela autoridade religiosa e política dos padres. No norte goiano, ambos tentavam desmoralizar o outro por meio da polêmica, seja através da educação formal, das pregações ou das conversas cotidianas. Tentavam de todas as maneiras mostrar ao povo o quanto a fé do *Outro* era deturpada em relação a sua. Assim, embora catolicismo e protestantismo guardassem "vários preceitos comuns, como o criacionismo, a santíssima trindade de Deus, a crença na expiação dos pecados pela morte do Cristo, etc" (SOUZA, 2008: 87), ambos tentavam deslegitimar o adversário através de percepções e práticas que lhes eram peculiares.

Por ser a territorialidade um processo construído por relações, como era de se esperar, as ações educacionais do padres mobilizaram resistência por parte das missionárias batista, e essas resistências se materializavam-se cada vez mais no apelo a construção de estruturas escolares mais equipadas e com capacidade para a manutenção de uma quantidade ainda maior de alunos, e professoras mais preparadas. A educação confessional foi a principal estratégia de delimitação do campo batista na região.

2.As mulheres vão ao sertão: a questão de gênero no campo missionário do antigo norte goiano

Os batistas mandaram para o sertão, em sua grande maioria,

jovens mulheres que eram educadas no interior das Associações Femininas, estrangeiras ou nacionais. Essas associações surgiram nos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX, muito em decorrência da necessidade de formar mulheres para atuarem em países alcançados pelo avanço missionário protestante (REILY, 1997). Essas jovens estavam desejosas em dedicar suas vidas ao trabalho educacional. Essas moças se deslocavam para regiões distantes dos grandes centros urbanos por falta de contingente masculino. Como a década de 1930 foi um período de expansão do serviço missionário protestante, os seminários formavam jovens que imediatamente eram mandados a atuar em regiões que ainda não dispunham de diáconos instituídos. Eram poucos os rapazes que exprimiam desejo ou poder instalarem-se definitivamente em locais isolados. Os poucos que vinham eram casados e traziam consigo suas esposas que também ansiavam por trabalhar no campo missionário.

De 1937 a 1972, foram criadas escolas e ginásios regulares batistas em várias cidades da região, sob cuidados das missionárias. Dentre essas cidades estão: Tocantínia, Tocantinópolis, Colinas, Babaçulândia, Araguaína, Carolina, Porto Franco, Marabá e São Domingos do Araguaia. Além dessas, havia as escolas de inverno em Ananás e outras localidades não especificadas nos textos. Algumas dessas escolas permanecem em funcionamento até os dias atuais, como é o caso dos colégios batista de Tocantínia e Carolina. Todavia, com as exigências educacionais do

Governo Médici, em 1971, muitas das escolas em funcionamento tiveram de ser fechadas pela não adequação ao modelo de educação profissionalizante, imposta pela reforma educacional desse período, permanecendo abertas e sob regência dos batistas apenas os já citados; Colégio batista de Tocantínia e Carolina. Após o período de redemocratização muitas escolas públicas municipais e estaduais foram construídas em homenagem ao serviço prestado por essas missionárias, entre elas: Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva em Palmas, Colégio Batista de Palmas, Escola Municipal Marcolina Magalhães em Porto Franco, Colégio Batista Professora Beatriz Rodrigues da Silva, em Tocantínia e Escola Estadual Margarida Lemos Gonçalves, em Araguaína SANTOS (2010).

A primeira missionária a ser enviada para a missão no antigo norte goiano foi Marcolina Magalhães. A vinda de Marcolina se deu por uma ideia da Missionária D. Edith West, que durante a Assembleia Anual da União Geral de Senhoras (hoje, UFMBB) propôs que houvesse no campo de Missões Nacionais uma jovem sustentada pela moças do Brasil, *"segundo ela, as jovens orariam em favor da missionária escolhida e ficariam responsáveis pelo seu sustento. Todas as senhoras e moças presentes acharam ótima a ideia"* (FREITAS, 2010: 14). Entendemos que essa passagem é significativa ao ilustrar como as mulheres se apropriavam da autonomia permitida pelas associações femininas para organizar ações que não lhes seria permitido sem o suporte desse órgão. Foi o

amparo da organizações femininas que viabilizou a vinda de um significativo contingente de jovens para a região.

Assim, a maior parte dos missionados mandados para interior goiano eram moças jovens e solteiras. Quando nos deparamos com esses dados, em pesquisas anteriores, nos pareceu contraditório que uma instituição tão pautada em uma forma patriarcal de organização pudesse permitir à jovens mulheres tamanha emancipação. No entanto, ao longo de nossa imersão nas fontes e nos estudos de gênero, essas relações ficaram mais inteligíveis a nós. Por mais que no interior do país essas moças encontrassem certa emancipação e autonomia em relação às hierarquias organizacionais da instituição, pois *"muitas vezes, Marcolina precisava dirigir três ou quatro cultos por dia"* (FREITAS, 2010: 22) e mesmo assumindo funções que nos grandes centros eram encarregadas aos homens, a emancipação feminina não parece ser o motivo pelo qual recorriam ao interior do país para missionar.

O discurso introjetado por elas é o religioso e suas posturas são constituídas por essa formação branca, heterossexual, protestante e eurocêntrica. E isso é notável ao longo dos contatos estabelecidos por essas religiosas com os moradores locais. Suspeitamos que foi devido a esse lugar de fala - branco, protestante e eurocentrado, que as missionárias encontraram receptividade entre os moradores. O respeito atribuído a elas em grande medida deve-se à religião, à autoridade educacional e cor da pele. Elas não podiam receber o mesmo

tratamento dados às mulheres locais, e pela análise das fontes, elas não receberam mesmo. Assim, "a eficiência e dedicação da professora Marcolina, atraíam a simpatia e preferências das famílias. A escola cresceu, estendendo sua influência evangélica" (MATHEWS, 1967: 79-80). Talvez, partindo das características atribuídas social e historicamente às mulheres, tais como: paciência, cuidado, gentileza, afeto, dentre outras, a população se sentisse confortável com a presença daquelas jovens na região. O imaginário de mulheres tipificadas como brancas, protestantes e educadoras era entendido como elemento facilitador para aceitação destas como professoras e enfermeiras.

Acreditamos que seja por esses motivos, que durante as expedições missionárias ao longo da região, a forma de tratamento dedicado a elas em muito se assemelha ao tratamento dedicado aos padres católicos. Dessa forma, elas possuiriam status de autoridade religiosa, afastando-se do cotidiano das mulheres da região.

Se por um lado elas pretendiam se mostrar como diferentes na região, dentro da própria instituição da qual pertenciam sofriam com o preconceito. Interessante é verificar como os homens da igreja as tratavam.

Para a consolidação e futuro do trabalho, urgente se tornava aumentar o número de obreiros. De modo geral, a maioria dos jovens que deixavam o Seminário, estavam já comprometidos com igrejas em

centros maiores e a chamada ao sertão estava sendo atendida mais por moças, que pareciam ter o coração mais sensível às necessidades. Daí o Dr. Bratcher declarar que o sertão estava sendo evangelizado por moças. *E os Batistas com humorismo, inventaram que os moços estavam deixando o sertão às moscas, havendo então o protesto: não as moscas, mas às moças* (MATHEWS, 1967: 90)(grifo meu).

Tentando, conforme ORLANDI (2005), compreender o não-dito presente nesta anedota, percebemos que há uma postura zombeteira em relação ao trabalho feminino exercido nas missões, ao mesmo tempo é interpretável que comparado a falta de missões no interior, é preferível que exista a ação feminina, "melhor a ação das moças, que das moscas". Existe nesse enunciado uma articulação das relações de poder com base no gênero, entre os obreiros, as missionárias perdiam seu status de autoridade religiosa, e eram condicionadas a posição de moças.

Como nos diria BOURDIEU (2002), a imposição da dominação masculina dar-se por violências simbólicas, sutis, insensível e invisível às vítimas. Assim, "a lógica da dominação é exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quando pelo dominado" (BOURDIEU, 2002: 10), entendemos que, neste caso, o princípio em questão seja a religião e o imaginário de inferioridade feminina instituído por ela, esse imaginário tende a atribuir à mulher um local de inferioridade em relação ao homem.

Em se tratando das relações estabelecidas entre os padres católicos, essa postura de infantilização em relação às mulheres era ainda mais violenta, chegando até a ameaças de agressões físicas. De acordo com FREITAS (2010), “em Tocantinópolis, os padres ordenaram-lhe (Marcolina) que não entrasse nos lares católicos para lhes falar da salvação. Várias vezes ameaçaram bater nela e pagavam as pessoas para não irem aos cultos” (FREITAS, 2010: 19). A presença protestante não era desejada pela religião católica, quando essa presença era efetivada através dos trabalhos femininos era menos desejada ainda, a mulher era entendida como a Eva pecadora e, a mulher protestante era vista como disseminadora do “pão da heresia” e, isso era perigoso já que elas estavam a frente das escolas mais bem organizadas e mais frequentadas na região. Para os padres, essas mulheres levariam as crianças as ideias de uma seita de fé não verdadeira, por isso, cabia a eles o combate dessas práticas. Nesse combate os padres não hesitavam em pejorar as professoras protestantes;

Uma escola sob a dependência de uma solteirona, longilínea como um gafanhoto, da própria seita batista, era frequentada por cerca de 150 alunos [...]Mas a professora era uma verdadeira hiena. Ai dos católicos que frequentassem o catecismo, ensinado por alguma pessoa piedosa, que procurava não deixar apagar a chama da fé! (TONINI, 1959: 161)(grifo meu).

O uso do termo solteirona pode ser entendido como uma

tentativa de inferiorização da missionária, já que nesse período uma ‘solteirona’ seria alguém que não fora considerada interessante a ponto de ser desposada. As mulheres que ficavam solteironas eram vista como seres incompletos, já que o matrimônio e a criação dos filhos era entendido como os elementos que completavam a vida de uma mulher. Pensando no interdiscurso, o uso do termo é uma forma de deslegitimar as ações dessa professora perante os leitores. Pelo modo que a fala é estruturada podemos entender que certamente uma mulher com essas características seria alguém sem muito amor, uma pessoa endurecida e que por isso poderia ser elevada à categoria de inimiga da fé. Quando os comentários são a respeito das “filhas de Dom Orione”⁸ as características mudam. Elas não são descritas como ‘solteironas’, mas como mulheres que casaram-se com Cristo e com a Igreja. A mulher protestante é vista pelos padres de forma muito parecida com a imagem que se tem da sertaneja comum, ou como veem a mulher que “tenta os pobres homens” no garimpo tentando tirar-lhes seu dinheiro. Por esse motivo todo o trabalho empregado por elas, tanto nas escolas quanto na evangelização cotidiana, poderia ser refutado pela “verdadeira fé” e por aqueles que foram “escolhidos por Deus” para a propagação de sua palavra, nesse caso, os padres.

Considerações finais

Tentamos perceber como as relações de poder se manifestava no cotidiano de grupos religiosos na região sertaneja e, como existia uma resistência institucionalizada que

⁸ São chamadas de filhas de Dom Orione as freiras que compõe a Congregação das Pequenas irmãs missionárias da Caridade. Para mais, ver PEQUENA OBRA DA DIVINA PROVIDÊNCIA. Grupo de Estudos Orionitas. *A grande pescaria*: a família orionita no Brasil. Caderno III. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

procurava de todas as maneiras silenciar o trabalho das religiosas batistas na região. Essas por seu lado, não reconheciam as demais religiosidades ali presentes, o que as levava, por meio de seus discursos e práticas, à tentativa de conversão dos sujeitos pertencentes àquela localidade. E como a região era território de conflito religioso, os discursos pronunciados contra a outra religião era forma de legitimar um determinado poder e territorialidade.

Para os grupos religiosos, a conversão estava diretamente ligada a possibilidade de salvação da alma e também do indivíduo das garras "da ignorância e credence". Deste modo, tanto protestantes quanto católicos acreditavam que salvar as almas sertanejas eram mais que leva-los a palavra de Deus, era principalmente levar civilização a esses povos. Por isso, era de fundamental importância construir no sertão uma civilidade pautada na dos grandes centros urbanos nacionais internacionais.

As missionárias batistas trouxeram, com seu proselitismo religioso e educacional, a ideia de liberalismo e a noção higienista de sociedade, e tentaram aplicar essas concepções na região sem levar em consideração as peculiaridades ali existentes. Com os católicos orionitas não foi diferente, salvo a concepção liberal de sociedade, esses religiosos se utilizaram de concepções sociais muito semelhantes as exercidas pelas missionárias e missionários batista, veicularam na região uma série de preconceitos trazidos da Europa, local de onde vinha a maioria dos padres orionitas na época.

E cabia a educação formal ser o mecanismo pelo qual boa parte desses preceitos e preconceitos eram transmitidos aos jovens. As escolas bem estruturadas proporcionava uma nova forma de vivência que até então era desconhecida pela população. Contudo, eram as bases de uma educação eurocêntrica que chegava até os alunos, educação que não estava diretamente ligada às peculiaridades daquela gente, a educação era usada principalmente para converter e higienizar a população. Compreendemos que havia aspectos positivos nas abordagens dos dois grupos: a assistência que promoviam ao povo desassistido, a preocupação com as oligarquias existentes na região, com tudo, essas preocupação dividiam espaço com o etnocentrismo inerente ao projeto civilizador dessas instituições.

O exercício de alteridade, de compreender o *Outro* a partir de suas especificidades não foi praticado. De modo geral, índios e sertanejos eram entendidos como seres selvagens, idólatras e heréticos, quando eram positivados, essa positividade advinha de características que se assemelhavam as apregoadas pelo ideal europeu. Foi, então, através de violências simbólicas e negociações (por parte dos sertanejos) que tanto batistas quanto católicos conseguiram fixar suas territorialidades. O mesmo sertanejo que ia a missa, acreditava nos milagres de padre Cícero, ou na Cruz caída do céu⁹ e os novos protestantes que participavam dos cultos não duvidavam do poder dos encantados que viviam no rio Araguaia. Entre negociações e

⁹ Na região era conhecida a história de uma mulher que dizia possuir a cruz que havia caído do céu, essa mulher a feiticeira da Jacuba, era respeitada e acreditada por grande parte dos moradores. Isso incomodou os padres que investiram grande trabalho em deslegitimar a "feiticeira" perante a população. Para mais, ver TONINI, Padre Quinto. Dom Orione: entre diamantes e cristais-Cenas vividas pelos missionários de Dom Orione nas matas do Norte de Goiás-Brasil. Montevidéu: Expressão gráfica:1959.

assimilações constituiu-se dois representatividade perante os
campos religiosos diferentes, agentes políticos locais.
específicos e com grande

Referências Bibliográficas

BELOTTI, Karina Kosicki. Identidade, alteridade e religião na historiografia colonial. In: *Revista de história e Estudos Culturais*. Jan, fev, março 2005. Campinas: UNICAMP, p.1-22.

BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do Campo Religioso. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p.27-78.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAGA, Cristiano Marinho. Missão e Conquista: espaço de lutas e de fé dos batistas em Carolina –MA. In: ALMEIDA, Vasni de (et.all.). *História e Narrativas: regionalidades, ensino e arte*. Palmas: Nagô Editora, p.144-155, 2012.

CAIXETA, Vera Lúcia. As “santas” missões dominicanas em Goiás no final do século XIX. In: *Escritas*, vol. 5, 2013, p.58-75.

CARVALHO, Isabella Cristina Aquino. A dialética da religião: a congregação orionita, um projeto educacional religiosos para o antigo norte goiano. Monografia, UFT, 2008, p. 19

COSTA, Miriam Mendes. Luis Orione e seus passos além fronteiras. In: *São Luis Orione*. Ano VII, jan-dez. p. 237-248. 2007

FREITAS, Ida de. *A missionária que abriu caminhos: Marcolina Figueira de Magalhães*. 3 ed. Rio de Janeiro: UFMBB,2010.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e Progresso*. Rio de Janeiro: Record.1990.

GONÇALVES, Margarida Lemos. *A que faz feliz*. Publicação da União Geral de Senhoras. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1962.

HARTOG, François. *O espelho de Herodoto: ensaio sobre a representação do outro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÔBO, Maiza Pereira. *A mão que embala o berço domina o mundo: práticas educativas das missionárias batistas no antigo norte goiano (1927-1970)*. Araguaína/TO. UFT, 2014.

LOURO, Guaraci Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Mary Del Priore. *História*

MATHEWS, Ruth Ferreira. O apóstolo do Sertão. Junta de Missões Nacionais. Rio de Janeiro,1967.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. São Paulo: Fontes: 2005.

PEQUENA OBRA DA DIVINA PROVIDÊNCIA. Grupo de Estudos Orionitas. *A grande pescaria: a família orionita no Brasil*. Caderno III. São Paulo: Edições Loyola,2003.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

REILY, Duncan Alexander. *Ministérios femininos em perspectivas históricas*. Campinas, SP: CEBEP; São Bernardo do Campo, SP: EDITEO, 1997.

- RODRIGUES, Jean Carlos; COSTA, Miriam Mendes. Espaço e religião: a presença da congregação da pequena obra da "divina providência" no antigo Norte goiano (1950-1970). In: *ESCRITAS*. Araguaína: UFT. Vol. 8 n.1, p.42-54, 2016
- SANTOS, Jocyléia Santana dos. Sacerdotisas do sertão: histórias religiosas. In: *Mosaico*, v,2, n;2, p.134-140 jul/dez 2009.
- SANTOS, Jocyléia Santana dos, SANTOS, José Batista; OLIVEIRA, Jocyelma ; SEREJO, Fabian. História da educação em instituições escolares confessionais no Tocantins (1871-2003). In: *Instituições educativas: histórias (re) construídas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p.81-100.
- SILVA, Elizete da, ALMEIDA, Bianca Daeb's. Mulheres protestantes: uma trajetória nem sempre submissa. In: SILVA, Elizete da; SANTOS, Lyndon Araújo; ALMEIDA, Vasni. (orgs.). *Fiel é a palavra: leituras históricas dos evangélicos protestantes no Brasil*. Feira de Santana: UEFS Editora. 2011.
- SOUZA, Robério Américo do Carmo. "Vaqueiros de Deus": a expansão protestante pelo sertão cearense, nas primeiras décadas do século XX. Tese de Doutorado. UFF. História. Niterói; 2008.
- TONINI, Padre Quinto. Dom Orione: entre diamantes e cristais- Cenas vividas pelos missionários de Dom Orione nas matas do Norte de Góias-Brasil. Montevideu: Expressão gráfica, 1959.

RECEBIDO EM 14/09/2016

APROVADO EM 14/10/2016

HORACE LANE E A FORMAÇÃO DE UMA REDE DE ESCOLAS AMERICANAS NO BRASIL (1885-1912).

Dr. Ivanilson Bezerra da Silva
Diretor da Faculdade Integração
Tietê.
ivanilson.silva@uniesp.edu.br

Resumo:

Este estudo tem como objetivo analisar a figura de Horace Manley Lane e a formação de uma rede de Escolas Americanas no Brasil entre os anos de 1885 e 1912. Tradicionalmente, ele é conhecido como consultor da reforma do ensino público paulista, mas como veremos, sua atuação vai além das representações construídas na historiografia e no campo educacional brasileiro. Como educador, foi defensor do modelo educacional norte-americano, fazendo circular no Brasil elementos de uma pedagogia então moderna. Além disso, o trabalho discute o fato de que uma de suas propostas para disseminar a cultura e os valores do presbiterianismo norte-americano foi a criação de uma rede de escolas americanas. Nossa hipótese é que entre suas práticas como educador estava a organização de escolas, principalmente em cidades que contavam com o apoio de maçons, presbiterianos, republicanos e de pessoas ligadas a sua rede de relacionamentos, o que configura sua relação de poder.

Palavras-chave: Horace Lane, presbiterianismo e rede de escolas americanas.

Abstract:

This study aimed to analyze the figure of Horace Manley Lane and the formation of an American Schools network in Brazil between 1885 and 1912. Lane is traditionally known as a consultant for the public education in São Paulo, but as we shall see, his actions go further than that which is presented in the constructed representations in historiography and in the Brazilian educational field. As an educator, he was a defender of the American Presbyterian educational model. In Brazil, he prompted the circulation of some elements of what was

then known as modern pedagogy. Moreover, this paper discusses the fact that one of his propositions to disseminate the American Presbyterianism culture and values was the creation of a American schools network. Our hypothesis is that among his practices as an educator there was the organization of schools, especially in cities where he could find the support of Masons, Presbyterians, Republicans; people who were linked to his personal network, thus configuring his power relations

Keywords: Horace Lane, Presbyterianism and network American schools.

Introdução

O artigo é resultado da tese de doutorado defendida em 2015 no programa de pós-graduação em Educação na Universidade de São, intitulada: *A figura de Horace Lane: lutas de representações e a formação de uma rede de escolas americanas¹ no Brasil (1885-1912)*, sob a orientação da professora Dra. Marta Maria Chagas Carvalho.

Nosso interesse pela figura de Horace Lane nasceu das pesquisas feitas para a dissertação de mestrado, defendida em 2010, intitulada: *A Cidade, a Igreja e a Escola: relações de poder entre maçons e presbiterianos em Sorocaba na segunda metade do século XIX*. Na ocasião, foi analisada a existência histórica de uma Escola Americana em Sorocaba. Nos primeiros anos de organização, a escola esteve sob a direção da professora Palmira Rodrigues de Cerqueira Leite. Com a sua saída, a escola passou aos cuidados do pastor e professor, Rev. José Zacharias de Miranda e Silva, que trocou o nome de Escola Americana para Colégio Sorocabano. Com a elaboração do trabalho supracitado, percebemos

¹ Entenda-se escolas americanas de confissão de fé presbiteriana, pois outras dominações organizaram escolas americanas, como os Metodistas. Ver: HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo:** um estudo de suas origens. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977. A respeito da educação da Igreja Metodista, ver: MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil:** um estudo de caso. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994. 255p.

que os estudos relacionados às escolas americanas de confissão protestante de fato são um campo fértil para história da educação, conforme pontua Hilsdorf (2000). O trabalho, elaborado na perspectiva da história da educação, trouxe para este campo a existência de uma instituição educacional protestante na cidade de Sorocaba no final do século XIX, pouco mencionada na historiografia protestante e não discutida na perspectiva da história da educação. O que reforça as análises de Hilsdorf, quando afirma que essas instituições precisam ser retomadas como objeto de análise e de investigação.

Na elaboração da dissertação, deparamo-nos com a figura de Horace Lane, pois entre as discussões produzidas no trabalho, estavam aquelas relacionadas às disputas de poder no campo presbiteriano do Brasil. No centro dessa luta estavam os defensores da educação como estratégia de evangelização indireta. Lane era um dos principais defensores dessa modalidade educacional. Naquela ocasião, a trajetória de Lane enquanto educador nos chamou a atenção. A bibliografia estudada construía algumas representações sobre ele que despertaram meu interesse por investigá-lo. Além disso, algo mais chamava a atenção na época: Existiria uma conexão entre a Escola Americana de São Paulo e a Escola Americana de Sorocaba? Seria a escola de Sorocaba uma filial da escola de São Paulo? E as demais escolas americanas de confissão de fé presbiteriana seriam também filiais da Escola Americana de São Paulo ou

fariam parte de iniciativas individuais dos primeiros missionários norte-americanos no Brasil, que viam em tais escolas uma maneira de influenciar indiretamente a cultura brasileira através do Evangelho? Essas e outras perguntas nos motivaram a pensar em um projeto de doutorado que tivesse a figura de Horace Lane como objeto de investigação e que levasse em conta a possível existência histórica de uma rede de escolas americanas no Brasil. Em conversas com a então orientadora de mestrado, Profa. Dra. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, discutíamos a possibilidade de haver existido uma rede de escolas americanas de confissão de fé presbiteriana. Porém, não sabíamos se de fato existira, se elas teriam sido escolas com a mesma nomenclatura, sem conexão alguma com a Escola Americana de São Paulo ou, ainda, se elas teriam feito parte de um projeto da Igreja Presbiteriana do Brasil ou mesmo de um educador, como Horace Lane.

Partimos então do pressuposto de que o presbiterianismo norte-americano, principalmente na figura do Dr. Horace Manley Lane, tinha como objetivo construir uma rede de escolas americanas no Brasil, sobretudo em cidades que se configuravam como importantes centros no cenário político brasileiro e que tinham uma presença acentuada de maçons ou presbiterianos. Em nosso entender, a rede seria um conjunto de escolas ligadas administrativamente a Horace Lane, metodologicamente orientadas em uma mesma direção e unidas por uma finalidade: expandir a cultura e

os valores do presbiterianismo norte-americano.

1. Vestígios da rede de escolas americanas no Brasil nos relatórios de Horace Lane

Os trabalhos produzidos até o momento em torno da educação protestante não se debruçaram na análise sobre a expansão da proposta educacional de confissão de fé presbiteriana no formato de uma rede de filiais, assim como também não tomaram Horace Lane como o principal articulador desse projeto educacional. Tradicionalmente, sustenta-se o contrário, ou seja, que "o aparecimento das escolas protestantes americanas dentro do cenário educacional brasileiro não obedecia a nenhuma estratégia ou planejamento, elas surgiram como uma extensão das igrejas evangélicas e não como formação de uma rede escolar" (CLARK, 1998: 86). Pela análise que fizemos, chegamos à conclusão que Horace Lane articulou e organizou uma rede de escolas americanas no Brasil (SILVA, 2015).

Tais escolas seguiam os princípios da Escola Americana de São Paulo²:

Observar o sistema de ensino americano: escola mista para ambos os sexos; liberdade religiosa, política e racial. Educação baseada nos princípios da moral cristã, segundo as normas das Santas Escrituras, atendendo ao conceito protestante que exclui da escola a campanha religiosa, limitando-se às questões de moralidade ética, contidas no ensino de Cristo (GARCEZ, 1970: 44).

Nesse sentido, acreditamos que a rede de escolas seria uma forma de concorrer no campo educacional brasileiro marcado pela presença da educação jesuíta e de outras denominações religiosas. Segundo, essa estratégia pode ser vista também como um projeto educacional que contrariava o interesse da Igreja Presbiteriana do Brasil e vinha ao encontro do pensamento educacional republicano. Desse modo, a rede de escolas organizadas por Lane confrontava os interesses da Igreja nacional que havia optado por não manter mais essa modalidade como estratégia missionária e fortalecia as relações de poder de Horace Lane com os republicanos brasileiros. Seu desligamento do campo religioso presbiteriano brasileiro e sua filiação ao campo presbiteriano norte-americano permitiram que ele saísse do controle da Igreja Presbiteriana do Brasil, dando-lhe maior autonomia na execução de seu projeto educacional (SILVA, 2015).

A associação de Lane com os republicanos pode ser observada não somente na sua participação na Reforma educacional paulista, mas também, na sua proposta educacional. Para ele, a proposta educacional norte-americana ajudaria na construção de um "*Brasil Novo*", moldado segundo os valores da cultura norte-americana (LANE, 1894). No campo político republicano não faltaram porta-vozes que fizeram circular representações sobre a importância do modelo pedagógico norte-americano. Tavares Bastos, Rui Barbosa, Rangel Pestana engrossavam as fileiras daqueles que viam na pedagogia norte-americana

² Segundo Hack (1985), as Escolas de Curitiba e Florianópolis seguiam os mesmos princípios. HACK, Osvaldo Henrique. **Educação Brasileira: presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico.** São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

uma oportunidade para construir uma sociedade moderna (HILSDORF, 1977; 1986; 2009).

Terceiro, a rede de escolas organizadas por Horace Lane faz parte do seu projeto educacional enquanto missionário-educador da Igreja Presbiteriana norte-americana. Nesse sentido, expandir escolas no território brasileiro e, sobretudo, no campo missionário sob sua responsabilidade coadunava com a proposta civilizatória da igreja americana ou, ainda, com seu expansionismo planetário (GRUZINSKI, 2001).

No entendimento de Nascimento (2007), a Igreja Presbiteriana norte-americana tinha como objetivo instalar uma rede de escolas no Brasil. A questão que levantamos é: essa rede de escolas tinha Horace Lane como figura central? Como já pontuamos, a rede de escolas não era de iniciativa dos missionários americanos que antecederam Lane, embora desde a inserção do presbiterianismo no Brasil em 1859 havia uma preocupação de construir escolas. Vale lembrar que alguns autores (HILSDORF, 2009; MENDONÇA, 2008) defendem que a organização de escolas nos campos missionários inicialmente era de iniciativa pessoal da parte dos pastores e educadores. Tais escolas contavam com o apoio financeiro da Igreja e não configuravam uma rede de escolas antes de Lane. Por outro lado, não encontramos documentos que mostram missionários americanos que tivessem o status de supervisor da obra educacional, título dado a Lane pela Igreja Presbiteriana norte-americana (SILVA, 2015). O que nos

faz pensar, que a rede de escolas surgiu a partir da atuação de Horace Lane como supervisor geral da obra educacional da estação South Brazil Mission.

Em meio aos conflitos no campo presbiteriano e das lutas de representações acerca da educação como meio de evangelização direta ou indireta, Lane mostra sua capacidade administrativa reformulando, como educador-missionário, responsável pela estação missionária do South Brazil Mission, a perspectiva educacional implantada no Brasil pelos primeiros missionários norte-americanos (HILSDORF, 1977; NASCIMENTO, 2001, 2003, 2005; MENDONÇA, 2008; SILVA, 2010).

O documento publicado em 1840, que trata das diretrizes educacionais da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos, previa a organização de colégios e escolas paroquiais nas cidades em que fosse pregado o Evangelho (MILLER e JANEWAY, 1840). Simonton, Blackford, Chamberlain e outros missionários seguiram as diretrizes estabelecidas pela Igreja Presbiteriana norte-americana, cada qual com a perspectiva educacional que melhor representava seus anseios. Algumas foram criadas justamente porque os pioneiros depararam-se com o analfabetismo no Brasil (BLACKFORD, 1867)³.

Ribeiro (1981) afirma que foi construída uma constelação de escolas no Brasil, porém não pontua que se tratava de uma rede de escolas organizadas a partir de um plano educacional. Tais escolas tiveram duração muito curta. Alguns autores (ABREU, 2003; FIGUEIREDO, 2003; NASCIMENTO, 2007)

³ Relatório encaminhado ao Presbitério do Rio de Janeiro sobre os obstáculos do progresso do Evangelho no Brasil.

chegaram até a mencionar que algumas escolas americanas eram filiais da Escola Americana de São Paulo, porém não tomaram essa perspectiva como principal objeto de análise e nem discutiram em torno de quem estava à frente dessa rede.

Segundo Ferreira (1992: 212), do ponto de vista educativo, *"a maior aquisição foi a colaboração que Chamberlain obteve, de Horácio Lane"*. Com a sua vocação educacional, a Escola Americana de São Paulo (1885-1912) expandiu não somente em números, mas na estrutura, na questão pedagógica, na ampliação de novos cursos e na formação do curso superior, na criação do Mackenzie College. O sucesso desse empreendimento educacional em São Paulo foi extremamente importante para as futuras iniciativas educacionais de Horace Lane em outras cidades.

Entendemos, portanto, que a Escola Americana em São Paulo na gestão de Horace Lane é a base para a compreensão de outras escolas americanas implantadas no Brasil durante a sua atuação como diretor e supervisor da obra educacional (SILVA, 2015). Abreu (2003), no seu estudo sobre a Escola Americana de Curitiba, sugere que houve uma tentativa de padronização na organização das escolas presbiterianas através da adoção do mesmo modelo de organização pedagógica, mesmo calendário, adoção dos livros didáticos, padronização das normas disciplinares. Essa padronização foi durante a gestão de Horace Lane na Escola Americana de São Paulo.

Antes da supervisão de Horace Lane sobre a obra

educacional da estação South Brazil Mission, muitas escolas foram abertas, tanto nos centros urbanos (HILSDORF, 2009; SILVA, 2010) como nos núcleos rurais (RIBEIRO, 1981). Nos núcleos urbanos, os missionários não tinham apenas a clientela desejada para suas escolas, mas também o apoio de representantes ligados à Maçonaria e ao movimento Republicano, como apontamos anteriormente em outro estudo (SILVA, 2010). Além dos núcleos urbanos, Ribeiro (1981) pontua que algumas escolas foram organizadas em sítios. Os relatórios dos missionários que atuaram na obra educacional no início do presbiterianismo no Brasil nos oferecem pistas de como foram surgindo essas escolas. O Rev. Lennington⁴ em seu relatório de 1871-1872, encaminhado para o Presbitério do Rio de Janeiro, afirma que a escola em Brotas tinha sido um grande sucesso.

Na cidade de Rio Claro, Dagama afirma que em 27 de fevereiro de 1873⁵ estabeleceu uma escola e culto regular duas vezes ao domingo. A escola iniciou com 9 alunos; no dia 23 de julho, chegou a 76 alunos, indicando que a escola estava ganhando a simpatia de muitas famílias. Dagama foi o principal responsável pelo desenvolvimento da proposta educacional naquela cidade. Afirma em seu relatório que contava com a ajuda de duas educadoras: Mary Dascomb e Elmira Kuhl (RIBEIRO, 1981). Na Bahia, em relatório encaminhado ao Presbitério do Rio de Janeiro (1872), o Rev. Francis Josef Christopher Schneider afirma que estabeleceu uma escola para

⁴ LENNINGTON, Robert. Breves notas do serviço missionário feito pelo Rev. Robert Lennington até o dia 1º de agosto de 1869 no Império do Brasil. Brotas 05 de agosto de 1869. Relatório Manuscrito. Arquivo pessoal.

⁵ DAGAMA, J. F. Relatório ao Presbitério do Rio de Janeiro em 9 de agosto de 1873. Relatório Manuscrito. Arquivo Pessoal.

meninos e meninas (RELATÓRIO AO PRESBITÉRIO, 1872). Em Petrópolis, a escola era regida por C.J. Mesquita, candidato ao ministério. Na Bahia, pela senhora Schneider, em Botucatu, pelas professoras missionárias Mary Dascomb e Elmira Kuhl.

Porém, é na década de 1890 que se dá maior expansão dessas escolas (ANNUAL REPORT, 1891). A cidade de Botucatu também tinha uma escola, iniciada anos antes, e dirigida até então (década de 1890), pelo Rev. João Ribeiro de Carvalho Braga (BRAZILIAN MISSIONS, 1890, p. 66). Em Curitiba, foi organizada em 1892 uma Escola Americana na Rua Comendador Araújo, número 23, pelas missionárias norte-americanas Mary Parker Dascomb e Elmira Kuhl, tendo 150 alunos matriculados, sendo 50 alunos do sexo masculino e 100 do sexo feminino (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ, ref. 353.3, p. 23).

Outra cidade que tinha uma escola era Araraquara. Nessa, a escola funcionou até 1924. Segundo Almeida (2007), o colégio era denominado Mackenzie. Porém, nos anos iniciais era uma escola paroquial. Em 1913 Rufus Lane, filho de Horace Lane, retoma a educação protestante em Araraquara com a organização de um colégio aberto.

Alguns dos missionários manifestavam claramente que a educação era um instrumento para a propagação do Evangelho no Brasil, além de manutenção da fé. Eles entendiam que as escolas não somente atendiam às pessoas ligadas às igrejas, mas também seriam um instrumento para atrair as pessoas da sociedade brasileira

Educação e Evangelização

Muitas das acusações levantadas contra a importância do trabalho educacional como instrumento para a obra de evangelização no campo missionário parecem ser baseadas em um equívoco muito prevalente da verdadeira natureza da educação. Alguns professores consideram seu dever cumprido quando eles insistem dominar seus alunos no latim, matemática ou ortografia. Dizem com grande satisfação que todos os Departamentos da sua instituição estão fazendo o trabalho "semelhantemente bom" e respondem com uma honesta surpresa o que mais se espera. Seus esforços terminam em seus departamentos e a realização mental é o objetivo dos seus desejos. Quando os instrutores voltam sua atenção ao manual de formação, é ainda com a ideia de que a função de uma escola é transmitir conhecimentos. Que os alunos devem aprender com o mesmo esforço de um bom carpinteiro, esta é a graduação desejada. Escolas assim abertas são insatisfatórias, se localizadas em Nova Jersey ou no Brasil, e seus efeitos no trabalho evangelístico serão nulos. O verdadeiro objetivo da educação é o desenvolvimento ou criação, se necessário, do caráter. A função da escola é a formação e conservação de um ambiente em que cada boa tendência é estimulada e toda a má tendência reprimida. Os esforços de um professor devem encerrar em seus alunos, devem ser adaptadas ao indivíduo e devem ser direcionadas tanto para a moral quanto para o crescimento intelectual. Este ponto de vista da educação não abre nenhuma porta para os instrutores incompetentes em seus assuntos, mas proporciona à classe cuidadoso trabalho, o objeto na aula é, a rigor, tão essencial para o sucesso na vida. Escolas permeadas com essa ideia de educação devem ser de valor inestimável para o trabalho

evangelístico dentro ou fora da casa. Amaldiçoados por incompetência moral hereditária, e rodeados por tentações peculiares ou intensificadas por seus vizinhos sem Cristo, os filhos de famílias recém-convertidas precisam de toda a força de caráter que a formação cuidadosa do "Coração, cabeça e mão" podem dar. Se os filhos dos convertidos devem ser salvos dos pecados de seus pais, um ambiente cristão deve substituir, pelo menos em parte, a casa natal. Se os professores e evangelistas cristãos estão a ser levantados, que dirá a cada um em sua própria língua pregar as maravilhas de Deus, eles devem ser instruídos sob a pressão total das simpatias raça, e pleno poder da verdade do Evangelho. Para todo este trabalho nada pode substituir a escola cristã. A missão da igreja será sempre chamar novos trabalhadores nativos. Com eles a missão ou atividade neste hemisfério visa à criação e o reforço do propósito cristão, e que o esforço para construir o caráter cristão se torna uma possibilidade. *Precisamos no campo missionário de vários tipos de atividades educacionais, a escola paroquial para orientar as etapas da infância, a escola de instrução manual para ajudar no domínio da alma, a escola normal para fazer "aptos para ensinar" ou qualificados no ensino, o colégio e o seminário, como coroamento inseparável do sistema, para fornecer líderes para as atividades seculares e profetas para trabalharem na Igreja de Deus, todos equipados por professores que sentem sua responsabilidade para com os seus alunos e seu Deus (BRAZILIAN MISSION, 1890: 100-101, (tradução nossa).*

O artigo escrito pelo Rev. Willian Alfred Waddell em 1890 deixa bem claro que a educação era um instrumento indispensável na

expansão da obra missionária, pensamento contrário ao defendido por Eduardo Carlos Pereira (SILVA, 2015). Ele aponta também as diretrizes que deveriam permear a ação educativa: a educação deveria centrar no aluno na formação do seu caráter moral e intelectual. O artigo de Waddell escrito no período marcado pelas lutas de representações educacionais já pontuava que existia uma preocupação de se configurar uma *"rede de instituições escolares, mais ou menos formalizadas: em escola paroquial para orientar as etapas da infância, escola para instrução manual, escola normal para preparar os professores, colégios para preparar líderes na realização de atividades seculares, seminários para a formação dos líderes da Igreja"* (SILVA, 2010: 210).

Tal posição estava em consonância com o documento elaborado por Lane intitulado *A Protestant College for Brazil* (1890). No início do documento, temos as seguintes palavras:

A comissão que organizou em 1888 o "Sínodo do Brasil", em seu relatório à Assembleia Geral da Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos da América, enfatizou a importância das instituições de ensino, e recomendou aos membros de suas igrejas a dotação imediata de um colégio cristão no Brasil semelhante ao Robert College, em Constantinopla, ou o Protestante Colégio Sírio em Beirute. O relatório foi aprovado e foi mais longe: "Resolve: Que a Assembleia Geral convida outras denominações para se unirem na formação de um Colégio Protestante em S. Paulo, Brasil". De acordo com decisão da

Assembleia Geral, o Conselho de Missões Estrangeiras consentiu que o seu missionário, o Rev. Geo. W. Chamberlain - atualmente em licença neste país - está autorizado a levantar fundos para o efeito. A Câmara foi organizada em novembro de 1889, e reuniu-se em Nova York, em 15 de julho de 1890, elaborar a Constituição do colégio proposto (1890: 1).

Embora Chamberlain apareça como missionário, a resolução determinava que ele fosse responsável por levantar fundos para a formação do Colégio Protestante. O documento também previa a participação de outras denominações protestantes, porém não há evidências de que isto tenha ocorrido. O documento também mostra como foi composta a primeira comissão de curadores: Presidente: Rev. J. Aspinwall Hodge, vice-presidente: Rev. Charles E. Knox, secretário: Edwin Packard e tesoureiro: Henry M. Humphrey. Nesse mesmo documento Lane é nomeado o Presidente do Colégio Protestante (Mackenzie College), pois era considerado por eles um pessoa familiarizada com as necessidades do Brasil e conectado com a educação brasileira desde 1859 (LANE, 1890, p. 6).

No mesmo documento há um artigo com o subtítulo *Brief Sketch of Mission Schools - Now in operation in Brazil*⁶, seguido de outro subtítulo, *Reports of Superintendent of Mission Schools in Brazil*⁷. Nas palavras iniciais, Lane afirma:

Esses fatos, em si pouco importam, basta acentuar o fato mais importante, que a oportunidade de fixar o padrão de educação na Nova República é

agora oferecido pela Igreja Presbiteriana do Norte da América. Esta oportunidade traz uma séria responsabilidade. Um plano para sistematizar e unir todas as escolas de missão espalhadas e agora sob uma gerência geral está sendo colocado em operação. Este plano visa um conjunto uniformizar os livros didáticos e métodos de ensino e graduação, e relatórios regulares. Ele também irá tentar abrir uma escola em todos os pontos do país, onde há um núcleo, ainda que pequeno, de uma Igreja Presbiteriana. Nós sentimos que tudo o que podemos fazer para o público em geral, estamos fazendo e não devemos permitir que os filhos de nosso povo cresçam na ignorância (LANE, 1890: 23).

Como superintendente das escolas, Lane deixa claro que naquele momento era oferecida a oportunidade de fixar o padrão de educação na Nova República e que existia um plano para sistematizar, unir todas as escolas, uniformizar os livros didáticos, métodos pedagógicos e relatórios regulares. Portanto, é no período de Lane e não de Chamberlain na direção da Escola Americana de São Paulo e da organização do Mackenzie College que existia a proposta de sistematizar e unificar as escolas da missão espalhadas no Brasil. O que reforça a nossa tese de que diante das lutas de representações entre as lideranças da Igreja Presbiteriana no Brasil, Lane organiza e coloca em prática o fortalecimento da educação através de algumas escolas protestantes. Reforça, também, que as escolas organizadas antes de Lane eram de iniciativas pessoais, pois, segundo suas palavras: "*um plano para sistematizar e unir as escolas da*

⁶ Breve esboço de Escolas de Missões em atuação agora no Brasil. O arquivo do Mackenzie tem apenas três prospectos, 1890, 1891 e 1897.

⁷ Relatório do Superintendente das Escolas de missões no Brasil.

missão espalhadas e agora sob uma gerência geral está sendo colocado em operação" (LANE, 1890: 23). Elas teriam naquele momento uma supervisão geral sob responsabilidade do próprio Lane. Percebe-se que, antes de Lane, tais escolas não tinham uma supervisão geral, ficando sob as responsabilidades dos missionários, pastores nacionais ou leigos, porém eram subsidiadas financeiramente pela Igreja Presbiteriana norte-americana.

Nos relatórios de 1907-1912 encaminhados aos Curadores de Nova York não vemos a menção das escolas da Central Brazil Mission⁸. Mas, a presença do Rev. Waddell nesta estação pode ser uma evidência de que elas também faziam parte da rede de escolas, visto que o referido pastor era um dos aliados de Horace Lane e adepto ao modelo educacional que via a educação como estratégia de evangelização indireta. Parece-me que Waddell exerceu o mesmo papel que Lane desenvolvia na estação South Brazil Mission, ou seja, o superintendente da Central Brazil Mission (ANNUAL REPORT, 1906, p. 375). Permaneceu nessa função durante seis anos e meio, depois foi substituído pelo Sr. Eells (ANNUAL REPORT, 1907, p. 398). Também há indícios no Annual Report da Igreja Presbiteriana norte-americana que algumas escolas de Minas Gerais estavam vinculadas à rede de escolas (1894: 234).

Outro indício que nos ajuda a entender que a rede estava atrelada a Horace Lane foi o uso que ele faz da palavra "branch" (filial). Nos

documentos anteriores a Lane, não encontramos o uso dessa palavra. Ela também aparece nos relatórios da Igreja Presbiteriana norte-americana. A palavra *Branches* aparece também nos relatórios de algumas escolas, que foram anexados por Lane no relatório anual aos Trustees. Esta palavra é uma pista de que tais escolas faziam parte da rede de escolas configuradas pelo diretor do Mackenzie College e supervisor educacional da South Brazil Mission. Ela aparece no relatório da Escola de Botucatu e Florianópolis, escrita em fotos, sugerindo um indício paradigmático (GINZBURG, 1989). Portanto, essa palavra se torna importante no sentido de entender a configuração de uma rede de escolas. A palavra é utilizada por vários agentes sociais do campo presbiteriano ligados à supervisão educacional de Horace Lane. Pelo que percebemos, ela não surge com muita frequência. Nos relatórios de Lane, são raras as vezes que ela aparece, perdida em meio a tantos outros assuntos, balanços financeiros. No relatório dos líderes presbiterianos aparece uma única vez, falando que a Escola Americana de São Paulo incorporava mais duas filiais em Minas Gerais. Nos relatórios dos diretores, anexado ao relatório anual de Lane, a palavra aparece em títulos de relatórios das escolas e em fotos.

No relatório de Lane impresso no prospecto sobre o Colégio Protestante no Brasil de 1891, há um tópico com o título: *Branches, Filiais*. Nesse tópico há seguinte relação de filiais:

⁸ Em 1912 houve a organização do Comitê Executivo que reuniu os missionários das duas estações: South e Central Brazil Mission. A reunião foi presidida por Horace Lane e tinha como objetivo traçar as novas diretrizes para o trabalho missionário e educacional do Brasil (MINUTES COUNCIL, 1912). Na reunião seguinte, o Comitê foi presidido pelo Rev. William Waddell, devido à morte de Horace Lane. (MINUTES COUNCIL, 1913).

Quadro 1 - Dados sobre escolas filiais do colégio Protestante no Brasil

Escolas	Responsáveis	Alunos
Escola de Botucatu	Misses Mary Dascomb, Nannie Henderson e David dos Santos	79
Escola em Cabo Verde	Antonio Nogueira	27
Escola em Cruzeiro	D. Mariquinha da Silva	28
Escola em Rio Claro	Miss Eva Dagama	21
Dois Córregos	D. Francisca Ribeiro, Joaquim Ribeiro	43
Escola em Faxina	José Carvalho (suspensa parte do ano)	X
Escola em Guarapuava	Gomes da Costa	20
Escola em R. de Janeiro	Mme. Trajano e assistente	66
Escola em Caldas	Miss Lydia Pereira	20
Escola em Sorocaba	D. Maria Dolada de Moura	26
Escola em Lambari	Joaquim Camargo	30
Escola em Jaú	Belarmino de Campos	40
Rio Novo	Irregularmente fornecido	X
Fartura	Irregularmente fornecido	X
Santa Cruz o Rio Pardo	Irregularmente fornecido	30
Rio Grande do Sul	Irregularmente fornecido	X
Escola em Curitiba	Rev. Modesto de Carvalho, D. Bella de Carvalho	41
Escola em Laranjeira	Manuel da Mota	32

Fonte: Relatório de Horace Lane aos Trustees. A Protestant College for Brazil, 1891.

Lane coloca 18 escolas como filiais (*Branches*). A hipótese levantada inicialmente era que as Escolas que compunham a rede de escolas eram: Botucatu, Araraquara, Curitiba, Florianópolis, pois eram essas escolas que foram encontradas no relatório encaminhado aos Curadores de Nova Iorque. Pelo que podemos observar, Lane relaciona outras escolas: Escola em Laranjeira, Rio de Janeiro, Cabo Verde, Rio Claro, Dois Córregos, Faxina, Guarapuava, Caldas, Lambari, Rio Novo, Jaú, Fartura e Sorocaba.

O cruzamento com outras fontes trouxe outras evidências. No Annual Report da Igreja Presbiteriana norte-americana há pistas de que essa rede era maior: "*As escolas na Borda da Mata e Cabo Verde, em Minas, são consideradas filiais de S. Paulo, como é também a que está em Curitiba, a escola graduada em Botucatu e outras escolas paroquiais ligadas às igrejas foram entregues aos cuidados de Horace Lane*" (ANNUAL REPORT, 1894: 234). O texto sugere que as filiais ficavam

sob a supervisão de Horace Lane até se tornarem autossustentáveis, inclusive as paroquiais. Ele não apenas supervisionava e orientava tais escolas, como também ajudava financeiramente as escolas. Talvez isso explique a razão pela qual a Escola Americana de Curitiba não está no relatório de Horace Lane aos Trustees entre os anos de 1907-1912, pois era uma escola com boas condições financeiras e dirigida por pessoas de confiança de Horace Lane.

Sobre a Escola Americana de Sorocaba, inicialmente, suspeitávamos que ela fizesse parte da rede de escolas. Na dissertação de mestrado (SILVA, 2010), levantamos a hipótese de que a professora Maria Dolada de Moura, após a saída da professora Palmira de Cerqueira Leite em 1884 havia assumido a direção da Escola Americana de Sorocaba, organizada pelo casal Cerqueira Leite em 1874. Pelo relatório de Lane, é possível confirmar a hipótese de que a Escola Americana com a saída da professora Palmira teve continuidade

com a professora Maria Dolada e depois com o Rev. Zacharias de Miranda. Portanto, é válido afirmar que a Escola Americana de Sorocaba, mais tarde Colégio Sorocabano, por um determinado momento, fazia parte da rede de escolas sob a jurisdição de Horace Lane, ou seja, era mais uma filial ligada à Escola Americana de São Paulo.

Voltando aos relatórios, Lane novamente relembra no prospecto sobre *Protestant College for Brazil* de 1891 que estava em andamento um plano para sistematizar as escolas:

Um plano para sistematizar e unir todas as escolas da missão, atualmente espalhadas, sob uma gerência geral está sendo colocado em operação. Este plano visa uniformizar os livros, métodos de ensino, graduação e os relatórios trimestrais regulares conforme plano adotado pelas escolas públicas em St. Louis. Também abriremos uma escola em todos os pontos do país onde existe um núcleo, ainda que pequeno, de uma Igreja Presbiteriana. Nós sentimos que tudo o que podemos fazer para o público em geral, estamos fazendo e não devemos permitir que os filhos de nosso povo cresçam na ignorância (LANE, 1891: 13).

Percebe-se que Lane manteve as mesmas colocações do prospecto de 1890, em que dizia que estava em andamento um plano para sistematizar as escolas. Reafirma que abriria escola em todos os lugares do país onde existisse um núcleo presbiteriano, com o objetivo de impedir que os filhos da Igreja crescessem na ignorância. No Annual Report Mackenzie College (1908: 7), Lane se mantém firme nas aspirações

de abrir filiais em lugares que existiam núcleos presbiterianos.

Finaliza o relatório contido no prospecto de 1891, intitulado *Protestant College for Brazil*, mostrando os investimentos realizados e a situação de algumas escolas sob sua direção. Os investimentos foram os mais variados: compra de mobiliário, livros, publicações e construção de salas, e acentua que foram investidos \$1.788,200 nas filiais de escolas (LANE, 1891: 31). Sobre a situação das escolas que faziam parte da rede, afirma:

Há uma escola graduada em Botucatu que recebeu recentemente um valor de US \$ 25.000 e uma valiosa porção de terra, o que lhe permitirá cuidar de si e do distrito próximo ao centro. As escolas primárias em Cabo Verde, Cruzeiro, Rio Claro, Pirassununga, Dois Córregos, Sorocaba, Curitiba, Rio de Janeiro, Guarapuava, Calda, Lambari, Jaú, Rio Novo, Laranjeiras, Fartura, Santa Cruz e Faxina o ensino foi feito de forma irregular. A maioria dessas escolas está sob nossa orientação, e novas escolas serão abertas em todos os pontos em que há um grupo de crentes (LANE, 1891: 31)

Lane como superintendente dessas escolas faz uma breve avaliação, pontuando os investimentos, as irregularidades e as novas projeções relacionadas ao seu plano de rede de escolas, ou seja, abrir mais filiais onde havia cristãos. Se tais escolas, segundo Lane, estavam sob a nova organização, isso implica em dizer que anteriormente não existia a rede de escolas organizadas pela Igreja

Presbiteriana norte-americana, como sugere Nascimento (2007). Há indícios de que é a partir de Lane, que se inicia a organização de uma rede de escolas. Ribeiro (1987) afirma que a gestão de Lane é um divisor de águas na história da educação presbiteriana. De fato, ele foi o divisor não somente nas lutas de representações educacionais como também na reconfiguração do campo educacional presbiteriano no Brasil.

No prospecto de 1891, *Protestant College for Brazil*, há uma análise das condições favoráveis do Brasil a respeito da educação e das questões políticas. Na página 7, afirma-se que segundo o relatório de Horace Lane a Escola Americana de São Paulo progredia e contava com a presença de 447, desses 126 estudavam gratuitamente e que apesar disso, a escola obteve lucro, que resultou na abertura de três novas escolas filiais. Na página 15, além das escolas do relatório anterior, encontra-se a menção das seguintes filiais: Araraquara, Pirassununga, São Carlos do Pinhal, Tatuí. Regularmente constituída e com professores (LANE, 1891).

No prospecto *Protestant College for Brazil* de 1897 não há referências sobre as filiais, apenas sobre a Escola Americana em São Paulo e o sobre o Mackenzie College. Em termos de materialidade o prospecto é bem diferente dos anteriores, são publicadas, entre outras coisas: fotos, as construções em andamento, assuntos relacionados à vida financeira das instituições escolares, conteúdo e disciplinas estudadas na Escola Americana e no Mackenzie College, porém não dá evidências que tais

disciplinas seriam aplicadas nas demais escolas americanas.

Lane pontua nesse relatório que, em 1895, os Boards transferiram para o Mackenzie College o controle de todos os departamentos da *school mission*, bem como o controle da propriedade, unificando o trabalho educacional. De fato, em 13 de abril de 1895 foi celebrado um acordo entre a Board of Foreign Mission e os Trustees do Mackenzie College. O documento intitulado *Agreement Between Board and College*, com dez cláusulas, transferia definitivamente para o Mackenzie College o controle da obra educacional, propriedades, responsabilidades financeiras. Isso fortalecia ainda mais a pessoa de Horace Lane no campo educacional presbiteriano diante dos seus adversários eclesiais. Conferia-lhe mais autonomia em relação ao seu plano de formação de uma rede de escolas no Brasil.

Tais prospectos constituem uma importante fonte documental que nos ajudou a compreender que Lane, na qualidade de superintendente da obra educacional, tinha em mente o plano de unificar as escolas americanas. Portanto, a Escola Americana de São Paulo e o Mackenzie College, sob a direção de Horace Lane, passam a ser o centro administrativo da obra educacional. As demais escolas incorporadas, segundo Lane, tornaram-se "*Branches*", filiais. Os investimentos financeiros nas filiais, em determinado momento, conforme o prospecto de 1891, saíam dos lucros obtidos pelo Mackenzie College.

Como superintendente, era responsável pela obra educacional da

South Brazil Mission. A tarefa educacional dessa região missionária abrangia o Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e algumas cidades do Paraná, como Curitiba e Florianópolis. Os prospectos intitulados *Protestant College for Brazil*, mostraram que Lane tinha o objetivo de construir filias em todo lugar que tivesse um núcleo presbiteriano, além da intenção de incorporar nesse projeto as escolas organizadas antes da sua gestão na Escola Americana de São Paulo.

Outro indício da rede são os relatórios de 1907 a 1912, elaborados por Lane do Mackenzie College encaminhados aos curadores de Nova Iorque, vemos em anexo os relatórios de outras escolas: Araraquara, Curitiba, Florianópolis e Botucatu. Diante dessa constatação, levantamos algumas perguntas: Quais as razões dessas escolas estarem nos relatórios que Horace Lane encaminhava aos Curadores de Nova Iorque? Por que os dirigentes daquelas escolas encaminhavam relatórios a Horace Lane e esse encaminha aos curadores? Por que menciona nos relatórios a existência de escolas em várias cidades do interior, tais como Tietê, São Carlos, Botucatu? Elas estavam subordinadas a sua direção? A respeito dessa última pergunta, se considerarmos o fato de que Lane era o missionário-educador, responsável pela educação no estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, conforme a Igreja norte-americana afirmava, as escolas mencionadas nos relatórios faziam parte do seu projeto de expansão de escolas americanas e configuravam a formação de uma rede de escolas

que estavam em conexão com a Escola Americana de São Paulo.

Ao analisar os relatórios encaminhados aos Trustees, vemos que Lane não coloca a Escola Americana de Curitiba, o que não significa que essa escola não fazia parte da rede de escolas, pois desde a sua organização há indícios de que era uma filial da Escola Americana de São Paulo. Mas, qual seria a razão de Lane não colocar informações sobre essa escola nos relatórios encaminhados aos Trustees? Como vimos, Dascomb e Elmira Kuhl faziam parte da rede de sociabilidade. Eram professoras e missionárias de confiança de Lane. Eram o modelo de diretora que Lane desejava, piedosas, inteligentes, conhecedoras da pedagogia norte-americana, e o perfil delas estava de acordo com as diretrizes do documento de 1840 elaborado pela Igreja Presbiteriana norte-americana.

Os relatórios⁹ de Lane aos Trustees que temos em mãos são de 1907-1912, o de 1913 é assinado pelo Dr. Donald C. MacLaren. No relatório de 1907 temos apenas o relatório da escola de Botucatu. Nos de 1908, 1909 e 1910 temos anexado os relatórios das escolas de Botucatu, Araraquara, Florianópolis. De 1911, os relatórios das escolas de Botucatu e Florianópolis e o de 1912, ano da morte de Horace Lane, temos apenas o relatório da escola de Botucatu. No relatório de 1913 é mencionada novamente a escola de Botucatu. Em 1914 não é mais mencionada nenhuma escola. Será que com sua morte essa rede de escolas foi desmontada? Pelas ausências delas nos relatórios subsequentes, podemos dizer que

⁹ Como já mencionamos, o projeto de rede de escolas de Horace Lane é anterior ao ano de 1907, data do relatório que conseguimos. Para suprir essa lacuna, recorreremos a outras fontes, tais como: o relatório intitulado *Annual Report*, elaborado para a Assembleia Geral da Igreja norte-americana e prospectos da *College Protestant*.

sim. Os sucessores de Lane, na presidência do Mackenzie College, pelos relatórios não deram continuidade à rede de escolas até o ano de 1919, quando Waddell tentou novamente recuperar a rede de escolas, assumindo a Escola Mackenzie de Araraquara, deixada pelos filhos de Horace Lane.

No relatório da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, temos a seguinte afirmação de Lane sobre a rede de escolas:

Na escola Botucatu também houve uma ligeira queda, facilmente explicada, como será visto no relatório daquela escola. Nós não temos sido capazes de abrir outras escolas no interior por falta de professores americanos com experiência. As nossas jovens licenciadas na escola normal são capazes de dar o ensino, mas precisam de alguém para assumir a direção-geral. Este é o dever mais importante que hoje nos confronta, não só um dever comum às igrejas protestantes nativas, cujos membros estão sem escolas para seus filhos, mas também sem faculdade. Nós não podemos trazer esses meninos e meninas protestantes, muitos deles pobres, para fazerem os estudos preparatórios em S. Paulo, ou para determinar quais deles são adequados para serem treinados para pregadores ou professores. As seleções feitas agora são bastante rasas de suas necessidades e adequação. Botucatu já nos enviou dois estudantes de tempo integral. Sem essas escolas no interior como alimentadoras teremos uma luta, o resultado é um pouco duvidoso (ANNUAL REPORT, 1907: 379)(tradução nossa).

Nesse relatório, Lane fala em abrir escolas no interior. O empecilho era a falta de professores americanos

com experiência e pessoas que assumissem a direção geral. Porém, afirmava que tinha professoras formadas na Escola Normal sob sua responsabilidade para lecionarem. Nas cartas aos pais temos um importante esclarecimento de Horace Lane sobre A Escola Normal. Na carta de 1896, ele dizia que dava especial atenção à Escola Normal, pois seu principal objetivo era preparar pessoas para o magistério da Escola Americana e suas anexas. Em 1899, na carta aos pais, Lane faz a seguinte afirmação a respeito da Escola Normal: “[...] continuamos a dar grande importância ao ensino normal para o preparo dos professores, que têm de reger as aulas das escolas do nosso sistema nos diversos estados” (LANE, 1898). Na carta de 1899, afirmava que: “[...] *continua a merecer especial atenção, pois sem ele dificilmente poderia achar corpo docente para o nosso estabelecimento aqui e para as escolas que lhe são filiais nos outros Estados*” (LANE, 1899).

A Escola Normal foi criada em 1877 pelo casal Chamberlain com a finalidade de prover professores para a Escola Americana de São Paulo (GARCEZ, 2004). Sob a direção de Lane, a escola continuava seu objetivo inicial, além de oferecer professores para as filiais da Escola Americana de São Paulo. Portanto, as redes de escolas de Lane era suprida por professores formados pela Escola Normal.

No relatório aos Trustees de 1907, Lane pontua que não tinha uma pessoa para assumir a direção geral. Talvez, tais professoras formadas na Escola Normal não teriam a experiência necessária para

assumirem a direção dessas escolas. Ainda, se observarmos, parece que existia a tendência de Lane entregar a direção geral das escolas sob sua responsabilidade às pessoas ligadas à sua rede de sociabilidade, principalmente, às pessoas familiarizadas com a pedagogia norte-americana e de origem americana, como ocorreu com as Escolas Americanas de Curitiba, Botucatu e Florianópolis. Ou pode-se pensar ainda que Lane não confiasse a direção das escolas aos professores e pastores nacionais. Podemos reforçar essa hipótese revendo o Colégio Sorocabano, que estava sob a direção do Rev. Zacharias de Miranda, pastor nacional. Diante das lutas de representações educacionais no campo presbiteriano, esse pastor aderiu à Moção Smith que, entre outras coisas, decidiu não utilizar mais a educação como forma de evangelização. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais Lane preferisse que as escolas estivessem sob a direção de professoras norte-americanas, ou ainda por causa dos conflitos com Eduardo Carlos Pereira.

Além disso, acentua a necessidade de expandir o modelo da Escola Americana no interior de São Paulo por causa da origem social dos filhos dos protestantes. Afirma que no interior de São Paulo as crianças eram pobres e tinham dificuldades de se locomoverem até a capital. O documento deixa bem claro a intenção de Lane em fortalecer sua rede de escolas americanas no Brasil. Afirma: "[...] sem estas escolas no interior teremos uma luta, o resultado é um pouco duvidoso". Seriam realmente essas as preocupações de Lane? A linguagem

retórica sugere uma atitude de convencimento. Portanto, uma tática para convencer os norte-americanos a continuarem a investir financeiramente no seu projeto educacional.

No relatório Annual Report da Igreja Presbiteriana norte-americana de 1907, temos a seguinte informação:

O trabalho da Mackenzie College e o das suas escolas filiadas foi mantido a um alto grau de eficiência. O trabalho cresceu e está intimamente relacionado com o trabalho do Conselho de Curadores no Brasil, mas está agora sob o seu próprio Conselho Administrativo, cujo presidente é o Dr. Lane (1907: 402)(tradução nossa).

O conselho da Igreja Presbiteriana norte-americana tem bem claro que o trabalho do educador Horace Lane era muito mais amplo do que o trabalho educacional que desenvolvia na Escola Americana de São Paulo. Eles mencionam que o Mackenzie College e escolas filiadas estavam em alto grau de eficiência, porém na visão de Lane era preciso mais investimento em pessoas, mobiliários e outros. Eles reconhecem que as demais escolas são as filiais do Mackenzie. Nesse relatório da Igreja é transcrito um relatório de Lane que está dividido em três tópicos: nosso trabalho, atletismo e nosso futuro.

O terceiro tópico é elucidativo em relação às intenções de Lane sobre as redes de escolas americanas:

O número de crianças protestantes está aumentando rapidamente e também as

demandas legítimas sobre nós para educá-los aumenta em proporção. Em vez de quatro ou cinco escolas no interior, devemos ter vinte. Nós estamos realmente fazendo alguma coisa para estas igrejas, colocando seus jovens, homens e mulheres em pé de igualdade com o melhor da terra. Nosso trabalho tem avançado no conhecimento do idioma Inglês e abriu a sua literatura a um grande número de seu povo. No ano passado, dezoito de nossos alunos estavam nos Estados Unidos, dez em Cornell, dois na Union College, quatro da Universidade da Pensilvânia, e dois em Wooster, além de uma jovem de Women's Medical College of Philadelphia (ANNUAL REPORT, 1907: 402)(tradução nossa).

Em 1907, a intenção de Lane era organizar vinte escolas no interior. Afirmava que estava fazendo algo pelas igrejas do interior, colocando os jovens em pé de igualdade com o melhor da cultura norte-americana. Era um projeto de certa forma ambicioso, porém fiel aos ideais mencionados no prospecto intitulado *A Protestant College for Brazil de 1890*. Neste prospecto, disse que tinha o objetivo de unificar as escolas e criar novas escolas, ou seja, 17 anos depois¹⁰, Lane mantinha o projeto de organização das filiais (em rede) nos lugares onde havia presbiterianos.

Ele também menciona que 18 alunos estavam estudando nos Estados Unidos. Atique (2007), em sua tese de doutorado procurou mapear os alunos que estudaram no Mackenzie College e deram continuidade aos seus estudos nos Estados Unidos.

No relatório encaminhado aos Trustees, Lane faz um balanço das escolas do interior:

AS FILIAIS DE ESCOLAS NO INTERIOR:

A escola de Botucatu teve um ano de muito sucesso sob a Srta. Walter, cujo tempo de serviço expirou e ela voltou para casa, mas temos esperança que ela volte e traga seu companheiro. Você verá pelo relatório da escola em anexo, que o número de alunos que estudam gratuitamente é largamente superior ao número do contrato. Temos seguido o plano de aceitar todos os que venham e que realmente precisavam da nossa ajuda, independentemente de filiação com a igreja. O efeito da escola das igrejas dissidentes tem sido mais benéfico. O seu excelente trabalho e o firme cuidado com seu próprio negócio quebrou a oposição do clero Católico Romano. Temos ajudado a pequena escola paroquial em Araraquara e também uma do mesmo modelo em Tietê, mas pouco foi feito no sentido de organizá-la. Há pouco tempo aberta por Miss Hill, em férias. Se tivéssemos mulheres da América em vigor suficiente organizaríamos grades de ambas no início do trabalho escolar, ao olharmos para este trabalho como o mais importante para as igrejas de qualquer outro país. Temos consentido em assumir e reabrir a escola da missão em Florianópolis e está dependendo de Miss Hill retornar a tempo para formar um corpo de professores jovens aqui. Estamos fortemente encorajados a assumir a escola protestante que a família Dagama manteve durante os anos em Rio Claro, caso desistam. Mas para fazer isso, é preciso a presença de um professor americano. Poderíamos fornecer excelentes novos professores nativos, mas eles não podem ser enviados sozinhos para as cidades do interior. Foi oferecido um grande

¹⁰ Os relatórios de Lane aos Trustees são de 1907-1912 (ano de sua morte), os relatórios anteriores não foram encontrados. O cruzamento de fontes permitiu entender que a ideia de rede de escolas foi iniciada por Lane em 1890 através do prospecto intitulado *A Protestant College Brazil*.

edifício isento de aluguel e impostos por um período de anos pelas autoridades municipais de S. Manoel, e vamos abrir uma escola lá. Isso também significa que precisaríamos de professores experientes dos EUA. Abriremos uma a escola em S. Carlos, que também dependeria de uma mulher americana experiente (LANE, 1907: 7).

Percebe-se que o plano de rede (filiais) de escolas de Lane previa não somente a abertura de novas escolas, mas também visava assumir aquelas que foram organizadas antes da sua nomeação como superintendente e missionário responsável pela South Mission. O que reforça a ideia que não existia uma rede de escolas anterior a Lane. É o caso da escola em Rio Claro, aberta por Dagama. Diz que ajudava duas escolas paroquiais, em Araraquara e Tietê. Pelos relatórios, veremos que a escola de Araraquara era de fato uma escola paroquial e recebia subsídio financeiro do Mackenzie College, mais tarde seu filho, Rufus Lane, organizou uma escola em Araraquara, denominada Escola Mackenzie de Araraquara.

Por que Lane queria também integrar escolas paroquiais em sua rede de escolas? Uma interpretação plausível seria que Lane ao assumir tais escolas, as transformaria com o tempo em colégios abertos, talvez essa seja a razão de vermos menção da Escola Paroquial de Araraquara em seus relatórios. Parece-nos também que ele assumia tais escolas com o objetivo de reorganizá-las e transformá-las posteriormente em colégios abertos.

No relatórios de Lane aos Trustees, não vemos anexado o

relatório da escola de Tietê, apenas menção dela, o que pode significar que o desejo de Lane de integrar essa escola não deu certo, ou ainda, que ela fechou. Ela recebia apenas ajuda financeira.

Nesse mesmo relatório Lane, diz que desejava reabrir e assumir a escola de Florianópolis. De fato, como veremos, essa escola se tornou uma filial da Escola Americana de São Paulo. Expressava também o desejo de abrir duas escolas no interior de São Paulo, na cidade de São Carlos e outra em São Miguel.

Sobre Rio Claro, disse que tinha apoio das autoridades municipais, que cederam gratuitamente um edifício grande, livre de impostos. O problema pontuado por Lane estava relacionado aos professores e diretores, ou seja, para ele era importante colocar na direção dessas escolas pessoas de origem americana. Será que não confiava a direção dessas escolas aos brasileiros? Do ponto de vista administrativo preferiu entregar aos cuidados de americanos que faziam parte da sua rede de sociabilidade. Provavelmente, por estarem mais familiarizados com a cultura e educação norte-americana. Os brasileiros ficariam com a prática da docência, pois afirmava que poderia fornecer excelentes professores nativos, porém esses não poderiam ir sozinhos para as cidades do interior. Talvez, o contexto das lutas de representações educacionais que aconteceram no campo presbiteriano justifique a postura adotada por Lane.

No relatório de 1908, aparece um tópico, intitulado As Filiais

(*Branches*) de Escolas no Interior. Inicia esse tópico, afirmando que tais escolas eram as filiais mais importantes do seu trabalho. Nesse sentido, as escolas do interior deveriam estar sob a direção de mulheres cristãs devotas, cheias do espírito missionário e capazes de sacrificarem-se.

Nesse item, Lane fala da contratação de novos professores:

As Filiais (*Branches*) de escolas no interior, que recebem as crianças de pais protestantes, membros de nossas igrejas, são talvez as filiais mais importantes de nosso trabalho. É muito importante que essas escolas estejam sob a direção de mulheres cristãs devotas, cheias do espírito missionário e capazes de se auto-sacrificarem. Novos professores - para estas escolas designamos a Senhora Edith Hemming, da Missão Evangélica, com sede em Liverpool, Florence Dove, da Escola de Treinamento da Missão de Adelaide, Austrália, já a caminho, e Margaret Cole, que há um ano já está encarregada das jovens do Mackenzie. A Srta. Browning volta a Botucatu e a Srta Porter se encarrega da escola de Florianópolis. A Srta, Justice, designada para a Bahia alguns anos atrás, retorna para nós no ano que vem (LANE, 1908, p.8)(tradução nossa).

Lane pontua que as filiais da Escola Americana de São Paulo eram talvez as mais importantes para o trabalho missionário. Percebe-se claramente a presença das escolas em várias regiões do Brasil. Nesse item, parece que Lane estava reconfigurando o campo educacional sob sua responsabilidade na contratação de novas professoras e no remanejamento de algumas

professoras para as escolas sob sua orientação. Botucatu teria a diretora Miss Browning. Florianópolis ficaria sob a responsabilidade de Miss Porter. A miss Justice retornava da Bahia¹¹.

Ainda nesse item sobre as filiais de escolas do interior, temos a seguinte afirmação de Lane:

Esperamos ser capazes de abrir uma nova escola em Sorocaba, tomar conta da pequena escola em Araraquara e começar uma em Pinheiros, subúrbio de São Paulo, onde o Rev. Carvalhosa realizará um trabalho futuro. A abertura dessas escolas, além de dar unidade às diferentes localidades onde elas estão e harmonizar os elementos conflitantes entre os protestantes, nos alivia um pouco de novos candidatos das Igrejas como alunos bolsistas. Estes candidatos aumentam a cada ano, e são de um caráter que torna difícil recusá-los enquanto podemos nos esforçar para admiti-los. Este é o elemento missionário de nosso trabalho. Sem reservas e patronos ricos, não vemos como sobreviver sem a ajuda agora recebida da Comissão de Missões Estrangeiras, não podemos abrir mão da grande parte do trabalho que naturalmente pertence a nós (LANE, 1908: 7, tradução nossa).

Além da intenção de reabrir o campo educacional em Sorocaba, Lane afirmava que desejava tomar conta da pequena escola em Araraquara e começar uma nova escola em Pinheiros, subúrbio de São Paulo. Como vimos, para Lane, a abertura dessas escolas, além de dar unidade às diferentes localidades onde seriam implantadas e harmonizar os elementos conflitantes entre os protestantes, aliviava um

¹¹ Como já pontuado, a Central Brazil Mission também era uma estação Missionária da Igreja Presbiteriana norte-americana. Não sabemos ao certo se as escolas que compunham essa missão também faziam parte da rede de escolas organizadas por Horace Lane. A presença de Chamberlain e de Waddell pode ser uma evidência para futuros estudos nesse sentido.

pouco de novos candidatos das Igrejas como alunos livres. O número desses candidatos aumentava a cada ano, sobrecarregando financeiramente a Escola Americana em São Paulo. Quais seriam os elementos conflitantes entre os protestantes? Seriam as lutas de representações educacionais que marcaram o campo presbiteriano? Mas, seriam de fato esta as suas intenções? Até que ponto conseguiu colocar em prática suas ações?

Por outro lado, percebe-se uma preocupação de Lane com a educação jesuíta e a educação de outras instituições educacionais. Sobre isso afirma:

O movimento mais notável e um dos que mais profundamente afetam a sociedade é a atividade da IGREJA ROMANA. As maiores paróquias deste estado foram transformadas em bispados e nada menos que nove bispos foram enviados a Roma para serem consagrados. Um Arcebispo foi apontado para São Paulo, um brasileiro estudado que fez uma excelente tradução do Novo Testamento, mas carregado de notas. Ele é um jesuíta irritável, intolerante e ultramontano, cuja administração déspota é algo que São Paulo nunca viu antes, e que com certeza causará uma segunda reação. O Mackenzie College e a Escola Americana são suas aversões preferidas. Houve um grande aumento no número de escolas sob as grandes ordens religiosas para ambos os sexos. Muitos caros e novos edifícios estão agora sendo feitos para as "Irmãs" (LANE, 1908: 4).

Pode-se notar que a preocupação de Lane em organizar escolas filiais no interior não estava apenas voltada para a formação da

juventude protestante, divulgação da cultura norte-americana, mas também em fazer reação às escolas organizadas pelo catolicismo. Pode-se pensar, num primeiro momento, que ao pontuar o aumento de escolas católicas, Lane objetivava angariar mais recursos financeiros dos Trustees. Interpretação plausível, porém, destaca que o Mackenzie College e a Escola Americana eram duas aversões vistas pelo catolicismo e que a nomeação do novo arcebispo em São Paulo, que no seu dizer, era um déspota, causaria uma segunda reação. Ele não explica o que seria essa reação, talvez um possível confronto ideológico entre as duas correntes religiosas: protestantismo e catolicismo. Lane sempre mostrou preocupação com o avanço do catolicismo. Anteriormente, afirmou que não podia ignorar a oposição direta e indireta do catolicismo. Para ele, existia uma oposição sistemática da Igreja de Roma (ANNUAL REPORT, 1905).

Em 1909, mantinha a mesma visão, ao dizer:

A EDUCAÇÃO CATÓLICA ROMANA:

O país está cheio de escolas das grandes ordens religiosas. Os Jesuítas e Beneditinos estão entre os mais importantes; apesar de os Franciscanos, Dominicanos, Augustinos e várias subordens terem edifícios grandes e imponentes. O Ginásio e o Seminário Diocesano daqui foram entregues a Maristas franceses, uma subordem, acredito, dos Beneditinos. Todas estas escolas de padres e monges estão sob patronagem e controle do governo, isto é, elas são "consideradas iguais" ao Ginásio Nacional. Quanto às numerosas ordens de ensino de Irmãs, desde

as ricas "Notre Dame", Escolas de Sion e Petit Ciseaux até as pequenas irmãs dos pobres, elas simplesmente cobrem todo o país, com irmãs francesas, alemãs, belgas, italianas e americanas. Estas escolas alcançam fundo no coração da vida brasileira, e existe pressão dos padres e bispos para obrigar as crianças a se matriculem (ANNUAL REPORT, 1909: 7)

Já vimos, que para Lane a forma de combater o catolicismo era através da pregação cristã, da criação de escolas e a divulgação da cultura norte-americana. Tinha preocupação com a expansão da rede de escolas católicas e com o alto investimento que o catolicismo fazia na construção dos edifícios escolares e nas dioceses.

Seguindo a linha de raciocínio de Hilsdorf (2009), a Igreja católica ultramontana desde 1850 começou a montar sua própria rede de ensino, chamando os jesuítas e a congregação das Irmãs de São José de Chambéry para abrir colégios.

Leonard (1981) afirma:

Por outro lado, a fé prática das igrejas norte-americanas levou-as a um grande desenvolvimento das instituições "para-eclesiais" que ofereciam a vantagem de permitir uma propaganda indireta, contribuindo para a criação de uma "civilização cristã" senão à realização do Reino de Deus na terra, mais ou menos conscientemente idêntica ao sistema econômico dos Estados Unidos. Trata-se de uma prática católica retomada pelo protestantismo americano (1981: 133).

Neste sentido, podemos pensar que Lane de certa forma influenciado pela prática do

protestantismo americano organizou uma rede de escolas também em oposição à prática educacional católica. A presença do catolicismo no discurso de Lane no relatório aos Trustees (Curadores) da Universidade de Nova Iorque nos ajuda a entender que não se tratava apenas de fazer uma comparação entre o trabalho das duas denominações, ou ampliar os investimentos na sua proposta educacional, mas também, de uma concorrência no campo educacional brasileiro. Portanto, seu projeto de rede era uma forma de concorrer também com a educação católica.

Nos relatórios da Igreja Presbiteriana norte-americana desde o ano de 1896 era evidente a crítica ao catolicismo:

A Igreja Católica tem recuperado seu poder nos últimos anos. Forte reação em favor do romanismo aparece nos círculos políticos. O bispo de São Paulo é um jesuíta capaz e agressivo, como é também o arcebispo do Rio. Eles fazem pouco esforço para combater as Doutrinas protestantes no púlpito ou imprensa, mas em matéria de educação eles estão imitando os nossos métodos, com meios muito maiores [...] Há um aumento geral de boas escolas públicas, no qual, sob os auspícios do governo, nossos métodos estão sendo adotados (ANNUAL REPORT, 1896: 189).

Para os líderes presbiterianos, o catolicismo imitava seus métodos de evangelização em relação à educação, porém com meios muito maiores. Talvez com maiores investimentos financeiros. É evidente que havia uma disputa no campo educacional brasileiro entre

protestantes e católicos. Tanto que no relatório apresentado à Assembleia Geral da Igreja Presbiteriana norte-americana, eles afirmam que houve em São Paulo e em outros lugares, muita oposição por parte do catolicismo e que três novas escolas foram abertas durante o ano de 1896 por padres e freiras da Europa (ANNUAL REPORT, 1897: 191).

Sobre a reação católica, temos a seguinte afirmação:

Durante as primeiras décadas do século XX, a Igreja Católica procurou restaurar sua autoridade nacional, abalada pelos novos ideais, crenças e religiões modernas, adotando como uma de suas estratégias a vinda de novas congregações religiosas de diversas regiões do planeta, tendo como uma de suas finalidades a abertura de escolas confessionais para educarem as novas gerações. Como exemplo do surto de renovação e crescimento da influência católica nos países europeus, a partir da segunda metade do século XIX, pode-se falar também de um Projeto de Restauração Católica no Brasil, a partir da Primeira República. As famílias de poderio econômico maior, constituídas geralmente por grupos católicos, demonstravam grande interesse em busca por colégios confessionais para a educação de seus filhos, principalmente pelos valores transmitidos pela Igreja. A precariedade dos investimentos educacionais realizados pelos Estados no Brasil levou a Igreja a propor seu envolvimento na missão educacional, procurando combater o laicismo no país, apesar de seus colégios estarem voltados para a minoria que pudesse arcar com suas mensalidades. As congregações religiosas se encarregariam desse serviço, considerando essa

missão também uma obra da Igreja (SANTOS, 2010: 88).

A análise do autor corrobora com os estudos de Bicalho e Lopes (1993) que afirmam que a multiplicação das escolas católicas em Minas Gerais era uma reação da Igreja Católica ao ensino leigo oficial e à multiplicação de escolas confessionais.

Querido (2011), em seu estudo sobre o Liceu Coração de Jesus, pontua que a organização de colégios salesianos em São Paulo foi também uma reação à expansão da educação protestante. Para ela, a Igreja Católica perdia espaço por causa das ideias anticlericais e do modelo de ensino dos protestantes que atraíam as elites paulistas.

Bencostta¹² e Cunha (2008) em artigo intitulado *Educação feminina católica e educação masculina protestante no Brasil do século XIX: fragmentos de uma história institucional e cultural*, afirmam que alguns seguimentos da elite paulista procuravam encaminhar seus filhos para os colégios protestantes e suas filhas para os colégios católicos:

Ao defrontar as propostas católica e protestante de formação escolar de moças e rapazes com as intenções das elites da província de São Paulo, entende-se que o principal objetivo dessas famílias ao inscreverem seus filhos no Colégio Internacional era o de garantir que, posteriormente, estariam sendo preparados para substituí-las e para se tornarem os futuros dirigentes daquela sociedade que, a cada momento, dava sinais de modernização. No que diz respeito à educação de suas filhas, intentava-se tornar segura a continuidade da

¹² Em 1996 o referido autor estudou a Província de São Paulo como campo de missão presbiteriana (1869-1892). Campinas: Unicamp, 1996. 144p, fortalecendo os estudos iniciados por Hilsdorf em 1977. Ver também: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Educação escolar norte-americana no Brasil do século XIX: trajetórias históricas de um Colégio Protestante em São Paulo (1869-1892). In: NASCIMENTO, Teresinha Aparecida Quaiotti (Org). *Memórias da educação Campinas (1850-1960)*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 1999 (Coleção Campiniana, nº 20), p. 169-195.

tradicional função da mãe católica, responsável pelo espaço familiar, pela formação dos filhos nos preceitos morais do catolicismo, porém, com novas habilidades, com polimento social e esmero intelectual, ou seja, com as qualidades indispensáveis às esposas dos futuros dirigentes da sociedade que emergia promissora (2008: 42).

Segundo Bourdieu (1984):

A estrutura do campo é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo. A forma como o capital é repartido dispõe as relações internas ao campo, isto é, dá a sua estrutura (BOURDIEU, 1984: 114).

Nesse sentido, a concorrência entre católicos e protestantes era a luta pela hegemonia do campo educacional brasileiro. Para Lane, a rede de escolas seria a estratégia para conter a expansão do catolicismo, divulgar a cultura norte-americana e fortalecer os valores presbiterianos. Para tanto, sob sua orientação, tais escolas recebiam apoio financeiro, pessoal treinado segundo a pedagogia norte-americana e material didático. Em um dos últimos relatórios, ele faz um balanço dessas escolas:

FILIAS DE ESCOLAS:

Botucatu - Esta escola foi fundada pela missão quase trinta anos atrás. Sobre a formação do primeiro Sínodo foi entregue à Igreja nativa. Um membro da Igreja local deixou em testamento cerca de 100.000\$ 000 em dinheiro e duas casas. O

litígio com os herdeiros reduziu o dinheiro para 30.000\$000. Ainda temos as duas casas e essa quantidade de dinheiro. Nós assumimos a escola em um contrato de dez anos, a fim de que não caísse nas mãos dos "Independentes". Os recursos foram investidos em títulos simples, mas produzindo 12%. Eles estão agora em minhas mãos, mas com rendimento de 6%. O aumento das escolas públicas (uma das melhores escolas graduadas no Estado) e da abertura de uma escola aberta pelo Bispo contribuiu para reduzir o atendimento às crianças praticamente protestantes. Ela mostra um déficit este ano de Rs.2.166\$040.

Florianópolis - Esta também era uma escola de missão, as aulas são realizadas nas salas utilizadas para a adoração. Recebe Rs 900\$000 por ano da Missão Sul do Brasil. Está sob a direção da eficiente Miss. E. Porter e tem tido progresso. No ano que vem, o Governo do Estado vai abrir uma escola seriada organizado por um professor S. Paulo, que pode contribuir para diminuir o nosso número. Ela também teve uma perda de Rs.4:326\$260.

A pequena escola em Araraquara foi transferida para S. Carlos. É uma escola paroquial dirigida pela filha do pastor, o reverendo Bizarro e tem agora 30-40 alunos durante o ano. Nós não assumimos nenhuma responsabilidade pelo ensino, apenas auxiliamos financeiramente numa quantia de Rs.500\$000 por ano.

A pequena escola perto Tietê também é para os filhos da Igreja e é dirigida por um membro da Igreja. Nossa conexão com ela limitada aos livros escolares e uma subvenção de Rs.400\$000 por ano. Tem 15-20 alunos. Nosso investimento em escolas Missão este ano equivale, portanto, a Rs.7: 386 \$ 300. Temos sido solicitado para abrir escolas em diferentes partes do Estado e foi oferecido incentivos

pecuniários para isto. Deveríamos estar felizes em fazer, se as mulheres cristãs competentes pudessem ser encontradas para tomar conta e dirigi-las. Nós poderíamos oferecer os professores. Esta é uma parte importante do trabalho que afeta toda a Igreja Protestante. Talvez a igreja nativa possa acordar para esta situação. (LANE, 1911).

Novamente, a palavra *Branch* (Filial) aparece no relatório de 1911. Nessa parte do relatório Lane faz um balanço das escolas que estavam sob sua supervisão ou que recebiam ajuda financeira. A escola de Tietê, que não tem nenhum relatório em anexo ao relatório de Lane, recebia anualmente uma ajuda financeira, tal qual a escola de Araraquara. Além disso, eram encaminhados livros escolares para a escola de Tietê. O mesmo acontecia com a Escola de Florianópolis (LANE, 1908). Lane se mostra preocupado com o surgimento das escolas públicas, pois entendia que isso trazia um decréscimo no número de matriculados, como foi o caso da Escola de Florianópolis. A escola de Araraquara foi transferida para São Carlos.

Lane ainda pontua que não era possível abrir novas escolas, porque não havia mulheres competentes para dirigi-las. Ele podia apenas oferecer professores, possivelmente, formandos da Escola Normal pertencente ao Mackenzie College.

No último relatório de Lane, ano de sua morte, vemos mais uma vez a menção na parte introdutória do documento uma referência a suas filiais:

FILIAIS DE ESCOLA:

Botucatu - Esta escola se encontra sob a direção de Miss Effie Lennington. Durante o ano, teve um média de público mais ou menos igual ao ano passado, a maioria das crianças era protestantes. Os 30.000\$000 em fundos pertencentes à escola ainda estão em nossas mãos e rendendo 5%, mas a Igreja de Botucatu tem em vista utilizar para a construção, pelo que deve começar a produzir 18% a partir de julho. A escola Botucatu mostrou um déficit este ano de Rs 2.991\$600.

Florianópolis: Esta escola foi entregue à igreja em julho. Nós continuamos a pagar o salário senhorita Porter até o final do ano e vamos pagar sua passagem para os Estados Unidos.

As duas pequenas escolas em S. Carlos e perto Tietê ainda recebem nossa ajuda financeira, respectivamente de 500\$000 \$ e 400\$000 por ano (LANE, 1912).

Nessa última menção da rede de escolas, Lane faz um pequeno balanço de como estavam as escolas sob sua responsabilidade. Anuncia o fechamento da Escola de Florianópolis, dizendo que ela foi entregue para a Igreja. Sobre as duas escolas paroquiais em São Carlos e Tietê, ele continuou a ajudá-las financeiramente.

Considerações finais

A partir dos relatórios de Horace Lane e da Igreja Presbiteriana norte-americana foi possível pensar que Lane organizou uma rede de escolas no Brasil. A palavra *Branches* foi o principal indício. Em meio a tantos outros discursos, a palavra aparecia raramente. Parecia uma ideia perdida em meio a tantas outras preocupações e problemas contidos nos relatórios. Mas, ela

estava presente. Uma hora ou outra aparecia em meio aos mais variados assuntos, sugerindo que a rede de escolas não era apenas um plano, uma ideia que estava em construção. Era um projeto educacional pensado por Lane em meio a um contexto marcado por lutas de representações educacionais. As fontes ofereceram pistas nos títulos dos relatórios, nas legendas de fotos, nos balancetes financeiros contidos nos relatórios. Além dos vestígios, paradigmas indiciários, levamos em consideração os relatórios das escolas de Florianópolis, Curitiba, Araraquara e Botucatu (SILVA, 2015). Nos relatórios aos Trustees estavam anexados os relatórios de tais escolas. Eram relatórios dirigidos diretamente a Lane e não aos Trustees. Cada diretora expunha sua dificuldade, a vida de sua escola, o cotidiano da escola, prestava contas dos valores gastos durante o ano. As fontes nos ajudaram a entender que Lane exercia a supervisão dessas escolas. Outro indício paradigmático foi a ausência dos relatórios dessas escolas nos relatórios aos Trustees depois da morte de Lane - no ano de 1913, é mencionada a Escola de Botucatu, depois elas desaparecem por completo.

Pelos documentos encontrados e analisados, a rede de escolas era um projeto que teve início em 1890. Neste período, foi publicado um prospecto intitulado *A Protestant College in Brazil*. Através do documento, Lane pretendia sistematizar e uniformizar o ensino, os métodos e os livros didáticos. No prospecto de 1891, Lane usa a palavra *Branches* (filiais), dizendo que a composição da rede naquela

ocasião era de 18 escolas: Botucatu, Cabo Verde, Cruzeiro, Rio Claro, Dois Córregos, Faxina, Guarapuava, Rio de Janeiro, Caldas, Sorocaba, Lambari, Jaú, Rio Novo, Fartura, Santa Cruz do Rio Pardo, Rio Grande do Sul, Curitiba e Laranjeira. Nos relatórios aos Trustees de 1907-1912, elas não aparecem. Pelas fontes consultadas, há evidências de que a rede de escolas foi organizada por Lane e não por outros missionários que o antecederam, pois não encontramos fontes até o momento que mostrem o contrário. Alguns estudos sustentam que, antes de Lane, a organização das escolas era de iniciativa pessoal do missionário ou do pastor (HILSDORF, 2009; MENDONÇA, 2008).

Chegou-se à compreensão que a rede de escolas era um projeto vulnerável devido a fatores internos e externos. Internos por falta de investimento financeiro da parte dos Trustees e externos por causa do surgimento de outras escolas onde as filiais estavam instaladas. As dificuldades das filiais giravam em torno da falta de diretores americanos, falta de professoras americanas e falta de recursos financeiros da parte dos Trustees e dos Boards. Algumas tiveram mudanças constantes de professores, saídas de alunos e enfrentavam a concorrência de outras instituições escolares que acabavam atraindo os alunos.

Por outro lado, pensamos que a rede, além de ser uma estratégia para combater o catolicismo, que na ocasião construía também sua rede de escolas (HILSDORF, 2009; QUERIDO, 2011), era também uma forma de Lane consolidar e legitimar

sua atuação como missionário e educador. Para Lane, em qualquer lugar em que houvesse um núcleo de cristãos presbiterianos seria organizada uma escola. Portanto, era preciso mostrar aos Trustees os investimentos que os católicos faziam na construção de colégios com o objetivo de convencê-los a enviar mais recursos.

A rede de escola também estava interligada às lutas de representações no campo educacional presbiteriano. A resolução da Igreja Presbiteriana do Brasil em não investir na organização

de colégios abertos foi decisiva para Lane organizar sua rede. A resolução representava a derrota de Lane e dos demais missionários que defendiam essa modalidade como forma de evangelização indireta. Os líderes opositoristas tentaram desarticulá-lo. Como reação, Lane não apenas continuou à frente da Escola Americana de São Paulo e do Mackenzie College, como também fortaleceu sua posição no campo educacional, criando a rede de escolas com apoio de presbiterianos, maçons e republicanos.

Referências Bibliográficas

- ABREU, G. S. A. de. *Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, J. S. de. Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 327-342, maio/ago. 2007.
- ATIQUÊ, F. *Arquitetando a "boa-vizinhança": a sociedade urbana do Brasil e a recepção do mundo norte-americano, 1876-1945*. Tese (Doutorado em História e fundamentos sociais em arquitetura e urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2007.
- BENCOSTTA, M. L. A.; CUNHA, M. I. G. da. Educação feminina católica e educação masculina protestante no Brasil do século XIX: fragmentos de uma história institucional e cultural. *Educação & Linguagem*, ano 11, n.18, p. 25-43, jul.-dez. 2008
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Educação escolar norte-americana no Brasil do século XIX: trajetórias históricas de um Colégio Protestante em São Paulo (1869-1892). In: NASCIMENTO, Teresinha Aparecida Quaiotti (Org). *Memórias da educação Campinas (1850-1960)*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 1999 (Coleção Campiniana, nº 20), p. 169-195.
- BICALHO, M. G.; LOPES, E. M. S. T. Colégios religiosos femininos e masculinos em Minas Gerais: um mapeamento ainda provisório. *Educação em Revista*. UFMG, Belo Horizonte, n. 17, p. 47-55, jun. 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- CLARK, J. U. *A Imigração norte-americana para a região de Campinas: análise da educação liberal no contexto histórico brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1998.
- FERREIRA, J. A. ***História da igreja presbiteriana do Brasil***. v. 1 e 2. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1992, Vol I e II.

- FIGUEIREDO, E. R. Missionárias educadoras protestantes norte-americanas: Mensageiras da Fé e da educação. ANPUH –SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22. João Pessoa, 2003. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.211.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.
- GARCEZ, B. N. *Mackenzie*. São Paulo: Mackenzie, 1970.
- _____. *Mackenzie*. São Paulo: Mackenzie, 2004.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRUZINSKI, S. Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*. *Topoi*, Rio de Janeiro, p. 175-195, mar. 2001.
- HACK, O. H. *Educação Brasileira: presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.
- HILSDORF, M. L. S. *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- _____. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- _____. Revisitando a história das escolas americanas na província de São Paulo. In: GILDA, N. M. Barros (Org). *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 191-205.
- _____. Simonton e o panorama religioso do Brasil nos meados do século XIX. In.: *SIMONTON, 140 anos de Brasil*. São Paulo: Mackenzie, 2000, p. 29-50. (Série Colóquios. v. 3)
- LÉONARD, É. G. *O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e de história social*. Rio de Janeiro: JUERP, 1981.
- MENDONÇA, A. G. *O celeste porvir: inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994. 255p.
- NASCIMENTO, É. F. V. C. A ação missionária e pedagógica presbiteriana no *hinterland* brasileiro. *Revista do Mestrado em Educação*, Sergipe: UFS. v. 7, p. 17-26. jul./dez. 2003.
- _____. A influência da pedagogia norte-americana na educação em Sergipe e na Bahia. *Reflexões iniciais*. n. 2, p. 9-37, jul./dez. 2001.
- _____. *Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical*. São Paulo: EDUFAL, 2007.
- _____. Os missionários da educação e o Instituto Ponte Nova da Bahia. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.5, p. 111-126. 2005.
- QUERIDO, D. M. M. *A implantação do sistema preventivo em São Paulo: a especificidade de sua aplicação no Liceu Coração de Jesus*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- RIBEIRO, B. *Aspectos culturais da implantação do Protestantismo no Brasil*. Protestantismo e cultura brasileira. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

_____. *A igreja presbiteriana do Brasil: da autonomia ao cisma*. São Paulo: O Semeador, 1987.

SANTOS, H. P. dos. *Católicos e Protestantes: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte - MG (1900-1950)*. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 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.

_____. *A figura de Horace Lane: lutas de representações e a formação da rede de Escolas Americanas no Brasil (1885-1912)*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: UNESP, 1998.

Fontes primárias

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1891

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1894

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1896

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1897

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1905

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1906

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1907

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1908

Annual Report the Board of Missions of the General Assembly of the Presbyterian Church in the United States of America. Philadelphia Published by the Board. New York, 1909

BRAZILIAN MISSIONS. A monthly Bulletin of Missionary intelligence. São Paulo: 1890-1891.

BRAZIL COUNCIL MINUTES, 1912-1937 - In: NASCIMENTO, Ester Fraga Vila-Bôas Carvalho. Fonte para a História da educação: Documentos da Missão Presbiteriana dos Estados Unidos, 2008.

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. Arquivo pessoal.

DAGAMA, J. F. *Relatório anual de 1872-1875*. Relatório manuscrito apresentado ao Presbitério do Rio de Janeiro. Arquivo pessoal.

Foreign Missions of the Presbyterian Church, USA, monthly from Richmond, Virginia). Janeiro, 1862-1874. ARQUIVO PESSOAL

LANE, Horace. *Annual Report Mackenzie College President to the Board of Trustees*. 1908. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

_____. *Annual Report Mackenzie College President to the Board of Trustees*. 1911. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

_____. *Annual Report Mackenzie College President to the Board of Trustees*. 1912. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

_____. *Protestant College for Brazil*. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1890.

_____. LANE, Horace. *Protestant College for Brazil*. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1891.

_____. *Protestant College for Brazil*. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1897

_____. *Escola Americana: Carta aos Pais*. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1898

_____. *Escola Americana: Carta aos Pais*. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1899.

_____. *Escola Americana: Mackenzie College, Prospecto*. São Paulo, 1894c. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

LENNINGTON, Robert. Breves notas do serviço missionário feito pelo Rev. Robert Lennington até o dia 1º de agosto de 1869 no Império do Brasil. Brotas 05 de agosto de 1869. Relatório Manuscrito. Arquivo pessoal.

Mackenzie College 1890-1923. *The Presbyterian Historical Society*. Vários documentos, cartas e relatórios.

MACKLAREN, D. C. *Annual Report Mackenzie College President to the Board of Trustees*. 1913. Acervo Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MILLER, Samuel & JANEWAY, J.J. *The Christian of Children and youth*. Report to the General Assembly on Christian Education. Philadelphia: Presbyterian Board of Publication, 1840. 80p.

SCHNEIDER, Francis Joseph Christopher. *Relatório missionário para o ano presbiterial de 1867-1875*. Apresentado ao Presbitério. Relatório Manuscrito. Arquivo pessoal.

Relatório encaminhado ao diretor geral da instrução pública do Estado do Paraná, 26/01/1892.

RECEBIDO EM 14/09/2016

APROVADO EM 11/10/2016

**CENTENÁRIO DAS
ASSEMBLEIAS DE DEUS NO
BRASIL (1911-2011):
"MEMÓRIAS ENSINADAS,
SUBJETIVIDADES
FABRICADAS".**

Dr. Reginaldo Leandro Plácido
Professor no Instituto Federal
Catarinense/IFC
profereginaldo@gmail.com

Valdinei Ramos Gandra
Mestre em Patrimônio Cultural e
Sociedade,
Professor de Teologia do Centro
Evangélico de Educação e
Cultura/CEEDUC
gandra@ceeduc.edu.br

Resumo:

Das igrejas do pentecostalismo o presente artigo traz considerações sobre a história das Assembleias de Deus (AD's), debruçando-se em revisitações memorialísticas decorrentes das comemorações do primeiro centenário das AD's (1911-2011). A partir destas revisitações memorialísticas é possível identificar a problemática suscitada e discutida neste artigo, que busca analisar as estratégias identitárias ensinadas nas AD's diante da fragmentação do campo religioso pentecostal ocorrido, especialmente, a partir da segunda metade da década de 80. A pesquisa que deu origem a este artigo utilizou-se da metodologia bibliográfica e documental na intenção de produzir um aporte memorialístico, com atenção a produção intelectual sobre as

Assembleias de Deus e fontes documentais da própria instituição. A análise memorialística buscou diálogo com teóricos que articulam as relações história e memória (Le Goff); história cultural e material impresso (Chartier); estratégia (Certeau); história do protestantismo e do movimento pentecostal brasileiro (Mendonça, Freston); e a sociologia do movimento pentecostal (Mariano, Alencar)

Palavras-chave: Assembleias de Deus; Memória, Subjetividade, Estratégia.

Abstract:

Among the churches of Pentecostalism this article brings considerations about the history of the Assemblies of God (AD's) , leaning in memorialísticas revisitações stemming from the commemoration of the first centenary of the AD's (1911-2011). On the basis of these revisiting memorialistics and possible identify a problematic raised and discussed in this article, which seeks to analyze how identitarias strategies of AD's given the fragmentation of the pentecostal religious field occurred, especially from the second half of the 80's. The research that originated this article we used the bibliographical and documentary methodology the intention of producing a memorialistic contribution , with attention to intellectual production of the Assemblies of God and documentary sources of the institution. The memorialistic analysis sought dialogue with theorists who articulate the history and memory relations (Le Goff) ; cultural history and print (Chartier) ; strategy (Certeau) ; history of Protestantism and Brazilian Pentecostal movement (Mendonça, Freston); and

sociology of the Pentecostal movement (Mariano, Alencar)

Keywords: Assemblies of God; Memory; Subjectivity; Strategy.

Considerações Iniciais

No cenário da história do protestantismo brasileiro é possível classificar as igrejas protestantes a partir de três grupos: protestantismo de imigração, protestantismo de missão e pentecostalismo, sendo que destes três, o mais recente é o pentecostalismo. Das igrejas do pentecostalismo o presente artigo traz considerações sobre a história das Assembleias de Deus (AD's), debruçando-se em revisitações memorialísticas decorrentes das comemorações do primeiro centenário das AD's (1911-2011). A partir destas revisitações memorialísticas é possível identificar a problemática suscitada e discutida neste artigo, que busca analisar as estratégias identitárias das AD's diante da fragmentação do campo religioso pentecostal ocorrido, especialmente, a partir da segunda metade da década de 1980.

Este recorte temporal justifica-se, pois como aponta Gedeon Alencar (GEDEON, 2013), percebe-se a partir deste período um enfraquecimento das AD's, enquanto matriz pentecostal

brasileira, já que surgem novos protagonismos, como por exemplo, a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD). As novas igrejas consolidariam um *novo* jeito de ser pentecostal, principalmente desenvolvendo outros referenciais simbólico-teológicos. Se antes os pentecostais organizavam suas vidas a partir do porvir, desprezando o mundo e aguardando a vinda de Jesus, os novos valorizam a vida intramundana e trazem o céu para terra em seus discursos e liturgias. Desse modo, o centenário foi articulado pelos agentes da cultura assembleiana¹ como um lugar de memória propício para a produção de subjetivações com vistas a uma suposta identidade de pentecostalismo clássico, termo produzido pela sociologia conforme Mariano (2005), Alencar, (2013) dentre outros, e cooptado pelos agentes assembleianos para demarcar as diferenças, principalmente em relação aos neopentecostais.

A pesquisa que deu origem a este artigo utilizou-se da metodologia bibliográfica e documental na intenção de produzir um aporte memorialístico, com atenção à produção intelectual sobre as Assembleias de Deus e fontes documentais da própria

¹ Neste artigo esse termo diz respeito aos teólogos assembleianos, principalmente, e não exclusivamente, os vinculados à Casa Publicadora das Assembleias (CPAD).

instituição, especialmente os impressos. É importante aventar, como afirma Placido (2014:36) “[...] que as fontes por si só não possuem a capacidade de remontar a totalidade da história de uma instituição, pois que esta não está plasmada nos documentos, nem pode ser contida sua história nos mesmos”. A historiografia e a memória de uma instituição, assentada em documentos será sempre uma leitura *a posteriori* e indireta desta história e, portanto, não servindo como reflexo, mas apenas como representação da realidade. Todavia, é na representação dos documentos encontrados, reconhecendo-se a fragmentação de informações e de registros, que é necessário um trabalho de acolhimento, resgate e análise que busque, da melhor maneira possível, fugir das amarras de uma história pronta e ao mesmo tempo permitir uma escuta cuidadosa desta representação documental.

Os documentos/monumentos, segundo a expressão de Le Goff (1990), que sobreviveram ao tempo são o mapa para decifrar o passado. Seguindo em contínuo as palavras de Le Goff (1990: 549) “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou

involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. Desta forma, a pesquisa procurou encontrar dados documentais a partir de impressos institucionais que auxiliassem a compor uma análise memorialística da história das Assembleias de Deus. A abordagem escolhida foi a de Certeau (2009) na perspectiva da estratégia, pois esta é evidenciada na tentativa da liderança denominacional de gerir as relações com uma exterioridade de alvos, especialmente na fabricação de uma identidade. Para Certeau, a estratégia é o cálculo ou a manipulação

(...) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes, os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc.) Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer

próprios. (CERTEAU, 2009: 99)

Ainda, á guisa de considerações iniciais, cabe um importante esclarecimento sobre o objeto de análise. Geralmente há uma compreensão de Assembleia de Deus no singular, entendendo-a como uma única denominação religiosa. Tal pensamento não poderia estar mais equivocado, já que sempre existiram muitos assembleianismos. Gedeon Freire Alencar (2013), por exemplo, descreve-os como: assembleianismo rural; assembleianismo urbano, assembleianismo autônomo e assembleianismo difuso. Neste sentido, é possível falar em Assembleias de Deus (no plural), considerando a polissemia de significados. As Assembleias de Deus (AD's) se organizam em estruturas institucionais independentes ou, como aponta Mariana Correia (2013: 131-197), se organizam nos chamados "ministérios". Os dois principais - e maiores - ministérios são a Convenção Nacional das Assembleias de Deus no Brasil Ministério de Madureira (CONAMAD) e a Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil (CGADB), entretanto, há inúmeros outros ministérios. Mesmo nestes

dois ministérios há muitos assembleianismos. No caso do presente artigo, investiga-se esta última (CGADB), cuja editora oficial é a Casa Publicadora das Assembleias de Deus (CPAD).

1. Apontamentos históricos sobre as Assembleias de Deus no Brasil (1911-2011)

A título de esclarecimento, para quem não está familiarizado com o campo religioso brasileiro, as Assembleias de Deus fazem parte da tradição cristã pentecostal. Diferentemente dos cristãos do protestantismo de imigração e do protestantismo de missão, os pentecostais acreditam na contemporaneidade dos dons espirituais (os carismas), principalmente o batismo com o Espírito Santo e o falar em línguas, sendo este último, em alguns seguimentos, como é o caso assembleiano, evidência incontestável do primeiro. Para os pentecostais, os carismas descritos no Novo Testamento não cessaram com os apóstolos, como interpreta boa parte do cristianismo, mas permanece atuante entre os cristãos que desfrutam de comunhão com Deus. Desse modo, os pentecostais vinculam suas origens históricas aos primórdios do cristianismo, especialmente com

o evento de Pentecostes registrado no livro de Atos 2. Esta relação histórica com Pentecostes, segundo Placido (2008: 52), é uma "(...) tentativa de auferir legitimidade ao pentecostalismo", no entanto, é um dos pontos que "(...) dificulta o entendimento sobre as raízes do movimento pentecostal" Pode-se dizer, entretanto, que devido suas inclinações religiosas místicas ou carismáticas os pentecostais se inserem em um seguimento periférico da história do cristianismo, tanto em relação ao catolicismo como em relação ao protestantismo. Por isso, deve-se ressaltar que os aspectos místicos que caracterizam o pentecostalismo não lhes são exclusivos, por exemplo, já estavam presentes no catolicismo e no protestantismo antes da chegada dos pentecostais no Brasil. Há quem defenda, por exemplo, que há no pentecostalismo "resíduos católicos" (PASSOS, 2001) e influências das religiões de matrizes africanas, este último, principalmente no denominado neopentecostalismo (ORO, 2005).

Todavia, as origens do movimento pentecostal brasileiro se conectam com o movimento pentecostal estadunidense do final do século XIX e início do século XX. Esta conexão, segundo Campos

(2005), deu-se porque os fundadores, Luigi Francesconi, Congregação Cristã no Brasil - CCB(1910), Daniel Berg e Gunnar Vingren, Assembleias de Deus (1911), participaram dos desdobramentos religiosos que culminaram no surgimento do pentecostalismo estadunidense, especialmente do movimento pentecostal da *Azusa street* em Los Angeles, Califórnia, liderado pelo afroamericano William Joseph Seymour, e do movimento pentecostal da *North Avenue Full Gospel Mission* em Chicago, Illinois, liderado por William Howard Durham.

O pioneirismo do movimento pentecostal no Brasil é atribuído ao italiano Luigi Francesconi, fundador da Congregação Cristã do Brasil em 1910. Sabe-se que, inicialmente, ele era de tradição religiosa valdense, porém nos Estados Unidos pertenceu a Igreja Presbiteriana Italiana de Chicago, Illinois. Esta última filiação teria sido decisiva na formulação teológica calvinista de um seguimento importante do pentecostalismo brasileiro. Após ter tido contato com o pentecostalismo na cidade de Chicago, tornou-se missionário pentecostal por conta própria em Buenos Aires, na Argentina, em 1909. Alguns meses

depois, deu início à evangelização no Brasil na cidade de São Paulo e Santo Antônio da Platina, no Paraná, fundando assim a primeira denominação pentecostal do país, a Congregação Cristã no Brasil (CCB).

Enquanto Luigi Francesconi realizava trabalhos missionários em São Paulo e Paraná, dois jovens batistas suecos, Daniel Berg e Gunnar Vingren, também provenientes de Chicago, desembarcaram em Belém do Pará em 1910, iniciando trabalho missionário junto a Igreja Batista desta cidade. Conforme relatado em um dos livros históricos oficiais da Assembleia de Deus (CONDE, 1960), Daniel Berg e Gunnar Vingren se conheceram em Chicago, pois naquele momento muitas pessoas foram atraídas pelo movimento pentecostal que estava ocorrendo naquela cidade. Passado algum tempo do primeiro encontro, Daniel Berg foi visitar Gunnar Vingren na cidade de *South Bend*, no Estado de Indiana (EUA). Em uma reunião de oração nesta cidade eles foram orientados em profecia² que deveriam levar a mensagem pentecostal para um local chamado Pará. Segundo a versão oficial eles nunca tinham ouvido falar deste local³, de modo que se dirigiram até a biblioteca da

cidade para localizá-la no mapa, descobrindo assim que se tratava de uma cidade que estava localizada no Estado do Pará, no Norte do Brasil. O referido episódio faz parte do mito fundante das Assembleias de Deus. Sobre a referida questão, Gedeon Alencar esclarece:

Há alguns ícones historiográficos intocáveis na AD [Assembleia de Deus]. A revelação (ou sonho, ou palavra profética) recebida por Berg e Vingren sobre a palavra "Pará" é um deles. Mas no Pará já havia um missionário sueco (será que nunca ouviram falar no mesmo?) e a Companhia Port of Pará [onde Daniel Berg trabalhou] era uma grande exportadora de borracha para os EUA. Portanto, este som não era tão desconhecido. Isto não tira o brilho da epopeia nem diminui o altruísmo dos suecos. Apenas mostra que a história da igreja é ideal – como em todas as demais igrejas. (ALENCAR, 2010: 142)

Ainda segundo a versão oficial (CONDE, 1960), após algum tempo de preparação, no dia 5 de novembro de 1910 embarcaram no navio *Clement*, no Porto de *New York*, com destino ao Brasil. Após 14 dias de viagem, finalmente chegaram a Belém do Pará no dia 19 de novembro de 1910. Quando chegaram ao Brasil foram

² Uma das características do pentecostalismo é o dom de profecia, ou seja, um fiel é usado pelo "Espírito Santo" para revelar fatos que ocorrerão na vida do indivíduo.

³ Gunnar Vingren registra isto em seu diário: "Entre outras coisas o Espírito Santo falou através deste irmão (Adolf Uldin) que eu deveria ir para o Pará. O que faltava era saber onde estava situado o Pará. Nenhum de nós o conhecia. No dia seguinte eu disse ao irmão Adolfo: Vamos a uma biblioteca aqui na cidade para saber se existe algum lugar na terra chamado Pará. Nossa pesquisa nos fez saber que no Norte do Brasil havia um lugar com esse nome." (Cf. VINGREN, 1973).

⁴ "A experiência do batismo no Espírito Santo e glossolalia, ensinados por Vingren e Berg, tornou insustentável a presença deles na PIBPA. No dia 13 de junho de 1911, (...) o evangelista Adriano Nobre (...) convocou uma sessão extraordinária para exclusão dos participantes do movimento pentecostal trazido por Vingren e Berg que ficou registrada na ata 222 de 13-06-1911: Em seguida o irmão secretário pediu a palavra verberando contra o procedimento dos irmãos solidários com os missionários pentecostais, que após o culto desapareceram do templo fugindo para um lugar ignorado, deixando de dar apoio a seus partidários. O irmão Antunes pediu a todos que aderiram ao movimento pentecostal que se manifestasse para a Igreja excluí-los por incompatibilidade doutrinária. Levantaram-se 13 pessoas (...) O irmão secretário depois de anotar os nomes, deixou para o fim os nomes das irmãs Celina Cardoso de Albuquerque e Maria Jesus de Nazaré, que ao mencioná-los fez com este aditivo: "as profetizas" e os chefes da seita, Gunnar Vingren e Daniel de tal, que não compareceram a sessão." (PLÁCIDO, 2008: 66-7).

conduzidos à Igreja Batista de Belém, no entanto, permaneceram pouco tempo entre os batistas, pois foram expulsos por questões doutrinárias, tendo em vista que a liderança da referida igreja não aceitou a experiência pentecostal⁴. Os dois missionários suecos, e mais algumas pessoas simpáticas à doutrina pentecostal, fundaram em 1911 a Missão da Fé Apostólica, posteriormente, em 1918, passou a se chamar Igreja Assembleia de Deus. O primeiro nome é o mesmo da Igreja pastoreada por William Seymour na *Azusa Street* em Los Angeles. O segundo nome já estava em uso nos Estados Unidos desde 1914 e nomeava várias comunidades autônomas pentecostais que se uniram em uma única Igreja. Embora os fundadores das Assembleias de Deus tragam uma bagagem cultural sueca e estadunidense, ela se constitui historicamente como uma igreja tipicamente brasileira.

As Assembleias de Deus, no Brasil, são brasileiras. Isso não é mera tautologia: elas são brasileiras não apenas por estarem no Brasil, mas pela forma que nasceram e se consolidaram, transformaram-se em algo com uma especificidade brasileira. Como consequência disso, e, pelo tempo e espaço que ocupam, elas são o fundamento da

matriz pentecostal brasileira. Um pentecostalismo híbrido: que veio dos Estados Unidos, trazido por europeus, e aqui, abasileirado, gerando um resultado peculiar e único. Nasce, constrói-se e se fortalece a partir – e apesar – da realidade brasileira. (ALENCAR, 2013: 7)

As Assembleias de Deus se inseriram rapidamente nas dinâmicas sociais do país, principalmente entre grupos sociais que se sentiam marginalizados em termos de redes de acolhimento, tanto pelo Estado, quanto pelas principais estruturas religiosas do período. Assim, uma das principais explicações para o crescimento das Assembleias de Deus em solo brasileiro seria sua capacidade articuladora com as pessoas mais pobres, pois, diferente de outras igrejas evangélicas com mais tempo no país, conseguiu traduzir a mensagem religiosa em discursos e práticas compreensíveis para as pessoas comuns.

O formato simples do evangelho pregado, o acolhimento comunitário, a liberdade de pregar concedida aos leigos, independentemente da posição social ou do grau de instrução do fiel, a possibilidade de poder usufruir de bênçãos divinas e de reconhecer-se como instrumento da ação divina, podendo retransmitir

livremente a outrem aquilo que crê ser a ação divina em sua vida; as manifestações extra cotidianas de glossolalia, profecias e cura divina; a inserção do novo converso em uma comunidade fraternal de "irmãos" organizada à parte da estrutura social vigente e o regramento da vida com base em preceitos ascéticos, são características marcantes do pentecostalismo assembleiano, cuja expansão ocorreu aceleradamente ao longo de sua história. (LOPES, 2008: 12)

As características apresentadas seriam ainda mais impactantes em relação às pessoas que migraram do campo, ou de cidades pequenas, para as grandes cidades no processo de urbanização que se iniciou no Brasil a partir da segunda metade do século XX. As Assembleias de Deus conseguiram de modo muito peculiar garantir sua presença efetiva nos processos migratórios, desde o declínio do ciclo da borracha entre 1910 e 1920. Em vista disso, conseguiu criar uma rede de laços simbólicos que asseguravam um mínimo de significação para muitos desses sujeitos deslocados. Além disso, destaca-se a capacidade de transformação ao longo de sua trajetória histórica, isso explicaria em parte o termo no plural assembleianismos, julgando pelas diferenças que a caracterizam.

A fim de apresentar as transformações históricas das AD's, recorre-se às contribuições do sociólogo Gedeon Freire Alencar (2013), notadamente em sua proposta de periodização histórica que cobre os cem anos de existência das Assembleias de Deus, sendo: 1º) 1911 a 1946 – O Movimento Pentecostal: a iluminação do carisma; 2º) 1946 a 1988 – A Instituição Pentecostal: o avanço da tradição; 3º) 1988 a 2011 – A Corporação Pentecostal: a (ir) racionalidade dos poderes. A referida periodização leva em conta a identidade assembleiana a partir de seis elementos: Mídia, Ministérios, Convenções, Educação Teológica, Relações de Gênero e Templos.

Em relação ao primeiro período (1911-1946), Gedeon Alencar destaca as relações de poder estruturadas no *carisma*, conceito weberiano que estabelece um tipo específico de dominação. Nesse aspecto parece que há uma relação mais paritária entre os pastores e os fieis, tendo inclusive uma significativa abertura para ascensão ao ministério eclesiástico, já que nesta época não há necessidade de formação teológica, pois quem capacita é o Espírito Santo. Neste período a maioria dos pastores se insere no ministério

sem passar por seminários teológicos. As convenções são caracterizadas mais pelos estudos bíblico-teológicos do que pelas discussões burocráticas institucionais. O templo é quase uma extensão da casa do fiel (templo-casa), sendo o centro da organização social do sujeito assembleiano, pois a participação, quando comparada às outras tradições mais institucionalizadas, era marcada pela participação democrática, tanto na construção quanto nos aspectos litúrgicos. A teologia do sofrimento ancorava o mundo assembleiano, pois sua conversão implicava em ruptura com laços sociais importantes, como a dimensão familiar mais ampla. Por outro lado há também recrudescimentos por parte do *ethos* sueco-nordestino, como por exemplo, em relação à participação feminina, especialmente representada pela figura de Frida Vingren, esposa de Gunnar Vingren. Ela é fundadora e uma das principais lideranças na produção de conteúdos bíblico-teológicos por intermédio dos impressos institucionais, como o jornal Mensageiro da Paz, símbolo da modernidade assembleiana. No entanto, se por um lado, ela recebe apoio do marido, favorável ao ministério feminino, o mesmo não

ocorre em relação a Samuel Nystron, outra liderança sueca importante deste período. Para frustração do casal Vingren, o pensamento de Nystron se impôs na primeira convenção em 1930.

O estabelecimento de pessoa jurídica da CGADB (Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil) na Convenção de Recife em 1946 marca o início da segunda periodização (1946-1988), caracterizado pela institucionalização. Se no primeiro período as relações de poder se estruturaram a partir do carisma, no segundo as relações de poder se fundamentavam na tradição (perspectiva weberiana), daí a necessidade de inventá-la. Seria uma resposta para novos problemas, como a fragmentação por conta da criação e o fortalecimento de vários ministérios, principalmente o Ministério de Madureira, liderado por um dos principais personagens deste período, Paulo Leivas Macalão e o Ministério Missão, cujo principal líder seria Cícero Canuto de Lima. Os encontros da CGADB seriam marcados pelos desentendimentos em relação às *invasões de campos alheios*. Além disso, surgem novos concorrentes pentecostais na década de 50 e 60, como a Igreja do Evangelho

Quadrangular e a Brasil para Cristo, apenas para citar dois exemplos de muitos outros, e concorrentes carismáticos do protestantismo dito histórico e do catolicismo. Era preciso também lidar com a urbanização e industrialização do país, entre outras questões sociais. Surge assim, ancorado pelo poder da tradição, as igrejas sedes e os pastores presidentes. Burocratiza-se a ascensão ministerial e o voluntariado perde força. É um período de recrudescimento da disciplina dos *usos e costumes*, nem mesmo se podia ter rádio e as discussões que surgem a respeito da formação teológica seriam rechaçados. Houve uma resistência por parte de João Kolenda Lemos na fundação e manutenção do Instituto Bíblico das Assembleias de Deus (IBAD), mas o mesmo não aconteceu em relação ao ministério pastoral de sua esposa Ruth Dóris Lemos, tendo em vista que seu título de pastora adquirido na Assembleia de Deus dos Estados Unidos não fora reconhecido nas AD's brasileiras. Se no primeiro período o *ethos* era suco-nordestino, neste seria americano-brasileiro, tendo em vista que há uma forte presença de missionários assembleianos estadunidenses militando nas AD's brasileiras.

Conforme Gedeon Alencar, se um dos problemas das AD's no segundo período fora externo, ou seja, o surgimento de novas igrejas e novos movimentos pentecostais, uma das questões principais no início do terceiro período (1988-2011) era o conflito interno dos múltiplos assembleianismos que participavam da CGADB. Desse modo, este período teria início com a expulsão do ministério de Madureira em 1988, um dos principais ministérios históricos das AD's, fundado pela figura mítica de Paulo Leivas Macalão. Um dos principais líderes desse período, José Wellington Bezerra da Costa, conseguiu desarticular dois principais núcleos de poder assembleiano, Manoel Ferreira, líder do ministério de Madureira, e Samuel Câmara, líder da igreja de Belém, denominada igreja-mãe. Com a era Wellington há um processo de transformação para corporação pentecostal. A CPAD passa a ser gerida com os melhores instrumentos de gestão contemporânea. O mesmo ocorre com a administração da CGADB, até urnas eletrônicas são usadas nas eleições à presidência da entidade. Muitos templos assembleianos, principalmente os centrais, podendo ser da cidade ou do bairro, assumem a condição de

Templo-shopping, absorvendo a lógica neopentecostal, que impõe também uma teologia da competência. Se antes o estudo teológico era um problema, sendo motivo de discussão em vários momentos da história assembleiana, nesse período surgem faculdades teológicas reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Alencar destaca também o fenômeno da *iurdização*, ou seja, a influência da Igreja Universal do Reino de Deus em todo o campo pentecostal e o modo pela qual as AD's reagem ao fenômeno.

Desse modo, apresentado alguns apontamentos históricos das AD's, em especial a partir das contribuições do sociólogo da religião Gedeon Freire Alencar, esclarece-se que o interesse do presente trabalho se concentra no terceiro período: 1988 a 2011 – A Corporação Pentecostal: a (ir) racionalidade dos poderes. Além disso, recorta-se o que o autor descreve como *iurdização*, entretanto, no trabalho em questão, entende-se como um processo mais amplo, algo como "*explosão gospel*" (CUNHA, 2007), alimentada por muitas igrejas, entre elas a Universal do Reino de Deus, são os chamados neopentecostais, designação que,

aliás, não dá mais conta da complexidade do fenômeno. Porém, usa-se o termo pelo fato de que a identidade assembleiana (CGADB/CPAD) tentará se constituir a partir deste conceito.

2.Os percursos memorialísticos das Assembleias de Deus: Impressos Institucionais

A ampla produção de impressos institucionais chamou a atenção dos pesquisadores das AD's (FRESTON, 1993; PLACIDO, 2008; ALENCAR, 2013; POMMERENING, 2015), sobretudo quando comparada com outras igrejas pentecostais, como por exemplo, a CCB. São muitas publicações com o intuito de formação e informação, sendo possível encontrar nelas os conteúdos confessionais e teológicos da instituição. Segundo Placido (2008: 71), "*(...) os periódicos nos primeiros anos das Assembleias de Deus assumiam, além do papel informativo, uma característica uniformizadora da denominação*". Como não houve o desenvolvimento de escolas de formação teológica e secular, por muito tempo os impressos institucionais serviram como instrumentos pedagógicos importantíssimos para a formação do fiel. Educar com vistas à

construção de uma identidade assembleiana. Além disso, pode-se dizer, sem exageros, que a história oficial da denominação encontra-se nas páginas de seus impressos institucionais, pois neles se celebram a memória assembleiana.

No início de sua história, como aponta Alencar (2013: 138-139), os jornais institucionais eram a "(...) *modernidade assembleiana*". Em 1917, quando ainda era "*Missão da Fé Apostólica*", surgiu o Jornal Voz da Verdade e em 1929 o Jornal Boa Semente, ambos em Belém do Pará. No Rio de Janeiro começou a circular o Jornal Boa Semente em 1919. Na primeira convenção em 1930, ocorrida em Natal, Rio Grande do Norte, houve acordo para que os jornais convergissem para uma publicação oficial, surgia assim o Jornal Mensageiro da Paz, principal meio de comunicação entre a instituição e os fiéis espalhados em todo o país, até hoje publicado pela CPAD. Os jornais traziam conteúdos informativos e conteúdos formativos, pois inúmeros artigos teológicos foram escritos pelos pioneiros das Assembleias de Deus. Antes de surgir as Revistas das Escolas Bíblicas Dominicais (EBD) os jornais forneciam como

suplementos os conteúdos para as reflexões dominicais.

Além dos jornais, posteriormente padronizados em edição única, surgiram também revistas institucionais, sendo a mais importante delas a Revista A Seara, lançada em 1956, permanecendo até hoje como uma das principais publicações das AD's. Nas mais antigas é possível encontrar artigos teológicos, crônicas, poesias, colunas sociais, etc. Assim como os jornais, a Revista A Seara objetivava, além de outras coisas, definir o padrão comportamental dos assembleianos. Por exemplo, na edição de maio/junho de 1957, como observa Santana (2007) aparece uma reportagem orientando os pais a não permitirem que seus filhos tivessem acesso às histórias em quadrinhos (*Comics*). Do mesmo modo, como discute Fonseca (2014), aparece na edição de março/abril e maio/junho de 1963 orientações quanto ao "perigo comunista" em artigo escrito por Antonio Gilberto, um dos principais teólogos assembleianos. Além da Revista A Seara, a CPAD lançou outras mais recentes, como: Círculo de Oração, Jovem Cristão, Nosso Lar, O Obreiro, etc. Atualmente no site da editora estão

disponíveis as seguintes revistas: Ensinador Cristão, com o objetivo de oferecer suporte aos professores e superintendentes das EBD's; Geração JC, voltada ao público jovem; Obreiro Aprovado, direcionada aos obreiros da AD's; Seara em Foco, com interesse direcionado às missões. Todas estas revistas cumprem o papel de fortalecer a identidade assembleiana. Apresentam também as mudanças operadas nas AD's nas últimas décadas.

Desempenhou semelhante importância na história assembleiana o hinário congregacional denominado Harpa Cristã, criado para atender as necessidades específicas da igreja, tornou-se um dos principais símbolos da identidade litúrgica assembleiana, pois por intermédio do canto congregacional se fixava as doutrinas pentecostais. O embrião da Harpa Cristã foi o Cantor Pentecostal, lançado em 1921 sob a orientação editorial de Almeida Sobrinho, possuía 44 hinos e 10 corinhos. Posteriormente, em 1922, foi lançada em Recife, Pernambuco, a primeira edição da tradicional Harpa Cristã, presente até os dias de hoje, embora com algumas transformações.

Mais que simplesmente um livro de cânticos, a Harpa Cristã (HC) tem um significado especial na tradição assembleiana. Até hoje a maioria dos ministérios "clássicos" da AD obrigatoriamente iniciam seu culto cantando três hinos da HC, deixando para os demais momentos litúrgicos os chamados "hinos avulsos", ou seja, as canções extra-hinário interpretadas individualmente ou por conjuntos vocais. Deixar de fora os três hinos da HC significaria confrontar o cultopadrão assembleiano, já que os hinos conectam-se a uma memória coletiva da denominação. Além disso, os hinos da HC cumprem a função de preservar ideias advindas das primeiras décadas da igreja no Brasil. (FAJARDO, 2015: 142-43)

A Harpa Cristã é um dos sustentáculos da memória assembleiana, embora tenha caído em desuso em muitos assembleianismos. Sua presença e ausência nos cultos assembleianos denotam o grau de transformações ocorridas nas AD's. Nas igrejas mais tradicionais cantam-se três hinos no início do culto e talvez mais um ou dois ao longo do culto. Já naquelas que são tradicionais, mas apresentam um verniz mais contemporâneo ainda se cantam dois hinos no início e raramente no decorrer do culto. Nas igrejas que

estão em amplo processo de metamorfose institucional canta-se no máximo um hino na abertura ou não se usa mais o hinário.

Além dos jornais, das revistas e dos hinários, há uma ampla produção de materiais didáticos para atender as Escolas Bíblicas Dominicais (EBD's). Como já dito anteriormente, inicialmente os conteúdos das lições bíblicas aparecem como suplementos nos jornais Boa Semente. No entanto, em 1930, com a fusão dos jornais institucionais, surge de modo separado as Revistas da EBD. O primeiro comentador e editor foi o missionário sueco Samuel Nystron. Embora na atualidade as EBD's estejam enfraquecidas, ainda ocupa um importante lugar na formação dos fieis, tanto que é um dos principais produtos editoriais da CPAD. São produzidas em torno de 2,5 milhões de revistas, sem contar que há uma equipe pedagógica que faz toda gestão da EBD, produzindo materiais de apoio, eventos, sites, etc. As revistas são produzidas por faixa etária: Maternal (3 e 4 anos); Jardim de Infância (5 e 6 anos); Primários (7 e 8 anos); Juniores (9 e 10 anos); Pré-adolescentes (11 e 12 anos); Adolescentes (13 e 14 anos); Juvenis (15 e 17); Jovens; Adultos e Discipulados.

Recentemente a CPAD lançou *Coleção Lições Bíblicas*, até agora com 9 volumes, cobrindo desde 1934 a 1980. Segundo a editora: "*cada página original foi digitalizada e reproduzida de modo que você possa ler a lição exatamente como ela foi escrita, com sua gramática e diagramação originais*".

3. Historiografia Oficial

As AD's se destacam também na produção de uma historiografia oficial, algo que se inicia a partir das comemorações do cinquentenário da instituição em 1961, tendo em vista que em 1960 fora lançado o livro *História das Assembleias de Deus no Brasil* de Emílio Conde (CONDE, 1960), um proeminente personagem da história assembleiana. A ênfase recai sobre a ação do Espírito Santo que, desde os dias de pentecostes conforme narrado no livro de Atos dos Apóstolos, atua por intermédio das AD's no país. Lembrando, como já descrito acima, que este período é marcado pelo surgimento de novos empreendimentos pentecostais e movimentos carismáticos nas igrejas históricas. Nascia assim o mito fundante das AD's, pois todas as demais narrativas históricas se fundamentariam nesta obra. Em

1982 fora escrito o livro *História das Assembleias de Deus no Brasil* por uma equipe editorial da CPAD liderada por Abraão de Almeida (ALMEIDA, 1982). Segundo Alencar (2013: 30), “[...] é a versão do Conde ampliada, mas lamentavelmente piorada, pois tem diversos erros, como, por exemplo, dizer que as ADs no Brasil foram as primeiras igrejas no mundo a usar esse título”. Já em 1997 foi a vez da contribuição de Joanyr de Oliveira com o livro *Assembleia de Deus no Brasil: sumário histórico ilustrado* (OLIVEIRA, 1997).

É como os demais livros, típico assembleiano: grandiloquente, ufanista, cheio de fotografias que atestam a vitória, mas fica devendo no conteúdo. O autor teve menos de três meses para realizá-lo, uma temeridade. Informações incompletas e equivocadas, datas erradas e, na pressão do tempo e economia editorial, lhe cortaram a bibliografia e as notas sem o conhecimento do autor (informação dada a mim por Joanyr de Oliveira [o autor]). O texto final, copidescado pela CPAD, chega ao cúmulo de tecer elogios ao próprio autor. (ALENCAR, 2010: 173)

A construção historiográfica assembleiana buscava controlar as memórias, inventar uma tradição

baseada no mito fundante e tentar assegurar uma identidade no campo religioso brasileiro. Desse modo, celebra os grandes feitos, como a chegada dos missionários suecos após a revelação divina, a evangelização nos Estados, a criação da CGADB e a CPAD. Todas as narrativas perpassadas pelo tom ufanista, principalmente no enfoque dado à ação do Espírito Santo na condução da igreja, como se deve esperar de um relato oficial e apologético. Por outro lado, uma obra publicada em 2004 sinaliza alguns embates na história assembleiana, diferindo um pouco das demais. A obra tem por título *História da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil*, de Silas Daniel (DANIEL, 2004). Foi lançada para comemorar os 75 anos da CGADB. Nesta obra, por exemplo, pela primeira vez se tem uma publicação oficial explicitando os embates da primeira convenção realizada em Natal em 1930, especialmente envolvendo o ministério feminino representado por Frida Vingren. Por intermédio deste relato surgiu uma considerável produção acadêmica sobre as questões de gênero nas AD's (ALENCAR, 2010). Entretanto, o livro ainda segue o tom oficial, particularmente legitimando os que

estão atualmente no controle da CGADB.

Outra obra importante, em se tratando da historiografia oficial, foi lançada em 2007 pelo principal historiador assembleiano da atualidade, Israel Araújo. Trata-se do Dicionário do Movimento Pentecostal (ARAUJO, 2007). O livro é uma fonte importante para a realização de pesquisas sobre as AD's, embora tenha pretensões de discorrer sobre o movimento pentecostal. Israel de Araújo é funcionário de carreira da CPAD, atualmente é o responsável pelo Centro de Estudos do Movimento Pentecostal – CEMP. Por ocasião do centenário e para responder as pesquisas acadêmicas sobre as questões de gênero nas AD's, lançou os livros: "*100 acontecimentos que fizeram a História das Assembleias de Deus no Brasil*" (ARAUJO, 2011^a) e "*100 mulheres que fizeram a História das Assembleias de Deus no Brasil*" (ARAUJO, 2007). Recentemente publicou uma biografia sobre Frida Vingren (ARAUJO, 2014).

4. Políticas de preservação da memória assembleiana

Na exposição sobre os impressos institucionais destaca-se, entre outras coisas, a quantidade

de material produzido pelas AD's. São muitos jornais, hinários, revistas, materiais pedagógicos de EAD, etc. Poderia incluir também, acervo de fotos, atas convencionais, testemunhos orais, etc. Em pesquisas aos jornais Mensageiros da Paz, percebeu-se que a preocupação em preservar a memória assembleiana ocorreu no início da década de 80, mais especificamente em 1984 com Nemuel Kessler, um dos principais agentes da cultura assembleiana na época. A tarefa teria sido facilitada pela sua nova posição junto a CPAD, pois em setembro de 1984 assume o cargo de Diretor de Publicações, substituindo o proeminente Abraão de Almeida.

No mesmo ano em que assumiu o cargo (1984), Nemuel Kessler deu início ao projeto *Pró-memória das Assembleias de Deus*. Nos editoriais das três primeiras edições do Jornal Mensageiro da Paz sob a sua liderança, o tema abordado foi *Vamos Preservar Nossa História*. No primeiro editorial (Setembro/1984: 3) afirma: "*não obstante o esforço de uns poucos, nossa memória não tem sido preservada a altura do que, hoje, representam as Assembleias de Deus*". Além disso, narra sua preocupação em relação aos documentos que se perderam e

os que corriam o mesmo risco. Desse modo, coloca como uma de suas metas de gestão a reconstituição do acervo histórico da Assembleia de Deus. Segundo ele:

Queremos conhecer facetas ainda encobertas nos escaninhos dos primórdios de nossa Igreja. Desejamos que os nossos filhos recebam, se Jesus não voltar breve, um legado histórico no qual possam identificar, com exatidão, as suas raízes cristãs. Ansiamos em que os exemplos marcantes de nossos pioneiros não se dissipem na penumbra do tempo, mas se tornem cada dia mais vivos e reconhecidos como parâmetros para os que construímos a obra de Deus nos dias atuais (sic). Esta é a razão pela qual estamos propondo a reconstituição dos nossos acervos pró-memória das Assembleias de Deus. Nossos arquivos serão reestruturados, e para isto dependeremos da ajuda de todos quantos tem alguma contribuição a dar. Esperamos que nossa meta seja alcançada o mais depressa possível e possamos, então, escrever uma história que corresponda na sua inteireza aos fatos que marcaram a vida de nossa Igreja. (MENSAGEIRO DA PAZ. Setembro/1984: 3)

No segundo editorial, novembro de 1984, o pastor Nemuel Kessler descreve como será o

procedimento do projeto *Pró-memória das Assembleias de Deus*. Em um primeiro momento seria dado uma atenção maior para os arquivos da CPAD, pois segundo ele, faltava na época vários números da Revista de Escola Bíblica Dominical – EBD e do Mensageiro da Paz, em relação a este último, ele cita como exemplo a falta de todos os números dos anos de 1931, 1932 e 1933. Como segunda ação buscaria gravar depoimentos de pessoas ligadas à história da Assembleia de Deus, porém, esclarece que isso seria feito de maneira democrática, não privilegiando os que exerceram ou exerciam cargos importantes na instituição, mas os anônimos que, de alguma forma, contribuíram para a história da Igreja. Por fim, falava da necessidade de classificar todo o material para que “os pesquisadores encontrar farta documentação que lhes assegure a produção de trabalhos verossímeis” (MENSAGEIRO DA PAZ, Outubro/1984: 3). Os trabalhos que seriam realizados objetivavam produzir uma obra com alguns volumes sobre a Assembleia de Deus, algo que não aconteceu.

Já no terceiro editorial, o pastor Nemuel Kessler defende a importância de se preservar os documentos históricos da

Assembleia de Deus e, além disso, apela para que os leitores se insiram no Projeto Pró-memória das Assembleias de Deus. Para tanto, solicita que entrem em contato com a CPAD indicando assembleianos pioneiros que ainda estariam vivos para gravar seus testemunhos ou para informar sobre materiais antigos para completar o acervo. Segundo ele: "*se todos cooperarmos com um pouco de nossos esforços, brevemente veremos tornar-se realidade o projeto pró-memória das Assembleias de Deus. Quem viver verá*" (MESSAGEIRO DA PAZ, Novembro/1984: 3).

Assim, já em dezembro de 1984, é publicada a relação de exemplares do Jornal Mensageiro da Paz e da Revista Seara que estavam faltando para completar o acervo. Na matéria é dito: "*(...) os que atenderem este apelo e nos enviarem os jornais e revistas solicitados, serão honrosamente mencionados em nossos periódicos entre os que em todo o país estão ajudando a preservar a história da Assembleia de Deus*" (MESSAGEIRO DA PAZ, Dezembro/1984: 3). Os apelos para reconstituir o acervo da CPAD foram até agosto de 1985.

Na edição do Jornal Mensageiro da Paz de fevereiro de

1985 aparece uma matéria intitulada *Projeto pró-memória começa no Amazonas*. Nela consta o trabalho da equipe do projeto, liderada pelo pastor Nemuel Kessler, realizando gravações de pioneiros assembleianos no Amazonas e posteriormente estendendo-se até Roraima. (MESSAGEIRO DA PAZ, Fevereiro/1985: 12.)

Em janeiro de 1986, por ocasião dos 75 anos da Assembleia de Deus, o pastor Nemuel Kessler escreveu editorial no Jornal Mensageiro da Paz prestando contas do projeto *Pró-memória das Assembleias de Deus* com o título *Como Vai Nossa História*. Nele escreve que o trabalho segue, mesmo diante de outras questões que o cargo impõe. No entanto, segundo ele:

Apressadamente, ainda que de maneira defectível, através de brenhas e caminhos impérvios às vezes, perto do bulício das avenidas e estradas percorridas nesses meses e acentuadamente em novembro findo, alcançamos um cabedal histórico sem precedentes, que jamais poderia ser postergado. À medida em que os nossos arquivos vão se completando, num apelo atendido por nossos zelosos conservadores históricos; à medida em que gravar depoimentos, usando imagem e som, com os

personagens que, de algum modo, deram a sua contribuição para que as Assembleias de Deus chegassem à posição que ora ocupa; à medida em que o conjunto de matérias, fotos, fitas e documentos se armazenam num cúmulo que demandará pesquisas e confrontos acurados, podemos contemplar os favônios de uma nova história, repleta de emoções, de experiências e cheia de verdade até hoje não narradas. (MENSAGEIRO DA PAZ, Janeiro/1986: 2)

A partir de maio de 1986 o Jornal Mensageiro da Paz começa a divulgar os nomes dos pioneiros assembleianos que já haviam sido entrevistados, algo que ocorreu até a saída do pastor Nemuel Kessler da Direção de Publicações da CPAD em março de 1989. Desse modo, é possível sinalizar que, embora o interesse em preservar o patrimônio histórico-cultural tenha iniciado na segunda metade da década de 80 com o pastor Nemuel Kessler, o compromisso institucional ocorreu apenas recentemente com a criação do Centro de Estudos do Movimento Pentecostal - CEMP em 2009. Enquanto no primeiro caso o objetivo é preservar a memória por questões de urgência frente à possibilidade cada vez mais escassa de acessar os pioneiros da

Assembleia de Deus, no segundo caso a necessidade passa a ser de instrumentalizar a memória como recurso identitário frente ao campo pentecostal cada vez mais fragmentado.

O CEMP também é responsável pelo Memorial Gunnar Vingren, um espaço de exposição histórica da Assembleia de Deus criado em 14 de dezembro de 2000 e fica a esquerda da entrada principal do prédio da CPAD. Nesse espaço é possível uma experiência museológica, ou do arquivo/monumento como prefere Le Goff (2003), pois são expostos objetos pessoais dos principais personagens históricos da Assembleia de Deus, em particular dos fundadores, Daniel Berg e Gunnar Vingren. É possível, por exemplo, ver a cama de Daniel Berg e as agendas pessoais de Gunnar Vingren, escritas em sueco e português; na entrada do memorial encontram-se também os bustos dos fundadores. Por ocasião do centenário da Assembleia de Deus, houve exposição de parte do acervo do memorial em várias igrejas e eventos pelo país. O memorial, por estar no prédio da CPAD, não é aberto ao público, porém, com agendamento prévio é possível visitá-lo.

Segundo o site institucional, o objetivo do CEMP é “[...] *auxiliar pastores, crentes e pesquisadores em geral a compreender o Movimento Pentecostal e como se chegou até aqui*” (CEMP, 2016). Ele está localizado na sede da CPAD, no Rio de Janeiro e é responsável pelo Memorial Gunnar Vingren, arquivo histórico da Assembleia de Deus (periódicos, pessoas, temas diversos, eventos, Harpa Cristã, CPAD, CGADB e Assembleias de Deus por Estados) e pelo Núcleo de Imagens e Pesquisas. A referida instituição, como já dito, é dirigida pelo pastor Isael de Araújo, funcionário da CPAD desde 1980. Além de ser formado em teologia pelo Instituto Bíblico da Assembleia de Deus – IBAD em Pindamonhangaba, São Paulo, um dos seminários mais tradicionais da Assembleia de Deus, o pastor Isael de Araújo é formado em história pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. O CEMP conta também com uma historiadora, Flavianne Vaz, e uma bibliotecária Vera Garcez.

Para ter acesso ao acervo é preciso preencher um cadastro eletrônico disponibilizado no site da instituição e posteriormente confirmar a visita no telefone da instituição. No entanto, conforme informação disponibilizada, as

visitas devem ocorrer nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras no período das 09h00min às 17h00min. Inclusive, é possível, desde que seja informado com antecedência, almoçar com os funcionários com o pagamento de uma pequena taxa na tesouraria da CPAD. Conforme constatado *in loco*, os funcionários prestam todo o auxílio possível para a realização da pesquisa, até mesmo dando sugestões de materiais históricos. Em relação ao arquivo histórico da Assembleia de Deus e ao Núcleo de Imagens e Pesquisas há um farto material preservado pelo CEMP, sendo possível ao pesquisador acessá-los sem maiores dificuldades, pois todo o material está catalogado. Além disso, os materiais apresentam bom estado de conservação, fruto das políticas de preservação da equipe do CEMP. A importância que a preservação do patrimônio histórico-cultural da Assembleia de Deus goza atualmente pode ser constatada pela iniciativa da CPAD em destinar um departamento específico, com instalações adequadas e funcionários capacitados para o empreendimento.

5. Centenário das Assembleias de Deus (1911-2011) - entre

celebrações e subjetivações: modos de ensinar

Em 2011 as Assembleias de Deus completaram 100 anos de existência em solo brasileiro. Tal data foi amplamente comemorada em todo país por intermédio de realização de cultos especiais, congressos, publicações, ações memorialísticas, etc. Sem dúvida a data mobilizou os assembleianos, não podia ser diferente, pois se tratava de um momento marcante de sua trajetória histórica. Apesar das efusivas comemorações, sentia-se um mal estar, principalmente pelo fato de que a festa não aconteceu em clima de unidade, ao contrário, mostrava a situação fragmentada da instituição. No entanto, a fragmentação não se apresentava somente nas relações de poder institucional, o desconforto também era de ordem identitária, pois a data desencadeou uma série de questionamentos sobre a identidade assembleiana, particularmente em relação à inserção de elementos que seriam estranhos a teologia assembleiana, como a teologia da prosperidade dos denominados neopentecostais. Desse modo, o centenário foi articulado pelos agentes da cultura assembleiana como um lugar de memória propício para a produção

de subjetivações com vistas a uma suposta identidade de pentecostalismo clássico, termo produzido pela sociologia e cooptado pelos agentes assembleianos para demarcar as diferenças, principalmente em relação aos neopentecostais. Entre as ações percebe-se a instrumentalização da memória assembleiana, tendo em vista que elas são amplamente revisitadas a partir da segunda metade da década de 80.

Uma das questões desse período diz respeito à fragmentação do campo religioso pentecostal com o surgimento de novos pentecostalismos, denominados pelos sociólogos de neopentecostalismo. Desse modo, as relações de poder e o controle das narrativas históricas devem ser entendidos a partir da identidade assembleiana frente aos neopentecostais, pois os agentes da cultura assembleiana até hoje se esmeram para diferenciá-los das AD's. Tomaz Tadeu da Silva (2000: 75) esclarece que "(...) *as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade*". Embora haja vestígios de oposições aos neopentecostais na segunda metade da década de oitenta e

primeira metade da década de 90, o posicionamento mais concreto ocorreu no Encontro de Líderes das Assembleias de Deus (ELAD), realizado de 23 a 27 de agosto de 1999, na sede da CGADB, no Rio de Janeiro, com o tema: *A contextualização das AD's para o próximo milênio.*

Não é necessário copiar. *Nós somos pentecostais clássicos.* Isso significa que somos modelos para os outros. São eles, portanto, que devem aprender com as Assembleias de Deus e não nós com eles, em matéria de doutrina pentecostal. *É muita falta de bom senso e de respeito para com nossa denominação copiar de grupos neopentecostais, que sequer sabemos quem são, nem de onde vêm e nem para onde vão.* Com a avalanche de igrejas neopentecostais, liturgias e crenças para todos os gostos têm levado alguns de nossos líderes a se fascinarem por esses movimentos, imitando e copiando seu sistema litúrgico. Ora, quem pertence a nossa igreja não está enganado, são crentes que sabem o que querem, que conhecem nossa doutrina, tradição, usos e costumes e com a nossa forma de adoração. É também correto afirmar que a maioria se sente bem em nossos cultos de adoração a Deus. As tentativas de mudanças são sempre um fiasco, porque quem não gosta de nossa maneira de cultivar a

Deus já saiu, já foi embora para outras denominações. Por que imitar e copiar outros movimentos? Se eles inventaram suas inovações, certamente as conhece muito melhor que nós. *Quem procura imitar esses movimentos não se identifica com a nossa denominação* e nem com a deles. Imitação é sempre imitação. Não conquista os pecadores para Cristo, pois não tem público alvo definido. Não conquista outro público, porque essas pessoas já conhecem a Assembleia de Deus. Por mais que se queira provar que são outros costumes, que as coisas mudaram, não persuade as pessoas, porque as marcas das Assembleias de Deus são muito fortes. (Daniel, 2004: 583-84)(grifo nosso).

Neste evento, as AD's, sob a liderança de Jose Wellington, se posicionaram sobre vários assuntos, como: Pena de Morte; Eutanásia; Aborto; Sexualidade, Divórcio; Doação de órgãos; Modismos Teológicos (neopentecostalismo), etc. Desperta atenção à ênfase de José Wellington sobre a identidade assembleiana, pois segundo o *Jornal Mensageiro da Paz* de outubro de 1999 (outubro/1999: 4), o líder assembleiano "[...] insistiu na preservação dos bons costumes difundidos pelos missionários que deram início às

Assembleias de Deus, sem destoar com a Bíblia e buscar inovações de movimentos que aparecem todos os dias no Brasil". Entretanto, o que mais se destaca no trecho acima, como observa Gandra (2014: 90-117) é a invenção de uma identidade: "somos pentecostais clássicos". A invenção se dá na apropriação de um termo que a sociologia usa para delimitar o campo religioso pentecostal, pois as primeiras igrejas seriam as do pentecostalismo clássico, as que se inseriram nas décadas de 50 e 60 seriam as do deuteropentecostalismo e as que surgiram a partir da segunda metade da década de 70 seriam as do neopentecostalismo. (MARIANO, 2005)

Desse modo, a partir dessa data os agentes da cultura assembleiana desenvolveriam várias ações para legitimar sua condição de pentecostalismo clássico. Inclusive manda um recado para todas as AD's: "Quem procura imitar esses movimentos [neopentecostais] não se identifica com a nossa denominação", conforme aparece no trecho acima (Daniel, 2004: 583-84). Assim, utilizando uma categoria de Guattari (1999), podemos afirmar que a CPAD torna-se a principal "máquina de subjetivação", pois ela

controla a produção e reprodução da cultura assembleiana por intermédio dos impressos institucionais, das narrativas históricas e de um amplo projeto pedagógico via EBD. Sendo assim ela estaria de certo modo, numa perspectiva bourdieusiana "[...] socialmente incumbida de reproduzir o capital religioso por uma ação pedagógica expressa" (BOURDIEU, 2005: 40). Entretanto, foi nas comemorações do centenário da instituição que o processo "maquínico de subjetivações" operou em alta potência, desenvolvendo ações para ancorar a identidade cooptada.

Uma das ações relacionadas às comemorações do centenário ocorreu nos dias 26, 27, 28 de Agosto de 2010 na cidade de Campinas, São Paulo. A CGADB e a CPAD realizaram o 1º Seminário de Reflexão Teológica, sendo que no final deste evento foi elaborado o *Manifesto da Reflexão Teológica Pentecostal das Assembleias de Deus no Brasil - Carta de Campinas*, com o intuito de reforçar a identidade Pentecostalismo Clássico. Esta carta foi amplamente divulgada nos meios de comunicação da instituição: CPADNEWS⁴, Jornal Mensageiro da Paz e Revista Manual do Obreiro,

⁵ A Casa Publicadora das Assembleias de Deus - CPAD criou em 2010 um portal de notícias denominado CPADNEWS: www.cpadnews.com.br

num claro debate identitário. Segundo um trecho da carta:

Considerando a banalização do sagrado que vem ocorrendo em nosso país, através do aumento indiscriminado de diversas formas de manifestação que pretendem se acomodar — ou que são sociologicamente classificadas — ao pentecostalismo, é que resolvemos realizar esse Seminário para reafirmar a obrigatória e devida distinção que precisa marcar o nosso movimento de *pentecostalidade clássica*. (MENSAGEIRO DA PAZ, Outubro/2010: 16)(grifo nosso).

O manifesto reivindica a competência para "*reafirmar a obrigatória e devida distinção*", instrumentalizando as memórias para legitimar a identidade. No Manifesto é dito que as AD's "[...] *ao longo de sua existência, tem esposado uma confissão teológica das mais perfeitas e ortodoxas que existem*". Para Le Goff (2003: 469), "(...) *a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia*". Essas duas últimas situações descrevem bem a identidade cultural assembleiana, febril e em

angustia. Se em suas origens buscava-se o distanciamento das "igrejas frias", termo usado para se referir ao protestantismo histórico, agora é reafirmado seu compromisso histórico com esta tradição cristã: "*Somos cristãos (religiosamente falando), herdeiros da teologia reivindicada pelos reformadores (...)*". (MENSAGEIRO DA PAZ, Outubro/2010:16)

Considerações finais

Os percursos memorialísticos das AD's, sem dúvida, se inserem nas relações de poder institucional e, conseqüentemente, no controle das narrativas históricas. Desse modo, as narrativas, e suas respectivas representações, foram selecionadas e moldadas conforme as exigências socioculturais de cada período. Ora em relação ao catolicismo, ora em relação aos outros grupos pentecostais, ora em relação às disputas internas, entre outras. Há muitas celebrações memorialísticas, mas, do mesmo modo, há muitos silêncios, o que não é muito diferente de outras narrativas religiosas oficiais. No entanto, como já explicado, o trabalho em questão se debruça sobre o período em que as AD's, segundo Gedeon Alencar (2013), se

tornam uma Corporação Pentecostal (1988-2011).

Desse modo, as estratégias identitárias desenvolvidas pelas AD's podem ser pensadas também a partir das contribuições de Michel de Certeau (2009), particularmente quando propõe os conceitos de "estratégias" e "táticas", pois para ele as estratégias partem de um "lugar" que articula o desenvolvimento e a difusão de práticas culturais que objetivam o controle social. Por outro lado, a tática é a capacidade de se desvencilhar das estratégias, são os modos pelos quais os sujeitos ludibriam o "lugar de produção identitária", por vezes cedendo, por vezes resistindo, num processo de negociação cultural. O sujeito assembleiano modela sua identidade neste campo de estratégias e táticas.

Não obstante o esforço dos agentes culturais em consolidar a suposta tradição clássica do pentecostalismo, a maneira como

os fiéis assembleianos recebem as ações e discursos identitário são permeados pela criatividade da ressignificação, ou seja, reconstroem suas subjetividades religiosas a partir da adaptação dos vários discursos religiosos, inclusive do "pluralismo pentecostal".

Desse modo, embora haja de fato uma produção maquínica de subjetivações nas estruturas de poder assembleiano, o sujeito está inserido em um amplo espectro de "semiotização coletiva", ou seja, canais produtores de significados, já que os assembleianos, diferente do que ocorria no passado, com a proibição do rádio e posteriormente da televisão, estão inseridos nas produções de subjetividades do capitalismo mundial integrado. Ainda que a instituição insista em uma identidade clássica, o que ocorre é uma negociação entre a identidade pretendida e as muitas outras possibilidades identitárias, algo que a cultura *gospel* oferece sem muitas dificuldades.

Fontes e Referências bibliográficas

ALENCAR, Gedeon Freire. *Assembleias de Deus: Origem, implantação e militância (1911-1946)*. São Paulo: Arte Editorial, 2010.

_____. *Matriz pentecostal brasileira: Assembleias de Deus 1911-2011*. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2013.

ALMEIDA, Abraão de. *História das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMPOS, Leonildo Silveira. As origens norte-americanas do pentecostalismo brasileiro: observações sobre uma relação ainda pouco avaliada. *REVISTA USP*, 67, p. 100-115, 2005.

CENTRO de Estudos do Movimento Pentecostal (CEMP). Disponível em: <http://www.editoracpad.com.br/cemp/> Acesso em: 07 set. 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Editora Vozes, 2009.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*, Lisboa - Rio de Janeiro: DIFEL - Editora Bertrand, 1990.

_____. *As utilizações do objecto impresso*. Portugal: Difel, 1998.

CONDE, Emílio. *História das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 1960.

CORREA, Marina Aparecida Oliveira dos Santos. *Assembleia de Deus: Ministérios, carisma e exercício de poder*. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

CUNHA, Magali do Nascimento. *A explosão gospel: um olhar das ciências humanas sobre o cenário evangélico no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

DANIEL, Silas. *História da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro: CPAD, 2004.

FAJARDO, Maxwell Pinheiro. "Onde a luta se travar": a expansão das Assembleias de Deus no Brasil urbano (1946-1980). 2015. 358 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2015

FONSECA, André Dionei. Revista A Seara e o anticomunismo no governo de João Goulart. *Projeto História, São Paulo*, n.51, pp. 215-226. Dez.2014.

FRESTON, Paul. *Protestantes e política no Brasil: da constituinte ao impeachment*. 1993. Tese (doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1993.

GANDRA, Valdinei Ramos. *Patrimônio cultural da Assembleia de Deus: memória e identidade na criação do Centro de Estudos do Movimento Pentecostal - CEMP 2014*. 140 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) - Programa de Pós-graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville. 2014.

_____. Assembleia de Deus: construção e manutenção de identidade de "Pentecostalismo Clássico". In. BOBSIN, Oneide; SCHAPER, Valério

Guilherme; REBLIN, Iuri Andréas (orgs.). *Cartografias do sagrado e profano*. São Leopoldo: EST, 2014, pp. 447-460.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003.

LOPES, Deivis Vânio. *A Organização eclesiástica da Assembleia de Deus em Canoas, RS*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS: Porto Alegre, 2008

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENSAGEIRO DA PAZ. Rio de Janeiro. Ano LIV, nº1169. Setembro/84.

MENSAGEIRO DA PAZ. Rio de Janeiro. Ano LIV, nº1170. Outubro/84.

MENSAGEIRO DA PAZ. Rio de Janeiro. Ano LIV, nº1171. Novembro/84.

MENSAGEIRO DA PAZ, Rio de Janeiro. Ano LIV, nº1172. Dezembro/84.

MENSAGEIRO DA PAZ, Rio de Janeiro. Ano LV, nº1174. Fevereiro/85.

MENSAGEIRO DA PAZ. Rio de Janeiro. Ano LVI, nº1185. Janeiro/86.

MENSAGEIRO DA PAZ. Rio de Janeiro. Ano 80 nº1505. Outubro/2010.

MENSAGEIRO DA PAZ. Rio de Janeiro. Ano 80 nº1505. Outubro/2010.

MENSAGEIRO DA PAZ. Rio de Janeiro. Ano LXIX nº1351. Outubro/99.

ORO, Ari Pedro. Neopentecostalismo macumbeiro. *REVISTA USP*, São Paulo, SP, n. 68, p.319-331, dez.-fev. 2005-06.

PASSOS, João Décio. *Teogonias Urbanas: o nascimento dos velhos deuses*. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PLACIDO, Reginaldo Leandro. *Na dimensão do Espírito: uma leitura sobre o Espírito Santo na teologia pentecostal em interface com a Teologia Sistemática de Paul Tillich*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Instituto Ecumênico de Pós Graduação, Escola Superior de Teologia: São Leopoldo, 2008.

_____. *Uma leitura do Colégio Izabela Hendrix em Belo Horizonte no início do século XX: implantação, fixação e consolidação*. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba, 2014.

POMMERENING, Claiton Ivan. *Fábrica de pastores: interfaces e divergências entre educação teológica e fé cristã comunitária na Teologia Pentecostal*. Tese. (Doutorado em Teologia) Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2015.

SANTANA, Mario Sérgio. *A ameaça dos comics nas Assembleias de Deus*. Disponível em: < <http://mariosergiohistoria.blogspot.com.br/search?updated-min=2016-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2017-01-01T00:00:00-02:00&max-results=37>>. Acesso em: 06 set. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VINGREN, Ivar. *O diário do pioneiro*: Gunnar Vingren. Rio de Janeiro: CPAD, 1973.

RECEBIDO EM 01/09/2016

APROVADO EM 30/09/2016

O QUE PERGUNTAM ÀS CRIANÇAS: O CATECISMO DE LUKÁŠ DE PRAGA (1501)¹

Dr. Thiago Borges de Aguiar
Professor na Universidade Metodista
de Piracicaba/UNIMEP
tbaiuar@unimep.br

Dr^a. Maria Aparecida Corrêa Custódio
Professora da Universidade Federal
do Maranhão/UFMA
mapcocustodio@yahoo.com.br

Resumo:

Em terras tchecas, nos primeiros anos do século XVI, Lukáš de Praga, bispo do grupo religioso hussita União dos Irmãos, escreveu o catecismo *Dětisnké Otázky* [Perguntas das Crianças], texto que foi publicado em tcheco e em alemão e influenciou, de acordo com alguns historiadores da Igreja, o catecismo escrito por Lutero. Considerando serem pouco conhecidos no campo da História da Educação tanto a União dos Irmãos quanto Lukáš de Praga, este artigo propõe uma aproximação histórica ao texto do catecismo e seu autor. Entendemos que, no âmbito das relações entre catecismos e educação escolar nos movimentos cristãos do século XVI, o *Dětisnké Otázky* marca, dentro da União dos Irmãos, a aproximação entre a cultura universitária, a instrução elementar e a confessionalidade hussita, com sua visão de salvação pela fé, caridade e esperança.

Palavras-chave: catecismos, hussitismo, instrução

Abstract:

In Czech lands in the first years of the sixteenth century, Luke of Prague, bishop of the Hussite religious group Unity of Brethren, wrote the catechism *Dětisnké Otázky* [Children's Questions] which was published in Czech and German and influenced, according to some Church historians, the catechism written by Luther. Considering that both the Unity of Brethren and Luke of Prague are little known in the field of History of Education,

this article proposes a historical approach to the text of the catechism and its author. We understand that in the context of relations between catechisms and school education in Christian movements of the sixteenth century, the *Dětisnké Otázky* gathers within the Unity of Brethren, the university culture, elementary education and the Hussite confessionality with its vision of salvation by faith, charity and hope.

Keywords: catechisms, hussitism, education

Introdução

De uma maneira geral, pode-se dizer que as três maiores religiões monoteístas que se tem conhecimento na atualidade – judaísmo, cristianismo e islamismo – consolidaram-se a partir da memória, tradição oral e registro de suas experiências e saberes que deram origem aos seus “livros sagrados”² e à configuração de sua própria instituição religiosa (ARMSTRONG, 2000). Com base nos conteúdos de sua literatura religiosa, essas religiões delimitam princípios, regras, normas, ensinamentos teológicos e morais para garantirem a adesão e a preservação de seus adeptos, bem como se fundamentam neles para organizar e estruturar sua ação no âmbito institucional e didático-pastoral – a elaboração e veiculação de um “catecismo”, no caso dos cristãos, é parte desse projeto. Daí a necessidade dessas “religiões do livro” tecerem uma relação estreita com a educação escolar, pois precisam congregiar fiéis que dominem a leitura ou então, no mínimo, capacitá-los para tal prática.

Nas terras históricas tchecas dos séculos XV-XVI, educação e religião se entrelaçavam, de forma que as escolas ministravam um

¹ Esta pesquisa contou com apoio da FAPESP e do CNPq.

² A tradição cristã, objeto desta pesquisa, herdou parte de seu livro sagrado (Primeiro Testamento ou Antigo Testamento como é mais conhecido) da tradição judaica, que faz uma tríplice divisão desse livro, bem nítida no próprio título da bíblia hebraica: *Tora* (lei e ensinamento; o equivalente ao Pentateuco da bíblia cristã), *Nebiim* (profetas) e *ketubim* (escritos). Eles querem dizer que a bíblia hebraica é uma coleção que reúne esses livros.

ensino essencialmente religioso ao abrigo das instituições religiosas, corroborando com a cultura religiosa do período e com a política das igrejas e de seus agentes. Em toda a Europa, confrarias católicas da Doutrina Cristã, das quais emergiram as congregações docentes no final do século XVI, ministravam catequese e ensinavam as crianças a ler. Essas confrarias passaram a contar com o apoio do Concílio de Trento (1545-1563), já que suas pequenas escolas populares podiam garantir não somente a difusão como a conservação da doutrina conciliar, algo importante para combater a Reforma (HILSDORF, 2012). Mas esses não foram os únicos grupos que se dedicaram à ação catequético-instrutiva da população infantil.

Neste artigo, direcionamos nosso olhar para Lukáš de Praga (1460-1528), um dos personagens da União dos Irmãos (*Unitas Fratrum*), que chegou a ser bispo desse grupo religioso que podemos chamar de "hussita" visto que seus membros se autodenominarem discípulos de Jan Hus (1372?-1415). Diferentes grupos hussitas surgiram no século XV a partir dos movimentos reformistas tchecos que tiveram o estopim de seu desenvolvimento com a morte de Hus, sendo a União dos Irmãos um deles. Por este motivo, designar esse grupo de "protestante", tratamento usual para os reformadores do cristianismo quinhentista, talvez seja cronologicamente equivocado (visto ser anterior à Reforma), mas é inegável a aproximação que os hussitas tiveram com diferentes grupos protestantes alemães, no

século XVI, de modo que, desse século em diante, podemos, para fins históricos, afirmá-lo como tal.

1. Hussitas famosos e anônimos

O mais famoso membro da União dos Irmãos é o educador tcheco Jan Amos Comenius (1592-1670).

É no momento em que a cultura checa recebe o golpe que a reprime por dois séculos (derrota da Montanha Branca, em 1620, diante dos Habsburg), que produz o seu mais ilustre representante: Jan Amos Komenský (Comenius) que será [...] impedido de difundir o seu pensamento pedagógico fora do seu país de origem. (DENIS, 1985: 66).

Se Comenius é figura de amplo destaque na História da Educação e Hus é pouco citado (AGUIAR, 2012), o personagem central deste nosso artigo, Lukáš de Praga, é totalmente desconhecido. Mesmo em texto dedicado à educação do mundo eslavo, como o de BEAUVOIS (1985), ele não aparece. Não obstante, podemos fazer algumas aproximações à sua figura por intermédio de sua passagem pela Universidade de Praga.

Como afirma este autor a Universidade de Praga representa um "acontecimento capital" para os tchecos e para os povos circunvizinhos, vital para atender à "necessidade de ensinar a uma larga escala" (BEAUVOIS, 1985: 65). É nela que, apesar da maioria de estudantes e professores não serem eslavos em suas primeiras décadas, floresce o pensamento hussita de identidade theca, por meio da língua

e da religião. Além disso, nessa universidade foi editada a tradução rutena (bielo-russa) da Bíblia, em 1517, por Skorina de Polock.

Na referida universidade, desde o início do século XV, além de Jan Hus e de Lukáš de Praga, destacam-se outras figuras relevantes. Uma delas é Bartolomeu de Chlumec (1320-1370) que estabeleceu, *“de acordo com a necessidade dos estudos, um vasto glossário onde se encontram mais de 7.000 termos latinos traduzidos, elaborando-se uma linguagem técnica tcheca”*. Outros personagens importantes são o astrônomo dinamarquês Tycho Brahé (1546-1601) e o matemático alemão Johannes Kepler (1571-1630). Há ainda Jan Blahoslav (outro membro da União dos Irmãos), citado por Beauvois como propagador da educação universitária tcheca.

Os Irmãos Morávios, movimento religioso derivado do pensamento hussita, é fundado em 1457, proclamando entretanto, através de Jan Blahoslav (1523-1571), a necessidade de extensão de uma instrução superior autóctone; a gramática checa que ele redige é, neste sentido, decisiva (Ib. :66).

Na União dos Irmãos, Jan Blahoslav e Lukáš de Praga não tiveram contato, uma vez que Lukáš morreu logo depois do nascimento de Blahoslav. Portanto, quando Blahoslav entrou para a União dos Irmãos, as reformas conduzidas por Lukáš já estavam consolidadas. Cabe frisar que Lukáš se formou na Universidade de Praga em um momento de grande efervescência da produção do saber e só depois entrou na União dos Irmãos, passando a

assumir, progressivamente, um lugar proeminente nessa organização religiosa. De fato, ele levou para o movimento religioso a valorização da formação escolar, que se consolidou com Blahoslav e atingiu seu ápice em Comenius.

2.Lukáš de Praga na União dos Irmãos

Não é apenas pela valorização da formação escolar universitária, como faz Beauvois (1985), que podemos reconhecer Lukáš como educador. Como veremos, ele também elaborou e publicou um catecismo para crianças. No entanto, para entendermos melhor os contextos de produção e circulação desse catecismo e suas consequências pedagógicas, precisamos situar inicialmente seu autor, recorrendo aos historiadores da Igreja, que são depositários de algumas informações.

Também na História da Igreja Lukáš é pouco conhecido, sendo raras as referências sobre ele, seja em produções historiográficas de caráter mais amplo (histórias do cristianismo, da Igreja Católica, dos movimentos protestantes), seja nos trabalhos ligados a Hus ou a Comenius. Crews, arquivista e historiador ligado à Igreja Morávia nos Estados Unidos, em texto dedicado a esse bispo da União dos Irmãos (escrito 1997 e publicado na revista *The Hinge* em 2005), afirma que pouco há sobre Lukáš à disposição dos leitores de língua inglesa.

Dentro da *Unitas Fratrum*, Lukáš de Praga é certamente uma das figuras mais dignas de serem estudadas. Hus, o precursor, e

Comenius, o preservador do legado, são os nomes mais conhecidos, ainda que pouco, para a igreja como um todo. Outros, como o Irmão Řehoř (Gregório), Augusta, Blahoslav e Simeon Turnovsky, são dignos de cuidadosa consideração, mas Lukáš é a cavilha juntando todos estes. [...] Infelizmente, se os Hussitas e a Unitas Fratrum foram em geral extremamente negligenciados, pior ainda é o fato de quase nada aparecer especificamente sobre Lukáš, nos últimos anos, nos materiais de leitura disponíveis por aqui.³ (CREWS, 2005: 22)⁴

Este autor utiliza autores que fazem menção a Lukáš quando abordam a história da União dos Irmãos, em textos publicados na primeira metade do século XX, tais como os historiadores da igreja como Joseph Müller, Erhard Peschke e Peter Brock; usa também as obras dos tchecos Rudolf Ríčan e Amédeo Molnár, única obra específica sobre Lukáš. No entanto, Crews salienta que a obra de Ríčan, por apresentar os textos originais em tcheco do século XVI, dificulta muito a leitura e a respectiva tradução, além de ser tida pelo próprio autor (Ríčan) como carente de importante revisão, pois foi escrita no início de sua carreira. Como alternativa, Crews apresenta uma "breve porém cuidadosa" leitura de Lukáš.

Além deste texto de 1997, dentre as bibliografias que estão à nossa disposição, encontramos referências à Lukáš apenas em Atwood (2009), em sua história sobre a União dos Irmãos. Este cita basicamente os mesmos autores que Crews, além deste próprio, apresentando, portanto, pontos de vista semelhantes.

Por estes autores, sabemos que Lukáš entrou na União dos Irmãos "após sua formatura na Universidade de Praga em 1481" (CREWS, 2005: 24). Ele assumiu progressivamente um papel de destaque na União, a ponto de em 1498 ser convidado a conhecer outros grupos cristãos no mundo para comparar suas práticas litúrgicas como uma forma de buscar orientação às práticas entre os irmãos. Uma das visitas que fez, foi aos Valdenses:

A União esteve em comunicação com os Valdenses desde muito cedo em sua história, especialmente quando se tratou de estabelecer seu próprio ministério ordenado, e o grupo conservador continuou a citá-los como um exemplo de "pobreza apostólica apropriada". Era de se esperar que eles ainda tivessem alguma orientação a dar. Infelizmente, Lukáš concluiu, os Valdenses modernos estavam muito apanhados pela busca por coisas do mundo e, conseqüentemente, "não é para os outros irem até eles, mas seria melhor para eles que fossem atrás dos outros". (Ib.: 27)

Nessa mesma viagem foi a Roma, e sua observação das práticas lá realizadas foi fundamental para a proposição de uma reforma litúrgica. Esta reforma incluía ações antes abandonadas da Igreja Romana e dos Utraquistas, como as leituras perícopes (seleção de trechos bíblicos a serem lidos em datas específicas), celebração de dias santificados e maior formalização dos sacramentos. Não obstante estas reformas e o progressivo afastamento dos escritos de Petr Chelčický⁵, Lukáš manteve a União dos Irmãos como um grupo

³ Entenda-se por "aqui" a história da Igreja, seja nos documentos específicos da Igreja Morávia, seja na documentação mais ampla sobre a Igreja Cristã disponível aos leitores norte-americanos.

⁴ Todas as citações de Crews e Atwood (incluindo o texto da cartilha de Lukáš) foram por nós traduzidos da língua inglesa.

⁵ Petr Chelčický foi um hussita autor de *Siet Vieri Práve* [A rede da fé verdadeira], texto escrito entre 1440 e 1443 que se tornou a base espiritual para a formação da União dos Irmãos na década seguinte. As datas de nascimento e morte de Chelčický são motivo de controversas, variando entre 1379-1390 (para o nascimento) e 1458-1460 (para a morte). Ver AGUIAR, 2015.

separado da Igreja Católica Romana. Para Atwood Lukáš foi aquele que ajudou a União a construir uma síntese criativa das três correntes Hussitas:

Sob Lukáš, a União reuniu numa síntese criativa as três correntes do Hussitismo – os Utraquistas, os Taboritas e Chelčický – para formar uma comunidade de fé forte e estável. A nova União afastou-se do rígido sectarismo da União original bem como da visão de mundo apocalíptica dos primeiros Taboritas, mas manteve sua separação da “Igreja de Constantino” e continuou a criticar o poder coercitivo do estado (ARWOOD, 2009, : 216).

Com a morte do bispo Matěj em 1500, então figura influente na União dos Irmãos e seu principal opositor nas ideias de mudança, Lukáš é consagrado bispo, assumindo um lugar de profunda influência nas decisões da União. Em 1501 ou 1502, ele escreveu o *Dětské Otázky* (DO) [Perguntas das Crianças], um catecismo para guiar a instrução das crianças do grupo, em tcheco. Como parte de suas obrigações pastorais de bispo, ele deve ensinar aos seus Irmãos, aconselhar, defender os pontos da doutrina que são característicos da interpretação da União. O trabalho pastoral que Hus realizou escrevendo cartas (cf. AGUIAR, 2012: 167-8) é o dever de pastor que Lukáš cumpre em seus escritos, como neste catecismo.

3. Lukáš de Praga como um educador

Atwood (2009: 16-18) faz uma síntese das sete principais convicções da União dos Irmãos (mutabilidade da doutrina,

diferenciação entre coisas essenciais e auxiliares à salvação, adesão voluntária, valorização das escrituras, ortopraxia – ação correta, educação e pacifismo). Quando trata especificamente de educação, o autor menciona a publicação do catecismo de Lukáš, fazendo a ligação deste com os humanistas e com Comenius:

Educação era central para a doutrina da União. Os Irmãos acreditavam que as pessoas crescem em fé, compreensão e habilidade para seguir a Cristo. Eles publicaram o primeiro catecismo protestante e ajudaram a definir a compreensão protestante de confirmação como um rito de profissão pessoal da fé para aqueles que foram batizados quando crianças. Era a ideia de pedagogia e crescimento em amor que ligava a União aos humanistas do século XVI, embora os Irmãos não fossem intelectuais sofisticados. Comenius é o mais famoso proponente da visão pedagógica dos Irmãos sobre a fé religiosa. (ATWOOD, 2009: 18).

O catecismo de Lukáš é um dos instrumentos educativos da União dos Irmãos e fazia parte da visão pedagógica de seus membros, visão essa indissociável da evangelização. Manacorda (2010: 238) já apontava para o fato de os movimentos populares heréticos promoverem “a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero”.

No entanto, ao contrário do que esse historiador afirma (p. 239), a associação entre educação e instrução não foi exclusividade dos movimentos protestantes. Hilsdorf (2012) aponta, ao tratar de Lutero e

de sua famosa “Carta aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã”, uma compreensão de diferente matiz da relação entre escolarização e movimentos protestantes. Esta seria muito mais a continuidade de uma tradição já existente na região (especialmente motivada pela tradição da *Devotio Moderna* dos Irmãos da Vida Comum) do que uma nova criação. Diz a autora:

Assim, podemos dizer, de um lado, que Lutero não criou a escola elementar popular e pública, como diz a historiografia da educação; antes dele, ela já era uma tradição escolar da Europa, inclusive no sentido de que o seu controle era assumido em parte pelas autoridades das cidades quando contratavam professores. De outro, esse reformador religioso tem a marca de ter prescrito a escolarização da infância protestante que não seguia a linha humanista, por escolha ou pela sua condição social, e (ainda mais importante) que ela fosse baseada na catequese da doutrina, portanto, ao que parece, mais próxima dos saberes da Igreja do que dos saberes ligados aos ofícios. Caracterizá-la precisamente, no entanto, como uma escola nos termos de Ariès, ensinando a escrever e dos demais saberes para além de uma alfabetização simples na leitura e no canto religioso, fica na dependência, de difícil comprovação, daquilo que os professores de fato ministravam nesses estabelecimentos do século XVI. De qualquer modo, desde então, consagra-se a tradição de encaminhar os nobres e a alta burguesia de comerciante para os colégios, e os artesãos, negociantes e camponeses para a escola elementar popular e religiosa. (HILSDORF, 2012: 168)

A tradição dos hussitas com relação à educação elementar já está presente desde a publicação da cartilha de Jan Hus, na primeira década do século XV. Quando da entrada de Lukáš para a União, este leva para dentro do grupo as tradições da cultura universitária. Entendemos, que, de algum modo, Lukáš fará a aproximação entre a educação universitária e a educação escolar elementar dentro de seu grupo religioso, sendo seu catecismo, em nosso entender, a marca de união desses espaços. Nessa obra, Lukáš mantém, como veremos abaixo, o formato medieval de ensino pelo ditado e memorização de sucessivas perguntas e respostas entre mestre e discípulo. Ao serem impressos, esses diálogos “catequéticos” facilitaram o domínio da leitura e da escrita e provocaram a expansão das escolas elementares (Ib.: 157-170).

4.A publicação de um catecismo

Andréa Daher (1998), em texto sobre catecismos e gramáticas dos jesuítas no Brasil do século XVI, aponta algumas características desses gêneros de escrita. As gramáticas da língua tupi e os catecismos elaborados pelos missionários jesuítas no Brasil materializam “a aplicação de uma lógica letrada e de práticas letradas com fins catequéticos a sociedades ágrafas” (DAHER, 1998: 34). A autora (p. 36) nos chama a atenção ao fato que

as gramáticas, e até mesmo os catecismos, destinam-se, essencialmente, ao uso dos padres. A circulação de gramáticas e de catecismos —

impressos ou manuscritos — na América não reduz, portanto, a mediação do missionário no processo de instrução religiosa do índio-catecúmeno. Na tarefa missionária, a instrução religiosa (nas “coisas necessárias para a doutrina e catecismos”) e a instrução (nas “regras e preceitos” da língua) aparecem, mais uma vez, indissociadas (Ib., 36).

Além da indissociação entre instrução e evangelização, marcante neste trecho, semelhante entre católicos e protestantes, questionamos, inspirados neste trecho de Daher, a presença ou não de um mediador para a leitura do catecismo de Lukáš, uma vez que, no caso da União, trata-se de uma sociedade que grafava o manuscrito e o impresso.

Consideremos a imagem de que a imprensa permitiu à Reforma protestante colocar o texto bíblico na mão dos fiéis. Esta imagem deve ser problematizada no caso da União dos Irmãos. Primeiro, porque em Lutero, a vulgarização da Bíblia significou levá-la mais facilmente à mão dos pastores e não de todos os fiéis (HILSDORF, 2012: 74). Em segundo lugar, porque a União dos Irmãos possuía certa hierarquia eclesiástica, com ordenação de sacerdotes e a prática de todos os sacramentos católicos. Por fim, não podemos nos esquecer de que catecismos são para serem decorados e repetidos.

No entanto, o fato de o DO ter sido publicado, traz outro aspecto a ser levado em conta nesta reflexão: sua vulgarização. A imprensa transformou a escrita para um meio de comunicação de massa. Eisenstein mostra-nos que o protestantismo

luterano utilizou fortemente a imprensa para sua propaganda religiosa:

Valendo-se da panfletagem para a obtenção de apoio popular e dirigindo-se a um público leitor que conhecia mal o latim, os reformadores transformaram-se, sem saber, em pioneiros como revolucionários e açuladores da ralé. (...) os reformadores estiveram sempre conscientes da utilidade da imprensa para sua causa, razão por que reconheceram a importância dela em seus escritos (EISENSTEIN, 1998: 167-8).

Não obstante esse uso por Lutero e seus seguidores, a autora lembra que movimentos anteriores a ele já utilizavam esse recurso:

As atitudes anteriores, exibidas pelos Lollards, Waldenses, Hussitas e Irmãos da Vida em Comum, já estavam sendo há algum tempo implementadas pela imprensa, antes que surgissem em sua plenitude as diversas doutrinas protestantes Eisenstein (Ib., 286).

Está então, neste contexto de uso da imprensa como meio comunicação em massa um documento que, em seu gênero textual, é para ser usado com um mediador. O uso da memória “do dito” na assimilação da doutrina (DAHER, 1998: 37) é característica dos catecismos. No entanto, no momento em que eles são publicados, eles se tornam normativos. Senão, vejamos:

A escrita — e, melhor ainda, o impresso — estabelece o que se chama context-free language ou autonomous discourse, ou seja, um discurso que não pode ser

contestado ou posto em questão, já que se encontra separado de seu autor. A composição dos livrinhos de doutrina é extremamente reveladora nesse sentido: eles contêm o essencial das normas escritas da religião cristã que devem ser memorizadas pelos comungantes — o conteúdo normativo doutrinário em “discurso autônomo” (Ib., 39).

Por ser normativo, afirmamos ter o catecismo um caráter formativo. Se observarmos do ponto de vista da valorização da instrução e da escrita e das reformas propostas por Lukáš à União dos Irmãos, seu DO foi um instrumento de evangelização condizente com as práticas de seu tempo. Se olharmos do ponto de vista normativo, ele foi um instrumento de instituição de uma nova ortodoxia na União. Em nosso ponto de vista, foi ambos. Mas para entendermos melhor seu caráter educativo, precisamos observar mais a fundo o texto do catecismo.

Uma primeira aproximação ao DO

O texto foi originalmente escrito em tcheco e traduzido para o alemão poucos anos depois. Atwood (2007) afirma que o texto de Lukáš foi o primeiro catecismo protestante publicado, sendo que os catecismos anteriores, mesmo entre os hussitas (cf. CREWS, 2005: 42), circulavam manuscritos. Em alemão, há diversas versões do DO, sendo a de 1523 a apresentada e traduzida para o inglês por Atwood. É esta que utilizamos aqui.

Este tradutor, como historiador da Igreja Morávia, ligado à Moravian Historical Society (EUA), publica diversos textos sobre a

história e a teologia dessa igreja desde sua fundação por Zinzendorf no século XVIII, além de ter publicado materiais sobre a União dos Irmãos. Sua tradução do catecismo de Lukáš encontra-se no bojo desse esforço pela divulgação das bases do culto que participa como reverendo.

O tradutor traz uma menção de Lutero ao DO em seu tratado “Sobre a devoção ao sacramento do santo corpo de Cristo”, escrito em 1523. Neste, o reformador alemão faz referência a um “pequeno livro de vocês, publicado em Alemão e em Tcheco, para dar instrução cristã às criancinhas”. Atwood também afirma que o texto de Lukáš foi baseado no catecismo da Igreja de Tábor, no texto de Jan Hus intitulado “Exposição de fé” e nos escritos de Petr Chelčický.

Atwood, além disso, aponta para o fato de Lutero ter escrito seus catecismos somente após a leitura do DO, o que leva à opinião de alguns historiadores da religião citados por ele (Georg Rietschl, J.D.C Fischer, David Holeton) que a visão protestante sobre confirmação e catecismo é originária da União dos irmãos e desse texto de Lukáš.

A edição de 1523, em alemão, utilizada por Atwood, é precedida por uma introdução do editor do século XVI. Nesta, o título apresentado é “*Uma Instrução e Regra Cristã Publicada para os Jovens na Fé, Como a Instrução na Fé Publicada pelos Irmãos Valdenses Nove Anos Antes*”. Na sequência, o editor afirma que nove anos antes esse texto fora enviado para Lutero pelos “*Irmãos Valdenses da Boêmia*” (ATWOOD, 2007: 105).

O tradutor para o inglês chamou a atenção para o fato de o editor "confundir" a União dos Irmãos com os Valdenses, utilizando isto como um indício da proximidade de ambos os grupos antes da Reforma (Ib., 92). O título, no entanto, pode levar a duas leituras diferentes. A primeira, que o catecismo apresentado assemelha-se àquele publicado pelos Valdenses nove anos antes (a palavra "como" refere-se ao catecismo). A segunda, que a edição em questão é semelhante à publicada nove anos antes pelos Irmãos Morávios e, neste caso, o editor trocou os nomes destes por Valdenses (a palavra "como" refere-se à edição).

Mais importante do que definirmos qual das interpretações é correta, o que esse título e a introdução confirmam é uma proximidade entre a União dos Irmãos e os Valdenses. Esta aproximação ainda merece maiores esclarecimentos em nossas futuras pesquisas. Neste momento, além da visita de Lukáš aos Valdenses, sabemos que a aproximação destes com aquele permitiu a esse grupo italiano secular "uma aproximação maior com uma cultura teológica e universitária" (TOURN, 1977: 63).

O editor anônimo da cartilha afirma, ainda, que o texto teve muitas subtrações e adições desde sua primeira versão e procurou, então, trazer o texto "original correto" visto que ele "é cheio do testemunho do espírito de Deus" (ATWOOD, 2007: 105). Este parece ser um forte indício da grande circulação do texto entre os membros da União dos Irmãos, visto que foi

modificado diversas vezes em pouco mais de vinte anos.

Crews (2005) afirma que o DO é a primeira parte de uma obra maior de Lukáš intitulada *Otazky trojí* [três tipos de perguntas], sendo que a segunda parte é destinada a crianças mais velhas e a terceira para candidatos ao sacerdócio. Isto é um indício de uma preocupação de Lukáš com a evangelização de pessoas de todas as idades. O próprio DO, no entanto, parece ter sido usado para a evangelização de pessoas mais velhas. Citando a obra de J. Müller, historiador da União dos Irmãos, Crews afirma que o DO

foi também, algumas vezes, usado para a instrução de pessoas mais velhas que estavam se preparando para se tornarem membros da Unidade. Nesse sentido, ele afirma, a palavra "criança" no título não se refere à imaturidade física, mas, no sentido de 1Jo 2:12 entre outros, ela também se refere àqueles que eram crianças no sentido espiritual. (CREWS, 2005: 43).

Boa parte das 76 perguntas que compõem o catecismo, como esse mesmo autor afirma, são "curtas e simples, como se poderia esperar para funcionar com crianças pequenas" enquanto outras, como as de número 53, 58 (sobre os santos) e 60 e seguintes (sobre a comunhão) são tão longas que se pode imaginar que tenham sido escritas para os pais ou professores das crianças, "que então transmitiriam esse material para as crianças de algum modo e com o detalhamento que fosse apropriado para elas" (CREWS, 2005: 43).

As questões sobre trindade são um bom exemplo dos trechos escritos para crianças:

35. Você acredita no Espírito Santo?
Sim, acredito
36. Quem é o Espírito Santo?
Ele é Deus Senhor enviado pelo Pai e pelo Filho.
37. Quem é Deus Pai?
Ele é Deus Senhor, tendo um Filho, o mesmo em divindade.
38. Quem é o Filho?
Ele é Deus Senhor, tendo um Pai eterno.
39. Então, deve haver três deuses?
Mas eu não tenho três.
40. Mas você não nomeou três?
Isso é quando se fala de pessoas, mas quando se fala de seres divinos eu acredito que há um Deus que é digno de louvor e da mais alta honra. (ATWOOD, 2007: 110)

Essa preocupação com a educação das crianças já estava presente em Hus, com a sua cartilha, na qual, também, a instrução era indissociável da evangelização. No texto de Hus, as letras eram acompanhadas de frases religiosas “formadas a partir de palavras-chave iniciadas com aquelas letras”. (AGUIAR, 2012: 112)

Na comparação desse texto escrito entre 1411 e 1414 e as cartilhas do século XVI, como as que encontramos em Infantes (1998) ou a de João de Barros (ARAÚJO, 2008), encontramos uma grande diferença no que diz respeito ao grau de elaboração e à instrução, mas todas iniciam com um alfabeto e mantêm seu caráter de evangelização. Como lembra Araújo na sua apresentação à cartilha de João de Barros, “as cartilhas, além de ensinar as primeiras letras, serviam como

instrumento de evangelização ao levar a doutrina católica aos povos recém-contactados pela expansão do Império” (ARAÚJO, 2008: 7).

É nesse contexto que, além do catecismo de Lukáš, podemos inserir o *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius como obra de instrução-evangelização. Não obstante essa proximidade, há uma diferença que vale a pena ser mencionada na obra deste último em comparação com a de Lukáš. A primeira lição do *Orbis Pictus* começa assim, em tradução livre (KOMENSKÝ, 2012: 58-59):

- Professor: Venha, menino, aprenda a ser sábio.
Menino: O que é ser sábio?
P: Tudo o que é necessário, entender bem, fazer bem e expressar bem.
M: Quem irá me ensinar isto?
P: Eu, com a ajuda de Deus.
M: Como?
P: Eu lhe guiarei para todos os lugares, lhe mostrarei tudo e lhe nomearei todas as coisas.
M: Aqui estou, guie-me em nome de Deus. (...)

Notemos que, no modelo do catecismo, as perguntas são feitas pelo mestre e respondidas pelo discípulo que a memorizaria, de acordo com a tradição escolástica da *lectio* e da *dictatio*. No início de sua obra, no entanto, Comenius inverte esse procedimento, colocando as perguntas na fala do menino, um indício das consequências da mudança de postura em relação ao ensino que seu método propôs, como aponta Hilsdorf (1998: 54):

O verdadeiro método de ensino será, portanto, um método natural-evolutivo que acompanhe não a estrutura interna das disciplinas de estudo, mas a

evolução da mente da criança, que passa da percepção sensível à compreensão do cotidiano, e desta aos conceitos. (...) ao assumir como fundamento da atividade didática o ponto de vista psicológico, e não o lógico, ele desautoriza os tradicionais métodos silogísticos e retóricos que trabalham as palavras-símbolos das coisas e propõe em seu lugar o domínio das coisas pela percepção sensível (autopsia), depois o domínio dos conceitos cotidianos (os nomes) e, na sequência, o domínio dos conceitos científicos.

Isto reforça as aproximações e as diferenças entre Comenius e a tradição da União dos Irmãos, tema que, além de estar presente nos autores acima citados, já tratamos em outras publicações (AGUIAR, 2014, 2015). Por ora, concentrem-nos no conteúdo do DO.

O que perguntam às crianças?

Com relação ao conteúdo do texto do catecismo de Lukáš, podemos afirmar, concordando com Atwood, que sua questão central é da salvação por meio da fé, do amor e da esperança. É importante notar, como faz o tradutor (p. 105), que a sequência original apresentada por Paulo na primeira carta aos Coríntios (fé, esperança e caridade⁶) é alterada. Atwood sustenta que a crença escatológica dos Irmãos levou o autor do catecismo a deixar a esperança por último. Crews (2005: 44) afirma que o motivo é mais simples: "Lukáš, como sempre, estava usando a Vulgata para as suas citações das Escrituras, e estas duas Beatitudes estão invertidas naquela fonte".

É provável que Lukáš usasse mesmo a Vulgata da tradição de

Jerônimo, que circulou mais ou menos até 1530 (em 1592, a Igreja Católica publicou uma nova Vulgata, conhecida como "clementina" pois foi solicitada pelo papa Clemente VIII). Até o momento não foi possível ter acesso à Vulgata mais antiga e compará-la com a edição tridentina, mas na versão clementina (latina e traduzida para o português) as chamadas virtudes teológicas são apresentadas na seguinte sequência: fé, esperança e amor-caridade (*caritas* ou *agape*).

Na tradição cristã, *caritas* ou *agape* se destaca e é interpretada como que distinta do *eros* (da cultura grega):

Ao amor entre homem e mulher, que não nasce da Inteligência e da vontade, mas de certa forma impõe-se ao ser humano, a Grécia antiga deu o nome de *eros*. Diga-se desde já que o Antigo Testamento grego usa apenas duas vezes a palavra *eros*, enquanto o Novo Testamento nunca a usa: das três palavras gregas relacionadas com o amor – *eros*, *philia* (amor de amizade) e *agape* –, os escritos neotestamentários privilegiam a última, que na linguagem grega era quase posta de lado. (CARTA ENCÍCLICA DE BENTO XVI, 3)

Embora os sentidos de amor sejam distintos na cultura grega, recorrendo à tradução da *Teogonia* de Hesíodo sobre a criação dos deuses primordiais, percebe-se que os gregos falam que, na ordem de nascimento dos deuses primordiais, primeiro nasceu o Caos, depois a Terra, o Tártaro e Eros, o mais belo entre os deuses imortais. Colocado nessa posição e com essa atribuição, Eros parece extrapolar o amor entre homem e mulher salientados por

Bento XVI, pois é ele quem dá liga e une todos os seres imortais e todos os seres vivos: “*solta-membros dos Deuses todos e dos homens todos [;] ele doma no peito o espírito e a prudente vontade*” (HESÍODO, 1991, verso 120).

De qualquer forma, tanto a *agape* dos cristãos como o *eros* primordial dos gregos ocupam um lugar relevante nas culturas antigas. Nesse sentido, a inversão dessa ordem (fé, caridade e esperança), como fez Lukáš, provavelmente deu-se por conta de motivos mais profundos, como a concepção escatológica da União, apontada por Atwood.

Essas três virtudes são a base de quase todas as perguntas do DO, sendo que a fé é tratada a partir da questão 6, o amor a partir da questão 18 e a esperança a partir da questão 67. O autor começa com a questão “*O que é você?*”, respondida por “*Uma criatura racional de Deus e mortal*”. Essa questão é seguida pelo motivo da criação “*para que eu pudesse conhecê-lo, adorá-lo e amá-lo e, tendo Deus no coração, pudesse ser salvo*”. A salvação é, então, condicionada às três “virtudes fundamentais” acima mencionadas, citando 1Cor 13:13⁷, embora na ordem alterada. A ordem utilizada por Lukáš é a mesma que aparece em 1Ts 1:3⁸.

A partir da questão 6, então, o texto trata da “*primeira base para a sua salvação*”, a fé. Define fé a partir de Paulo em Hebreus 11:1;6⁹ e traz o Credo apostólico. Chamou nossa atenção o fato que no trecho do Credo onde esperávamos encontrar “*Santa Igreja Católica*”, encontramos “*One holy universal church*” [uma

única e santa igreja universal]. Entendemos que católico significa, em grego, universal. Mas o tradutor chama a atenção para o fato de a palavra alemã do texto ser “*allgemeine*”, o que significa “*geral*” relativo à palavra “*gemeinen*” [comum], que apareceu um pouco acima no texto. Ainda precisamos encontrar a versão original em tcheco para fazermos uma análise mais minuciosa desta questão. Ela pode significar apenas uma variação de sentido causado pelas diversas traduções ou uma intenção da parte do autor de diferenciar a Igreja que se autodenominava Católica da Igreja Universal, espiritual, diferenciação fortemente presente no tratado sobre a Igreja de Jan Hus. Este, especialmente no capítulo intitulado “*o pontífice romano e seus cardeais não são a igreja universal*” (HUSS, 1976: 56-66), sustenta que o papa e os cardeais compõem a Igreja Romana, mas a Igreja Universal é chefiada por Jesus Cristo e seu corpo são todos os eleitos. A Igreja Católica (Universal) não pode ser confundida, portanto, de acordo com o texto de Hus, com a Igreja Romana, chefiada pelo papa.

As questões 11 a 14 do DO tratam da diferença entre acreditar que Deus existe ou acreditar a respeito de Deus, mas não acreditar em Deus, o que seria “*conhecer a Deus, manter suas palavras, amá-lo acima de tudo, receber sua palavra, diligentemente ser fiel e se unir aos fiéis por ele*” (ATWOOD, 2007: 107). As questões 15 a 17 tratam dos dez mandamentos como prova de que alguém tem fé em Deus. Estas últimas questões são outro bom

⁷ “Agora, portanto, permanecem fé, esperança, caridade, estas três coisas. A maior delas, porém, é a caridade”. (Bíblia de Jerusalém)

⁸ “É que recordamos sem cessar, aos olhos de Deus, nosso Pai, a atividade de vossa fé, o esforço de vossa caridade e a perseverança de vossa esperança em nosso Senhor Jesus Cristo”. (Bíblia de Jerusalém)

⁹ “A fé é a garantia dos bens que se esperam, a prova das realidades que não se veem. (...) Ora, sem a fé é impossível ser-lhe agradável. Pois aquele que se aproxima de Deus deve crer que ele existe e que recompensa os que o procuram.” (Bíblia de Jerusalém)

exemplo de como é traçado o diálogo mestre-discípulo no DO:

15. Qual é a prova de que alguém tem fé em Deus?

Que ele conhece os mandamentos de Deus e os segue.

16. Você conhece os mandamentos de Deus?

Sim.

17. Como?

Deus falou por Moisés às crianças de Israel... (p. 107)

A partir da questão 18, inicia-se um longo trecho de análise do preceito de "*amar a Deus sobre todas as coisas*" a partir da ideia que alguém ama a Deus porque ele "*ama a seu próximo*". O Cristo é o fundamento do amor, por meio da fé em seu evangelho. Na questão 27, o autor traz, então, os seis mandamentos de Cristo, retirados de Mt 5:20-48, no trecho do sermão da montanha que trata da justiça como necessariamente acima da dos escribas e fariseus. Nas questões 28 a 31, Lukáš trata da crença na palavra do Cristo e da salvação expressa nas bem-aventuranças (Mt 5:3-12).

Na sequência, são tratados os temas da vida eterna, da trindade e da honra a Deus. Esta deve ser feita, de acordo com o autor (questões 41-44), com o coração (com fé, caridade e esperança), com a boca (com a confissão de fé) e com as obras (mandamentos, festas, jejuns, genuflexões, orações, prostrações e esmolas em nome do Cristo).

As questões 45 e 46 tratam da forma correta de se dirigir a Deus, orando o Pai Nosso. As questões 47 a 60 tratam da Virgem Maria e dos Santos, afirmando que devemos honrá-los e seguir seus exemplos,

mas não adorá-los e nem suas imagens. As questões 61 e 62 tratam da eucaristia.

As questões 63 a 66 tratam da religião verdadeira:

63. Como as pessoas erram em religião falsamente erigida?

Quando eles não reconhecem o que é certo.

64. O que é religião?

É a irmandade espiritual de homens ou de mulheres ou de clérigos.

65. O que é a religião verdadeira?

Quando ela é sustentada na verdadeira e fundamental verdade do amor, caridade e esperança em união com o Novo Testamento com obras, seguindo o Senhor Jesus Cristo.

66. O que é a falsa irmandade e Cristandade?

Quando ela é fundada apenas no sacramento, nos costumes antigos, nas invenções e nas leis humanas, ou na escolha da própria vontade, que nunca é fundada na certa e fundamental verdade, especialmente quando ela é erro ou sedução. (p. 114)

Este posicionamento é semelhante ao que propuseram Hus e Chelčický. Os três estão se colocando em oposição à Igreja Romana. Jan Hus, como clérigo e professor universitário, em seu tratado sobre a Igreja faz menção a diversos trechos retirados dos livros bíblicos e de padres da Igreja. No entanto, nem mesmo o autor que ele mais cita, Santo Agostinho, escapa de sua preocupação em fundamentar a verdade nas escrituras (HUSS, 1976: 132):

Na medida em que estes doutores não são escritores da Sagrada Escritura – sendo certo que eles se destacam por sua santidade – os fiéis não devem, portanto,

pensar que uma coisa é verdade, porque eles sentem que isso é verdade, a menos que por outros escritores da Bíblia ou por canônicos ou prováveis motivos que provam que esses pontos não se desviam da verdade.¹⁰

Chelčický, mesmo sendo alguém afastado do discurso clerical e universitário, em sua Rede da Fé Verdadeira, escreve, a seu modo, sua defesa das escrituras:

Portanto, nós desta geração, sentados como se fosse sob a sombra dessas leis, discutimos fracamente a lei de Deus ou a Sua regra, porque a escuridão dessas leis tem obscurecido nossos olhos. E assim, Tateando nosso caminho no escuro, supomos e nos questionamos: se a doutrina de Cristo é suficiente, por si só, sem a adição das leis humanas, pode-se restaurar aqui na terra a religião cristã plena? (apud MOLNÁR, 1947: 67):¹¹

A partir da questão 67, o autor do catecismo trata da esperança. Esse assunto também reforça a crítica à Igreja Católica como está organizada, visto que a esperança correta é aquela em "*Deus todo poderoso, em Cristo meritoriamente e no Espírito santo em seus dons...*" (questão 68). Ao contrário, alguns põem sua esperança em coisas erradas, como "*na obediência ao Papa e à Igreja Romana, sem obediência à palavra de Deus*" (questão 71).

Chegando ao fim do texto, Lukáš retoma os "*desejos mortais*" que são revelados nos sete pecados capitais. Para escapar desses erros (questão 74):

Primeiro, deve-se fugir das causas desses erros e daqueles

que são servos do mal (...). Segundo, deve-se seguir os verdadeiros líderes, aqueles que servem a verdade em suas mentes e vidas, tendo sua ordenação presente na verdade ministerial (...). Terceiro, é correto fugir das fontes de idolatria, desejos mortais e da companhia daqueles que os seguem (...). Quarto, associe-se com aqueles que fiel e verdadeiramente adoram a Deus nas alturas... (ATWOOD, 2007: 116)

Esses quatro caminhos levam à vida na União dos Irmãos, visto que o último deles é justamente a associação à união dos fiéis, que será feita por meio da:

humildade e obediência, pela submissão aos regulamentos, mantendo a singeleza da mente na aceitação do ensino, admoestação, aviso, punição e guarda diligente dos mandamentos de Deus, [seguindo] a boa moral dos servos da verdade. (questão 75, p. 116)

O catecismo termina com uma exortação à união dos fiéis como forma de combater o demônio, vencendo o sofrimento da provação que as tentações deste Ihes trarão.

Considerações finais

Este catecismo de Lukáš de Praga consolida um caminho para o desenvolvimento da educação escolar elementar proposta pela União dos Irmãos, que tomará o corpo de uma ação pedagógica sistemática e metodologicamente elaborada na figura de Jan Amos Comenius no século XVII. Se já é bastante conhecida a relação entre este educador e a educação escolar, um

¹⁰ "Inasmuch as these doctors are not writers of sacred Scripture – it being granted that they excel by their sanctity – the faithful are not, therefore, to think a thing is true because they feel it to be true unless by other writers of Scripture or for canonical or probable reasons they prove that these points do not deviate from the truth."

¹¹ "Therefore we of this generation, sitting as it were under the shadow of these laws, discuss weakly the law of God or His rule, because the darkness of these laws has befogged our eyes. And so, groping our way in the dark, we guess and wonder: if the doctrine of Christ is sufficient by itself, without the addition of human laws, can it restore here on earth the full Christian religion?"

retorno às “Perguntas das Crianças” permite-nos compreender que as diferentes influências e circulações entre os grupos religiosos protestantes do século XVI possuem matizes ainda pouco exploradas.

Compreender a inserção do DO no contexto do início da Reforma Protestante e da Imprensa, bem como no escopo dos movimentos de

educação escolar elementar, abrem-nos um espaço para entendermos as relações entre protestantismo e educação a partir do trabalho de diferentes sujeitos, muitos praticamente desconhecidos e outros até anônimos, indo além das tradicionais leituras que olham quase que exclusivamente para os grandes nomes do movimento.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Thiago Borges de. *Jan Hus: cartas de um educador e seu legado imortal*. São Paulo: Annablume, Fapesp, Consulado Geral da República Tcheca, 2012.
- AGUIAR, Thiago Borges de. Cristãos que não precisam de muitas leis num mundo que precisa de reformas. In: INCONTRI, Dora (org.). *Educação, espiritualidade e transformação social*. São Paulo: Editora Comenius, 2014.
- AGUIAR, Thiago Borges de. 'Minor' educator before Comenius: Petr Chelčický's pacifism. *Acta Scientiarum.Education*. Maringá, v. 37, n. 1, p. 35-26, jan.-mar., 2015.
- ARAÚJO, Gabriel Antunes de (org.); João de Barros. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da santa madre igreja*. São Paulo: Paulistana, Humanitas, 2008.
- ARMSTRONG, Karen. *Jerusalém: uma cidade, três religiões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ATWOOD, Craig D. Catechism of the Bohemian Brethren, Translated and edited from the 1523 German version. *Journal of Moravian History*, n. 2, Spring 2007.
- ATWOOD, Craig D. *The theology of the Czech Brethren from Hus to Comenius*. University Park, PA, EUA: The Pennsylvania State University Press, 2009.
- BEAUVOIS, Daniel. Ensino e pedagogia no mundo eslavo. In: MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (dir). *História mundial da educação*. Volume II. Porto, Portugal: Rés Editora, 1985.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. Nova edição revisada e ampliada. 6ª reimpressão. São Paulo: Paulus, 2010.
- BÍBLIA SACRA iuxta Vulgatan Clementinan. 10ª ed. Madri: Biblioteca de Autores Cristianos, 1999. (Coleção BAC, n. 14).
- BÍBLIA SAGRADA. Traduzida da Vulgata e anotada pelo padre Matos Soares. 23ª ed. São Paulo: Paulinas, 1967.
- CREWS, C. Daniel. Luke of Prague: Theologian of the Unity. *The Hinge: a Journal for Christian Thought for the Moravian Church*, vol. 12, n. 3, outono de 2005.
- DAHER, Andréa. Escrita e conversão: a gramática tupi e os catecismos bilíngues no Brasil do século XVI. *Revista Brasileira de Educação*, nº 8, mai-ago/1998.
- DOCUMENTOS DO MAGISTÉRIO. Carta Encíclica do Santo Padre Bento XVI. *Deus é amor*. São Paulo: Paulus, Loyola, 2006.
- EISENSTEIN, Elizabeth L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa moderna*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

- HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O aparecimento da escola moderna*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Pensando a educação nos tempos modernos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- HUSS, John. *The Church*. Trad. David Schaff. Nova Iorque: Charles Scribner's Sons, 1915. Reimpressão Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1976.
- INFANTES, Víctor. *De las primeras letras: cartillas españolas para enseñar a leer de los siglos XV y XVI: preliminar y edición facsímil de 34 obras*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1998.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis sensualium pictus*. Brno: Machart, 2012.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- MOLNÁR, Enrico C. S. *A study of Peter Chelcický's life and a translation from czech of part one of his Net of Faith*. 1947. Dissertação (Bachelor of Divinity). Pacific School of Religion, Berkeley, California. Departamento de História da Igreja, 1947.
- TOURN, Giorgio. *I Valdesi: la singolare vicenda di un popolo-chiesa (1170-1976)*. Turim: Claudiana editrice, 1977.

RECEBIDO EM 31/07/2016

APROVADO EM 15/08/2016

EDUCAÇÃO TEOLÓGICA: CONFESSIONAL E PÚBLICA

Dr. Charles M. Wood
Lehman Professor of Christian
Doctrine in Perkins School of
Theology
Southern Methodist University
Member of the Task Force on the
Character and Assessment of
Learning for Religious Vocation
giehl@ats.edu

RESUMO

Este texto apresentado como conferência no Simpósio de Educação Teológica da Associação de Seminários Teológicos /ASTE em 2000, discute os principais problemas e possibilidades para a formação teológica, situação no debate entre uma formação mais abrangente e acadêmica e outra tendência voltada para formação de quadros para as instituições eclesiais, além de oferecer uma proposta de aproximação entre os estudos teológicos e seus fins e os estudos de religião, em sentido mais amplo.¹

Palavras-chaves: Educação, religião, educação confessional, educação teológica.

ABSTRACT

This text presented as a conference at the Symposium on Theological Education of the Association of Theological Seminaries / ASTE in 2000, discusses the main problems and possibilities for theological formation, the situation in the debate between a more comprehensive and academic formation, and another tendency towards formation of The ecclesiastical institutions, besides offering a proposal of approximation between theological studies and their ends and the studies of religion in a broader sense.

Keywords: Education, religion, confessional education, theological education

Primeira Parte

Fui convidado para lhes falar a partir do meu envolvimento em recentes debates sobre a educação

Teológica na América do Norte a respeito do estado atual da questão para sondar o que se pode aprender daí e formular, afinal nossa agenda. Nestas observações e no diálogo que pretendo manter com vocês serei guiado por duas perguntas principais. Em primeiro lugar, como deveríamos conceber a educação teológica? Em seguida, de que maneira se poderia entender, distinguir e relacionar o caráter "confessional" com o "público" nessa mesma educação teológica?

Estou tomando emprestado os termos da segunda pergunta dos temas deste encontro, muito embora ela faça parte, também, do contexto norte americano. É provável que o debate inter-contextual acabe sendo vantajoso para as duas partes. Minha primeira conferência coincidirá a questão da "educação teológica". A segunda, o tema da educação "confessional e pública".

I – "Educação teológica"

Minhas reflexões sobre esta primeira questão dividem-se em três partes. Vou, primeiramente, resumir o que considero ser importante nos desenvolvimentos do estudo teológico na América do Norte. Em segundo lugar, para ilustrar o que estou dizendo, apresentarei minhas próprias propostas para a condução do estudo teológico e da educação teológica. Finalmente, sugerirei resumidamente certas implicações desta linha de pensamento para as práticas concretas do ensino, da aprendizagem e do planejamento curricular das escolas de teologia,

O debate atual

¹ A Mnemosine Revista agradece a gentileza da Editoria da Revista SIMPÓSIO, da ASTE, na cessão deste texto, publicado no número 42, 2000 daquele periódico, dada a sua relevância para ambientar o cenário mais amplo do tema geral do dossiê *Educação Confessional Protestante no Brasil*.
Tradução: Jaci Maraschin.

O que sei acerca do estudo da educação teológica origina-se principalmente da minha participação ao longo de aproximadamente doze anos no "Programa de Pesquisa e Temas" da Associação de Escolas Teológicas dos Estados Unidos e Canadá (ATS). Este programa reuniu inúmeras pessoas pertencentes a escolas teológicas na América do Norte entre os anos 80 e metade dos 90, em contínuo diálogo sobre educação teológica. Surgiu daí razoável número de publicações sobre as finalidades do estudo teológico e da educação teológica, os modos como poderiam ser reestruturados com vistas a estes fins, seus contextos, o treinamento das pessoas envolvidas, e assim por diante (GLIPIN, 1989, p. 115-121)². Parte dessas pesquisas incentivou estudos posteriores sobre educação teológica em diferentes tradições eclesiais, bem como sobre programas de pós-graduação, e afetou modelos curriculares em diversas escolas. Ajudou também a redefinir os padrões de reconhecimento da ATS.

Na revisão deste programa de pesquisa sobre temas básicos, David Kelsey e Barbara Heeler (sic) identificaram três elementos capazes de desafiar posições convencionais até então assumidas – posições que tinham determinado nosso discurso e nossa prática no passado. Referiam-se aos alvos, aos movimentos e as estruturas dos estudos teológicos (KELSEY & WHEELER, 1991, p. 11-26).

A perspectiva convencional sobre o alvo ou finalidade da educação teológica entende que é o seu propósito preparar pessoas para o que os metodistas chamam

"ministério de tempo integral"³ – isto é, dar emprego para pastores, capelães, diretores de educação religiosa etc., tendo mais ou menos como norma o pastor ordenado à frente de sua congregação ou paróquia. A tarefa da educação teológica consistiria em preparar pessoas para esse trabalho, qualquer decisão sobre o conteúdo e a conduta da educação teológica teria como critério o preparo efetivo para o desempenho desses tipos de função. Os termos "educação teológica", "educação ministerial", e "educação para a liderança eclesiástica" seriam, então, sinônimos.

Embora do ponto de vista convencional tenha recebido inúmeras críticas, nunca foi completamente rejeitado. Kelsey e Wheeler observam que as tais críticas não se "opõem à competência do clérigo" (Ib. p. 17) e que o estudo teológico tem muito a ver com essa competência. Opõe-se, isso sim, à identificação pura e simples do estudo teológico com educação para a liderança eclesiástica. Essa identificação implicaria, de um lado, na idéia de que o fator unificador dos vários ramos ou aspectos do estudo teológico resumir-se-ia na orientação para esta finalidade e, de outro, que qualquer tipo de educação destinada a preparar pessoas para a liderança eclesiástica sem, *ipso facto* educação teológica. Muitos de nós que estamos envolvidos neste debate preferimos não confundir as duas posturas, mas estabelecer distinção entre elas.

Mas distinguir não significa necessariamente separar, pode-se também estabelecer relações. Assim, a tarefa de relacionar o estudo teológico com a educação para o

² Sobre a literatura produzida em conexão com este programa nos seus primeiros anos. David H Kelsey dá informações mais pormenorizadas em sua obra posterior *Between Athens and Berlin: the theological Education Debate. Grand Rapids, MI, Eerdmans, 1993*

³ Terminologia adotada no protestantismo brasileiro em geral, e não só metodista, significando que o ministro religioso não se presta a outras atividades remuneradas. N.E.

ministério da igreja se transformou em outro item de nossa pesquisa (WOOD, 1994). A resposta à questão dependerá da escolha que fizermos do alvo final da educação teológica. Embora pareça haver certo consenso sobre este ponto, a saber, que o alvo é o desenvolvimento de certo tipo de competência, há, todavia, significativas diferenças de juízo à respeito do tipo de competências que se busca e de sua serventia (competência para que?). Tanto o consenso emergente como certas nuances de diferenças no seu âmbito estão bem representadas na nova descrição dos padrões de reconhecimento da ATS, no parágrafo "Alvos do Currículo Teológico":

O currículo teológico é o meio pelo qual o ensino e o aprendizado são formalmente ordenados para fins educacionais... Na escola teológica o alvo (6) fiel é o desenvolvimento da compreensão teológica, isto é, da aptidão para a reflexão teológica e sua sabedoria própria da vida responsável de fé. Este alvo envolve o aprofundamento da consciência espiritual, o crescimento na sensibilidade e no caráter moral, por meio da apreensão intelectual da tradição de determinada comunidade de fé, resultante na aquisição de capacidades necessárias para o exercício do ministério na comunidade. Esses alvos e processos empregados para seu alcance interligam-se normalmente entre si e não devem permanecer separados (BULLETIN, 1996, p. 40).

A sentença final do parágrafo citado acima, toma o que Kelsey e Wheeler chamam de segundo elemento do desafio na nova tarefa da educação teológica, que é o

movimento ou a dinâmica do processo: escritores atuais têm desafiado a noção convencional e aceita de que a educação teológica seja um movimento que vai da teoria para a prática. Alguns deles, na verdade, discordam até dos termos em que esse tema tem sido normalmente discutido: "teoria" e "prática", disciplinas "teóricas" (ou as vezes, "clássicas") e "práticas", "aplicação" da teoria à prática, ou a superação delas, sua "integração" e seus aspectos teóricos e práticos. Neste caso, a pesquisa se vale de inúmeros recursos provenientes dos atuais estudos de filosofia, psicologia e educação entre outros, mas principalmente de décadas de experiência coletiva com revisões curriculares e discussões entre professores em que a configuração do problema em termos de "teoria" e "prática" não tem levado a nada.

Não tem havido consenso a respeito do que poderia ficar no lugar de "teoria e prática". Mas há consenso em dois pontos. O primeiro é que o modelo "da teoria e prática" deve ser substituído por outro capaz de levar em consideração a maneira como a experiência e a conduta informam o pensamento, e não apenas o contrário. O segundo é que, à medida que acontece a educação teológica, ela não apenas equipa o educando por meio de nova teoria, ou seja, uma nova interpretação da realidade a ser aplicada à prática, com a finalidade de promover mudanças profundas: equipar o educando com novas maneiras de perceber, novas habilidades e até mesmo novas disposições. O alvo desejado não seria apenas a "compreensão" melhorada e mais

adequada das coisas, mas a aquisição de novas e melhores habilidades para entender e responder ao que vai sendo entendido. Isto se aplica tanto aos estudos bíblicos quanto aos pastorais. Em consequência, a nítida divisão das áreas curriculares em "acadêmicas" e "práticas", entre as que fornecem "conhecimento", de um lado, e as transmissoras de "habilidades", de outro, torna-se tarefa bastante duvidosa e perigosamente simplificadora para os dois lados. Até mesmo "a distinção entre educação teológica e formação pessoal ou espiritual, por mais importante e válida que possa ser, precisa ser revisitada" (WOOD, 1991, p. 50). São diversas as propostas atuais sobre a articulação construtiva desses dois pontos de consenso – desenvolvimento de alternativas ao modelo da "teoria à prática" e desenvolvimento mais adequado do que realmente envolveria o ensino teológico e aprendizado teológico.

Vamos examinar em terceiro lugar a *estrutura* do estudo teológico. A literatura recente afirma com certa unanimidade que o "currículo quádruplo" de estudos, bíblicos, históricos, sistemáticos e práticos, está superado, não obstante os arrazoados em seu favor, não mais nos ajudando. Esse esquema quádruplo originou-se logo depois do período pós-Reforma e se fundamentou em diversos pressupostos que já começaram a definhar no final do século dezoito, foi reformulado a partir de arranjos comprometedores entre a igreja e a universidade emergente. Persistem ainda hoje principalmente por razões sociológicas e políticas, ligados à

tradição de excelência em várias áreas, com a formação de "disciplinas" e "profissões" na cultura moderna, no âmbito de complexas relações entre seminário, universidade e igreja, e no contexto de inércia de hábitos adquiridos de discurso, de pressupostos convencionais e de modelos de associação. Fundamentava-se, originalmente, no pressuposto convencional acerca da finalidade geral do estudo teológico (preparado da liderança pastoral) e estava intimamente ligado à idéia também convencional do movimento do estudo teológico (da teoria à prática). Trata-se de estrutura difícil de ser demolida, em que pesam as melhores intenções e muito boa vontade. Mesmo reconhecendo as dificuldades para a criação de alternativas ao modelo quádruplo, existem várias propostas que vão desde o rearranjo e da de disciplinas existentes, substituindo-as por outras, até a abolição pura e simplesmente (fantasia que se explica, como qualquer outra fantasia por ter sua utilidade).

Exemplo de proposta

Minha proposta para o tratamento destes temas está de certa forma sistematizada (embora ainda em embrião) no meu livro *Vision and Discernment: An Orientation to Theological Study* (Scholars Press, 1985). Trata-se de um dos primeiros resultados do programa de pesquisa de termas. Oferece algumas idéias acerca do alvo, do movimento e da estrutura do estudo teológico e da educação teológica. Ao revisar brevemente essas idéias vemos mais

especificamente a maneira como os três desafios mencionados podem ser examinados positivamente,

A finalidade da educação teológica pode ser concebida, parece-me, como a formação de aptidões para a reflexão teológica. Para deixar claro o que quero dizer preciso explicar o significado de "reflexão teológica", e o que resta implícito na aquisição e na posse das aptidões para esse fim.

A reflexão teológica cristã pode ser definida como pesquisa crítica a respeito do testemunho cristão. Esse tipo de reflexão é atividade de "segunda ordem" que examina e emite juízo sobre uma outra que se faz prioritária, a saber, a vida e o trabalho da comunidade cristã. Poderia se também chamada "tradição cristã" ou "proclamação do evangelho pela igreja" ou simplesmente "Igreja" entre outras possibilidades.

Diferentes comunidades cristãs terão diferentes preferências para melhor designar o que David Kesley, seguindo G. K. Chesterton, chamou apenas "coisa cristã". Em qualquer dos casos o tema da reflexão será sempre a tentativa de representar Cristo e o evangelho a alguém seja por palavra, atos, arquitetura, música ou qualquer outro meio, os juízos abraçados nessa reflexão podem ser retrospectivos (por exemplo, avaliações do passado de comunidades ou de indivíduos cristãos) ou prospectivos (tentativas de testemunho cristão de pessoas ou comunidades relatadas por diferentes métodos e possibilidades).

Possuir tal aptidão significa ter capacidade para ela e disposição para exercê-la em circunstâncias

adequadas. Mas nem a capacidade nem a disposição são suficientes. É por isso que a educação teológica envolve cabeça e coração, não apenas ensinando estudantes a pensar teologicamente mas, também, persuadindo-os de que se trata de tarefa boa e necessária. Para a maioria dos estudantes de nossas escolas teológicas, isso significa capacitá-los para entender e afirmar o que esse tipo de reflexão tem a ver com as vocações na liderança da igreja para a qual estão se preparando. Grande parte da educação teológica se faz, ou se desfaz, precisamente aí.

Com isso chegamos a questão do *movimento* do estudo teológico e da educação teológica. Se a conexão acima mencionada entre teologia e ministério se firmar em termos da aplicação da teoria teológica à prática ministerial pode-se bem prever o seu fracasso. Advogo a alternativa de se pensar educação teológica enquanto processo de reflexão, sob supervisão, a respeito da vida e do trabalho da igreja; aprender a formar juízos formandos para depois submetê-los, juntamente com o processo subjacente, a exame pelos mais competentes e capazes de oferecer sugestões acerca do que fazer para melhorá-los no futuro.

Esta reflexão supervisionada sobre os acontecimentos da vida e do trabalho da igreja produz e refina gradualmente a capacidade para julgamento que opera por meio de constante movimento entre dois pólos ou, talvez, dois modos mentais que chamo de "visão" e "discernimento". O primeiro é a capacidade de síntese que nos permite ver o quadro maior e

estabelecer conexões; o segundo é a capacidade de análise capaz de nos levar a perceber o que é distinto em dadas situações ou problemas para considerá-lo em sua especificidade. É provável que a mais séria falha na maior parte do pensamento sobre educação teológica, pelo menos nas principais denominações, é a falta geral de discernimento a respeito do que pode e deve ser pensado e aprendido. Entendo por discernimento – sabendo de antemão que o termo pode ter diversos sentidos – a capacidade de análise capaz de se ensinada e aprendida para a observação de diferenças importantes. (Se “visão” quer dizer *théa* em grego, talvez discernimento possa ser traduzido por *eisthesis*, visão de, segundo Fp 1.9 ou Hb 5.14). Tudo indica que a maneira convencional de nos mover da “teoria” – do quadro grande – para a “prática” reflete e incentiva o esquecimento deste aspecto da educação teológica. O movimento da educação teológica, bem como da reflexão, é melhor concebido como processo recíproco no qual a visão e o discernimento são usados e, nesse uso, constantemente fortalecidos e aprofundados.

Mas como se ensina discernimento? De que maneira o teólogo prepara estudantes para a visão e discernimento enquanto modos de julgamento teológico? Podemos, a título de ajuda, oferecer analogias de exemplos de excelência buscados em outras disciplinas.

Na biografia da vencedora do Prêmio Nobel de Biologia, Bárbara McClintock, Evelyn Fox Keller chama-a de “virtuosa na leitura dos complexos segredos da genética”

(KELLER, 1983, p. 67) possuidora de extraordinária “sensibilidade em face dos organismos”. (Ib. p. 68) Quando lhe disse “fico maravilhada ao me dar conta de que você consegue ver tanta coisas numa célula só com o microscópio”, ela replicou, “bem, quando olho para a célula, entro dentro dela e vejo o que está ao seu redor”. Para se ver dentro das coisas, considerando toda a sua particularidade, é preciso que se tenha certo tipo de auto-abandono e a decisão de deixar que as coisas se mostrem como são.

Vamos tomar outro exemplo de um campo onde o preciosismo depende do cultivo do discernimento: para se aprender a tocar qualquer instrumento musical, não basta o mero aprendizado de certas técnicas para a produção do efeito desejado. Trata-se antes, de se deixar ensinar pelo instrumento: deixar que ele faça certas coisas para nós afim de que possamos afinal trabalhar juntos. Não somos apenas agentes nessa disciplina, mas também pacientes. Somos afetados e mudamos. Não se trata de “tocar todos os violinos quando se toca apenas um deles”. Os bons músicos conseguem aprender o caráter próprio de cada instrumento, adaptando-se a ele para alcançar o resultado que somente esse intercâmbio é capaz de dar.

Que querem dizer estes exemplos para a educação teológica? Em nível concreto sugerem a importância de se ter, no contexto do currículo, oportunidades para que os estudantes *aprendam* das práticas e experiências humanas cristãs, bem como sobre elas, de modo mais sinótico. Decorre daí o desenvolvimento de habilidades

exegéticas por meio da prática com textos, bem como da sensibilidade em face de nuances de interação humana por meio de estudo de casos que envolvam conflito social ou intercâmbio pastoral. Torna-se também importante o exercício da sensibilidade para com a "gramática profunda" da doutrina cristã por meio da observação do modo como as doutrinas têm estruturado e ainda estruturam a vida da comunidade cristã ao longo da história para moldar vidas individuais. Casos como este indicam a importância da promoção de oportunidades para o aprendizado "indutivo" e para a necessidade de profunda atenção a casos particulares ao longo do currículo. Por meio do respeito à particularidade, combinados com recursos de natureza mais "teórica", os estudantes poderão perceber conexões e ver as partes na sua totalidade. Assim se pode cultivar o discernimento e a visão.

Quais são as implicações disso tudo para o estudo teológico e a para a aprendizagem nesse campo? Em primeiro lugar, o abandono da divisão convencional entre disciplinas práticas e teóricas no currículo ou entre cursos de "conhecimento" e cursos de "capacitação prática". Em segundo lugar, a reorganização da disciplinar e curricular de tal modo que venha a servir melhor aos propósitos estabelecidos. Minha proposta (provavelmente mais perto da fantasia utópica do que das expectativas sóbrias) consiste na reestruturação da pesquisa teológica e da educação teológica orientada para a consideração dos elementos presentes para a reflexão sobre a validade do testemunho cristão.

Segundo entendo, a questão da validade em relação com o desempenho do que se considera testemunho cristão possui três componentes: se realmente representa o que se propõe a representar, isto é, o Evangelho de Jesus Cristo. Temos a questão da inteligibilidade da *verdade*: se a mensagem proclamada é, de fato, como pretende o pregador, verdadeira e digna de aceitação. E há ainda a questão da adequação do testemunho àquilo que se refere: se o evangelho se relaciona com a situação específica da proclamação de tal maneira que a vida e a verdade que representa sejam de fato ouvidas e aceitas. Cheguei até mesmo a projetar disciplinas teológicas imaginárias correspondentes às três dimensões da pesquisa teológica – teologia histórica, teologia sistemática e teologia prática. Não creio, no entanto, que este arranjo disciplinar venha a ser aceito de imediato e, por isso, não vou complicar as coisas insistindo neles (consola-me Schleimarcher que para a reforma dos estudos teológicos não teve sucesso no tempo em que viveu).

Algumas implicações

Quais seriam as implicações desta nova compreensão do estudo teológico para a prática concreta do ensino, da aprendizagem e do planejamento curricular nas escolas de teologia agora? Deixe-me sugerir, como prelúdio ao debate, três linhas de pensamento:

1. Poderíamos ajudar-nos a pensar sobre como os nossos cursos e campos de trabalho se relacionam com a finalidade do currículo

teológico. Em vez de pensarmos a partir da identidade e da peculiaridade de nossas disciplinas específicas, poderíamos pensar sobre as finalidades de nosso ensino em relação com os alvos gerais do estudo teológico.

2. Poderia também nos auxiliar pensar, à luz das finalidades do nosso ensino, sobre a maneira como realizamos nossa tarefa, levando a em consideração a pedagogia e o conteúdo dos cursos.

3. Poderiam nos ajudar no diálogo com os colegas nas escolas teológicas, sobre modos de compreender e realizar nossas finalidades de comum acordo. Sem esse diálogo as discussões sobre revisões de currículo degeneram rapidamente em batalhas em favor de territórios isolados. Essa situação poderá ser aliviada se tivermos melhor senso de perspectiva do que temos tido para pensarmos juntos sobre o que o estudante necessita saber a respeito do que ensinamos.

SEGUNDA PARTE

A questão principal que estou propondo para esta segunda fase do nosso debate é a seguinte: de que maneira se poderia entender, distinguir e relacionar o caráter "confessional" da educação teológica com seu caráter público? Convém observar que estou falando de "confessional e público" e não de "confessional ou público". Essa diferença é muito importante. Pelo menos nos ambientes que conheço essa relação tem sido disjuntiva: teologia e educação teológica costumam ser consideradas uma coisa ou outra, mas quase nunca juntas.

A tese que estou propondo para nossa consideração é que a boa teologia e boa educação teológica sempre serão ao mesmo tempo confessionais e públicas. Para explicar e defender minha tese preciso tomar alguns passos. Minhas reflexões assim se dividem em três partes. Em primeiro lugar, examinarei rapidamente certos modos de construir o sentido de "confessional" e de "público" que sugerem relacionamento "disjuntivo" entre eles. Explicarei em seguida, com mais vagar, as possibilidades do seu entendimento "conjuntivo". Finalmente, procurarei expor as implicações práticas dessas possibilidades para a educação teológica em suas várias expressões.

Confessional ou pública?

Que queremos dizer com educação teológica "confessional ou pública"? Embora em contexto específico seja óbvio o que os termos significam, em debates mais amplos adquirem significados diferentes. Vamos, pois, examiná-los. As alternativas não se excluem mutuamente havendo até certa superposição de conotações. Há importantes princípios de distinção a verificar, observemos inicialmente certas maneiras de interpretar disjuntivamente os termos "confessional" e "público". Mencionarei quatro delas sabendo, naturalmente, que você poderão acrescentar outras.

Em primeiro lugar, quando falamos de educação teológica "confessional" e "pública" referimo-nos a duas possibilidades de estabelecê-la e financiá-la. É possível defender o currículo "confessional" a

partir do patrocínio e do apoio eclesiástico⁴, e o público pede dependência de órgãos governamentais e de fundos públicos. Em qualquer dos casos o apoio financeiro vem acompanhado de determinadas expectativas. O dinheiro quase nunca é neutro. Podemos, portanto, decidir utilizar os termos dessa forma, isto é, apontando que a fonte de apoio financeiro segue fator determinante para o que chamamos de educação teológica "confessional" e "pública".

Outra maneira de estabelecer esta distinção consistiria em afirmar que programas eclesiais confinam-se a determinada tradição religiosa e que os públicos servem a distintas tradições denominacionais. Neste caso, o que determina a diferença não seria a fonte financeira, mas o escopo do assunto.

O terceiro modo entende que o currículo confessional serviria a interesses religiosos, procurando conduzir os estudantes ao crescimento espiritual, ou preparando-os para liderança ministerial – enquanto o público tenderia mais para o lado acadêmico voltado mais ao entendimento da religião divorciada de sua prática.

Finalmente o quarto modelo disjuntivo conceberia a escola "confessional" (incluindo corpo docente e currículo) subordinada a certas idéias importantes para a identidade e os interesses da denominação a que pertence – aceitas sem qualquer questionamento, e a pública, sem as costumeiras restrições eclesiais. Escolas confessionais desse tipo tendem a exigir dos seus programas e alunos adesão literal a confissão

expressa, quase sempre, por meio de declarações formais de fé ou de princípios, tomando medidas para que não se ensinem ou se advoguem aí matérias incompatíveis com as declarações adotadas oficialmente. Eles também podem criar procedimentos específicos para garantir a disciplina doutrinária e para lidar com infrações, diretamente ou por meio da igreja patrocinadora. É possível, por outro lado, que existem escolas "confessionais" nesse sentido mesmo sem tais atos formais de subscrição e sem procedimentos oficiais para orientar a fidelidade dos seus membros, muito embora subentendendo que certos ensinamentos e práticas deveriam ser mantidos e incentivados e que certas perguntas não pudessem ser feitas. Semelhantemente, poderá haver escolas *não* confessionais neste sentido mesmo quando requeiram atos formais de subscrição, uma vez que tais atos significam algo diferente do que parecem ser, por exemplo, (para ilustrar de maneira contundente) todos os envolvidos consideram tais subscrições meros atos rituais *pro forma* de admissão sem qualquer influência nas práticas reais de ensino e aprendizagem (escolas formalmente confessionais que na prática deixaram de sê-lo correm o risco de enfrentar situações embaraçosas se por qualquer motivo as expectativas denominacionais, até então adormecidas começarem a ser reavivadas e incentivadas).

Os advogados deste modelo confessional de educação teológica sabem muito bem que o caráter "confessional" de suas escolas opõe-se ao caráter "público" da educação

⁴ No caso de patrocínio o autor tem em perspectiva mais especificamente a América do Norte, expediente menos comum na educação teológica no Brasil. Quanto ao apoio eclesiástico este tem modelos similares nas duas realidades. NE

teológica. Por exemplo, R. Albert Mohler Jr, atual reitor do Seminário Batista do Sul, em Louisville, Kentucky, USA, escreveu recentemente:

Estamos diante de um panorama sério não apenas dessas escolas opostas de educação teológica. A cultura tradicional entende que devemos ser fieis às igrejas. A cultura não confessional volta-se para a academia.

Perguntarei então: querem estabelecer as normas e lealdade final? As instituições evangélicas devem estar prontas para declarar suas convicções teológicas e manter sem escusas a fidelidade devida às suas confissões e igrejas... quando a educação teológica distanciar-se da responsabilidade confessional torna-se imediatamente vulnerável às pressões da cultura escolar moderna (MOHLER, 1996, 279).

Embora Mohler não empregue a palavra "pública" em oposição a "confessional", a disjunção é clara, e, no caso, a lealdade denominacional é que determina a orientação. As escolas teológicas "não-confessionais" seriam escravas das normas da academia secular moderna. "O confessionalismo deve ser preservado por meio das relações sustentáveis com igrejas identificáveis, capazes de tornar o seminário digno de crédito" (Ib. p. 280) Para Mohler o coração da educação teológica é o seminário pertencente à igreja, vigiado pelo olhar zeloso da mesma igreja.

A compreensão de teologia e educação teológica advogada por Mohler é radicalmente diferente da que propus em minha primeira conferência. Se a teologia é busca

crítica da verdade do testemunho cristão, e se busca o cultivo de aptidões para a reflexão teológica, é difícil imaginar como esta tarefa poderia florescer na atmosfera desse tipo de "confessionalismo". Convém observar que quando a Associação de Escolas Teológicas (ATS) votou em favor dos atuais padrões de reconhecimento, o seminário de Mohler com alguns outros batistas do sul, comprometidos com os mesmos princípios, foram as únicas instituições, membros da ATS que se recusaram a votar afirmativamente. Para Mohler e seus colegas os novos padrões evidenciavam a capitulação da ATS ao espírito acadêmico secular. Mas outros, como eu, vêm os padrões profundamente enraizados no espírito da confissão cristã, mas para vê-los assim é preciso compreender o caráter confessional da fé cristã e da educação teológica de maneira diferente das prescrições adotadas por Mohler. Gabriel Fackre, outro estudioso evangélico, escrevendo no mesmo livro que apareceu ensaio de Mohler, talvez estivesse contestando diretamente o ponto de vista de Mohler, quando escreveu: "é fiel o seminário que em última análise não responde a sua tribo eclesiástica, mas apenas ao Senhor. Assim com a disciplina da teologia pode servir para julgar a pregação e o ensino da igreja, assim também a escola de teologia nos seus melhores momentos, deve ser entidade interna crítica da igreja que ama" [FACKER, 1996, p. 276]. Está na hora de examinarmos o caráter confessional e público da educação teológica no contexto desta visão de fidelidade.

Confessional e pública

Para me socorrer nesta tarefa de rever a descrição do caráter confessional da teologia oferecida, volto a H. Richard Niebuhr em seu texto *The meaning of revelation*, escrito há sessenta anos. Seu pensamento exerceu enorme influência na reformulação da teologia protestante na América do Norte na segunda metade do século por causa, em parte, de sua liderança num respeitável estudo de educação teológica no final dos anos 50 e, também, devido à sua influência de professor e pensador sobre inúmeras gerações de teólogos.

A ênfase na constante necessidade de arrependimento marcou profundamente o pensamento de Niebuhr. No prefácio do seu livro, mencionado acima, deixou claras estas convicções orientadoras.

A primeira é a convicção de que a auto-defesa é a mais predominante fonte de erro do pensamento e, talvez, especialmente na teologia e NBA ética. A segunda, é que a grande fonte do mal na vida é a absolutização do relativo, que no cristianismo toma forma de substituir Deus pela religião, pela revelação, pela igreja ou pela moral cristã. A terceira, é que o cristianismo é a "revolução permanente" ou *metanoia*, que não se acaba neste mundo, nesta vida, nem em nosso tempo (NIEBHUR, 1960, p. 2).

Segundo Niebuhr, "todo conhecimento condiciona-se pelo ponto de vista de quem conhece (Ib. p. 5). Trata-se, pois, do reconhecimento do limite a comunicação do conhecimento

consiste em transmitir aos outros o aparecimento das coisas a partir de nosso ponto de vista, procedimento tão verdadeiro na fé Cristã e na teologia como em qualquer outro ramo do conhecimento. Assim entendida, a proclamação cristã e o ensino teológico serão sempre confessionais. Envolvem a declaração do que conseguimos apreender a partir de nossa situação e a relação estabelecida com o nosso tema, carregando com sigo as limitações e os auto-interesses que afetam nosso conhecimento. Niebuhr entende que "prosseguimos apenas mediante formas confessionais simples a partir do que acontece em nossa comunidade, das razões que nos levam a crer, da maneira como raciocinamos sobre a realidade e do que vemos a partir do nosso lugar" (Ib. p. 29). Ser "confessional" neste sentido difere bastante da mera aceitação de verdades consideradas inquestionáveis.. Trata-se antes de compartilhar com os outros o que temos visto e o modo como vemos.

Esta compreensão do caráter confessional e do ensino liga-se ao nosso compromisso com o seu caráter público. Quando nos damos conta de que a "confissão" depende de nosso ponto de vista, abandonamos a pretensão de considerá-la infalível ou acima de qualquer exame (Niebuhr relembra certo filósofo da religião, alemão, que considerava verdades inatas da razão todas as idéias apreendidas antes dos cinco anos de idade. Achava que esta afirmação "aplica-se em maior ou menor grau a todos os seres humanos")(Ib. p. 11), implícita ou explicitamente qualquer confissão suscita correções. Oferecemos nossa

compreensão com finalidade de contribuir para diálogos mais abnegadores. Nossos interlocutores, ao nos ouvir, poderão compartilhar com nosso ponto de vista ou, ao contrário, nos fascinar com suas alternativas a ponto de nos levarem, a conversão. É, no entanto, mais provável que tais encontros resultem em desafios às posições assumidas, confirmando-as em parte, aprofundando-as, enfim. "Aos nos ver como os outros nos vêem ou ao escutar o que dizem sobre nossa vidas, de seu ponto de vista, é experiência moral (Ib. p. 62). Seja como for, esta compreensão da "confissão" leva nossas crenças para o debate crítico. Em vez de se fechar perante este exame crítico a confissão o estimula. É o que se chama de busca do entendimento pela fé.

Quais são as implicações deste conceito dos aspectos confessionais e públicos de testemunho cristão para a educação teológica? Para respondermos à questão precisamos examinar os locais onde essa educação teológica acontece.

Contextos da educação teológica

Ao observar o debate norte americano sobre educação teológica ao longo de muitos anos David Kelsey percebeu algo estranho. O debate tendia a permanecer em nível abstrato. Em geral falávamos em termos de generalidades relacionadas com as finalidades da educação teológica. Muito raramente mencionávamos escolas teológicas. Nem instituições nem os programas com tudo o que envolvem. Kelsey chegou a conclusão de que se tratava

de sério limite. Na sua principal contribuição ao debate, publicada em 1922, escreveu:

Educação é termo abstrato. Designa determinado processo. Mas o processo educacional sempre se dá no âmbito de instituições particulares ligadas em contextos sócio-econômicos, com sua prática resultante na cultura aberta ao estudo associado a suas estruturas particulares de poder oferecidos por professores socializados de maneira diferente enquanto profissionais acadêmicos a certo grupo de + à expressão "educação teológica", mas sempre condicionados a considerá-la como se fosse abstrata sem está relacionada com a realidade concreta (KELSEY, 12992, p. 16, 17).

Que aconteceria se em vez de falarmos a respeito das finalidades e do caráter da educação teológica, dirigíssemos a pergunta a escola teológica? Essa é a preocupação de Kelsey. Percebeu logo a impossibilidade de falar de "educação teológica". O que existe são diferentes tipos de educação teológica. Estes são pluralistas. Entre os "estudos pluralizantess" como chama, destaca-se a maneira como diferentes escolas relacionam-se com a igreja e com a academia e suas tradições. (embora Kelsey tenha escolhido o termo "escola" para representar o lugar da educação teológica, reconhece, no entanto, que nem toda educação teológica desenvolve-se dessa forma. Suas observações são aplicáveis *mutatis mutandis* a programas e currículos de outros centros institucionais como, por exemplo, faculdades e universidades).

Levando em conta a pluralidade de contextos e de formas específicas de educação teológica, seria o conceito coerente? As diferenças entre o ensino teológico num pequeno seminário relacionado com a igreja e o desenvolvido em departamentos universitários de estudos de religião pode ser tão grande a ponto de obscurecer diferenças comuns, particularmente quando os componentes de cada contexto tenham razões para exagerar as diferenças em seu favor? Por exemplo, na América do Norte, faz tempo, os que ensinam em seminários e os professores de departamentos de estudos de religião têm acentuado estas diferenças.

Quando saímos do nível do abstrato e das declarações polêmicas sobre valores e princípios para a nível da prática real, o quadro se modifica. Há pouco tempo participei numa consulta de representantes especializados de programas de doutorado destinados à formação de professores para as escolas de teologia da América do Norte. O assunto da consulta era a formação futura da educação pós-graduada nas faculdades de teologia⁵. Examinamos questões como estas: de que maneira deveriam ser treinados os futuros professores e especialmente para o tipo de trabalho e de conhecimento esperados deles nestes contextos? Quais eram os problemas existentes nos atuais programas de pós-graduação e de que maneira deveriam ser tratados? Há diferenças substanciais entre o tipo de educação destinada a preparar pessoas para o contexto teológico (seminários ou departamentos de teologia), e para o contexto dos estudos de religião

(departamentos universitários ou programas de estudos de religião)?

Depois de inúmeros encontros para discutir (entre outras coisas) de que maneira os estudos teológicos poderiam se diferenciar dos religiosos, deixamos de lado temporariamente temas abstratos para considerar o ensino, isto é, que realmente estamos fazendo quando ensinamos? Descobrimos, aos poucos, que não importando o nível do ensino, (graduação, profissional ou doutorado) nem o contexto teológico ou dos estudos de religião, os objetivos pedagógicos eram surpreendentemente semelhantes. Levando adiante esta reflexão, percebi a existência de três objetivos comuns. Não me lembro se chegamos a considerá-los juntos nem estabelecermos suas relações mútuas, embora essas parecessem óbvias. Não eram conflitantes. Todos os três poderiam fazer parte do mesmo programa de estudo e até do mesmo curso.

Nosso primeiro objetivo consiste em levar os estudantes a apreender o conteúdo de determinadas tradições religiosas. A ênfase pode recair na tradição como um todo ou em aspectos particulares dela (por exemplo, em doutrinas, rituais, ou organizações). Em qualquer dos casos deseja-se que os estudantes compreendam certos temas. Não importando se a tradição estudada seja a do estudante ou não, a compreensão buscada poderia ser corretamente descrita até certo ponto como pessoal, holística, auto-envolvente ou existencial e não apenas racional (ou intelectual).

O segundo objetivo consiste em desenvolver entre os estudantes

⁵ O relatório da consulta "The Doctoral Education of Theological Education" pode ser encontrado no Auburn Center the Study of Theological Education, Austin, Theological Seminary.

capacidades de análise e reflexão responsável e crítica sobre os vários elementos da tradição ou tradições religiosas em pauta, e levá-los a formular juízos fundamentais a respeito (por exemplo) da inteligibilidade, consistência, importância e irrefutabilidade das reivindicações, valores e práticas dessa tradição ou tradições.

O terceiro objetivo poderia se chamado de transformativo. Consiste em capacitar os estudantes a assimilar a compreensão e os juízos alcançados no estudo da tradição ou tradições religiosas à sua própria prática de vida – processo capaz de ampliar e aprofundar a compreensão e o juízo reflexivo. Na verdade, os três objetivos e as práticas para seu alcance relacionam-se intimamente e se fortalecem mutuamente.

Se algum especialista em Lutero estivesse presente em nosso debate teria reconhecido na articulação dos três objetivos de + receptividade, reflexão e resposta – que Martinho Lutero recomendava como estrutura básica do estudo teológico. Embora a comparação venha se chocante para certos professores de estudos de religião que desejam manter nítidas distinções entre estudos de religião e estudos teológicos, a evidência transparece na prática. Qualquer mero curso introdutório de graduação em religião não conseguirá, certamente, realizar os três objetivos, uma vez que são necessários para isso diversos anos de imersão no estudo de determinada tradição (além disso, os métodos adotados podem atrapalhar o progresso para a aquisição das capacidades desejadas, mas os

objetivos podem ser compartilhados em sentido amplo, por todos. Qualquer um deles, ou todos os três, podem caracterizar qualquer programa de estudos de religião ou de departamentos ou escolas de teologia. Vemos assim que é muito difícil mantermos distinções nítidas entre objetivo de programas de graduação e pós-graduação, profissionais e acadêmicos, de seminários ou de universidades, de estudos de religião e de programas de teologia.

Ao mesmo tempo, os envolvidos em determinados programas podem justificadamente dar proeminência a alguma versão de um dos objetivos em detrimento de outros, e pensar que seja ele o alvo, ou alvo principal do programa, ou até mesmo empreendimento maior ao qual esse programa se atrela. O ideal atrela nos padrões da ATS de que o “objetivo final” do currículo das escolas de teologia deveria ser “o desenvolvimento da compreensão da teologia, isto é a aptidão para a reflexão teológica e para a sabedoria pertencente à vida responsável da fé”, e de que outros objetivos deveriam ser vistos em relação com esta finalidade geral, representa o que estamos querendo dizer. Propostas sobre a “finalidade geral” da instrução nos estudos de religião e de teologia no contexto das artes liberais poderão diferir desta visão, muito embora ainda assim contenham certa combinação dos seus ingredientes básicos de compreensão, reflexão, julgamento e apropriação.

Alguns ambientes acadêmicos são mais propícios do que outros no estabelecimento desses objetivos. As

escolas “confessionais”, no sentido dado por Mohler, seriam provavelmente mais refratários a eles. No outro extremo, teríamos também o autor acadêmico hostil a religião, devotado acriticamente ao racionalismo do doutrinário. Entretanto, devemos reconhecer que ambos representam casos extremos. Cada vez mais a academia reconhece que todo ensino e aprendizado é sempre confessional, no sentido proposto por Niebhur. Reconhece, também, que toda pesquisa parte de determinado ponto de vista e de certos interesses em todas as disciplinas. Complementando o que estamos dizendo – como, por exemplo, Bárbara McChintock bem segue – cada vez mais se reconhece a importância dos aspectos do envolvimento pessoal com o tema estudado, bem longe das distorções artificiais. É provável que a longo prazo alguns principais fundamentos da educação teológica venham a ser reconhecidos por qualquer outro campo importante.

John Deshner, aluno de H. Richard Niebhur e Karl Barth, que tanto se devotou ao movimento ecumênico, trabalhou comigo numa equipe de ensino de teologia

sistemática há muitos anos até a sua aposentadoria em 1991. Enquanto eu desenvolvia e apresentava em nossas aulas, minha compreensão de teologia cristã nas linhas de “questionamento crítico da validade do testemunho cristão”, e acentuava constantemente a necessidade de métodos rigorosamente críticos, o meu colega construía, em resposta, sua própria definição de teologia. A tarefa teológica, dizia ele, consiste em “explicar e, assim, testar a verdade do serviço de Deus em nossa situação contemporânea”. Concordava comigo que acritica era a tarefa básica da teologia, mas insistia na afirmação de que a teologia deveria ser “construtiva na forma, embora crítica em seu objetivo”.

Mais recentemente tenho apreciado cada vez mais a sabedoria da sua posição. “Explicar e, então testar”. Trata-se do resumo deste método que considera a teologia tanto genuinamente confessional quanto genuinamente pública. Recomendo estes métodos para vocês, com gratidão ao colega que continua sendo meu professor, e com gratidão a vocês que gentilmente me convidaram para participar deste simpósio.

REFERÊNCIAS

- BULLETIN of the Association of Theological Schools in the United States and Canada. N 42/43, 1996.
- FRACKER, Gabriel. Educating the Church. In HART, D. G & MOHLER, R. A. *Theological Education in the Evangelical Tradition*: Grand Rapids, MI: Backer, 1996.
- KELLER, Evelyn Fox. *A feeling for organism: the life and work of Bárbara McClintock*. New York: W. H. FREEMAN, 1983.
- KELSEY, David h & WHEELER, Bárbara. Thinking about theological education: the implication to “Issues Research” for criteria of faculty Excellence. *Theological Education*, n. 28, 1991, p. 11-26

MOHLER, R. A. Thinking of the future. In HART, D. G & MOHLER, R. A. *Theological Education in the Evangelical Tradition*: Grand Rapids, MI: Backer, 1996.

NIEBHUR, H. Richard. *The meaning of Revelation*. New York: McMillan Press, 1960

WOOD, Charles M. "'Spiritual formation' and 'theological education'". *Religious Education*, n. 86, 1991, p. 550-561

_____. *An introduction to Theological Studys*. Valley Forge: Trinity Press International, 1994

RECEBIDO EM 30/09/2016

APROVADO EM 30/10/2016

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA TRABALHADAS NAS SALAS DE AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO NORDESTE DO BRASIL: DESAFIOS ENTRE AMBIENTES ESCOLARES E DOCÊNCIA.

Ms Lucas Colangeli de Souza
Graduado em
Pedagogia/GEHFTIM/UESB.¹
lucas-
colangeli17@hotmail.com

Dr.^a Maria de Fátima Di
Gregório
Professora do Mestrado em
Relações Étnicas na Sociedade
Contemporânea/ODEERE –
GEHFTIM/UESB
f_digregorio@hotmail.com

RESUMO:

Esse trabalho objetiva investigar como a história e cultura afro-brasileira e indígena são trabalhadas nas salas de aulas do ensino fundamental das escolas públicas no nordeste do Brasil em seus desafios entre ambientes escolares e docência, cujos conteúdos expressos nos livros didáticos utilizados nas salas de aulas ainda têm incutido uma ideologia subjacente de um processo de marcas quanto à questão da família indígena – resquícios nos processos hegemônicos de colonização do país, porta aberta para pensar como os professores têm lidado com a complexa questão da identidade desse grupo, evidenciando especificamente o papel da mulher indígena na sociedade brasileira. A pesquisa é de cunho bibliográfico e empírico, pois tem o intuito de discutir e analisar as formas de consciência social presentes nos livros didáticos trabalhados nessas escolas visitadas durante a pesquisa, especialmente na região onde

residimos e atuamos na educação. Esse estudo foi surgindo a partir das aulas de TCC no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Brasil e no Grupo de Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias – GEHFTIM, buscando entender a docência, os conteúdos sobre a família indígena e os saberes construídos a partir dessas informações que se estruturam, dando foco na historiografia da mulher professora nos processos de colonização, na sociedade e mentalidade que transpôs marcas através de gerações.

Palavras-chave: Família indígena; livros didáticos; colonização.

Abstract:

This study aims to investigate the history and african-Brazilian and indigenous culture are worked in elementary education classrooms of public schools in northeast Brazil in its challenges between school environments and teaching, by their express content in textbooks used in rooms classes still have instilled an underlying ideology of a process marks on the question of indigenous family - remains the hegemonic processes of colonization of the country, open door to think how teachers have been dealing with the complex issue of identity of this group, specifically highlighting the role of indigenous women in Brazilian society. The research is bibliographic and empirical nature, it aims to discuss and analyze the forms of social consciousness present in textbooks worked in these schools visited during the research, especially in the region where we live and act in education. This study was emerging from the TCC classes in the Faculty of Education at the State University of Southwest Bahia - UESB - Brazil and the Group Hermeneutical Studies Families, Territories, Identities and Memories - GEHFTIM, seeking to understand the teaching, the contents of the indigenous family and knowledge built from this information that are structured, giving focus on women's history teacher in the processes of colonization, society and mentality which transposed brands through generations.

¹ Grupo de Pesquisa em Estudos Hermenêuticos sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias.

Keywords: Indigenous Family; Didatic books; colonization.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetiva investigar como a história e cultura afro-brasileira e indígena são trabalhadas nas salas de aulas do ensino fundamental das escolas públicas no nordeste do Brasil e seus desafios entre ambientes escolares e docência, cujos conteúdos expressos nos livros didáticos utilizados nas salas de aulas ainda têm incutido uma ideologia subjacente de um processo de marcas quanto à questão da cultura afro-brasileira e indígena. Pensa nos resquícios nos processos hegemônicos de colonização do país como porta aberta para perceber como os professores têm lidado com a complexa questão da identidade de grupos, evidenciando especificamente o papel da escola na sociedade brasileira.

Tendo ideologias incutidas nos contextos escolares, lembra-se aqui das marcas que a leitura da história do povo brasileiro deixa na construção de identidades, especificamente quando se trata das representadas em livros de história, assim como o seu lugar no tempo e espaços. A análise deste artigo sugere, portanto uma articulação entre as representações mais especificamente do índio na sociedade brasileira, as percepções docentes e como esses conteúdos são percebidos nos livros didáticos e transmitidos aos alunos. Como pressuposto: que tipo de conceitos a escola transmite à sociedade,

utilizando esses materiais que contam a história da cultura afro-brasileira e indígena?

Sabe-se que muito já se avançou na discussão a respeito do tratamento dados às sociedades afro-brasileiras e em especial as indígenas pelos demais integrantes da sociedade nacional. Com a Constituição de 1988 o Estado brasileiro admite a existência das comunidades indígenas remanescentes, e com isso, garante o direito à identidade e a cultura. Porém, a pesquisa fomenta que ainda há muito que se discutir e avançar nessas leituras de culturas, todavia, nesses últimos anos, algumas leis já foram criadas no sentido de um tratamento mais igualitário e coerente para esses grupos étnicos, porém elas precisam ser colocadas em prática. E isso se fará na medida em que forem implementadas ações que levem a novas posturas e confecção de materiais que correspondam a essa nova consciência social. Assim, compreende-se que uma importante ação se dá pelo caminho da Educação, pelas abordagens sobre os povos indígenas que são feitas na escola. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96) nos aponta esta obrigação ao fomentar no Artigo 1º que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996: 2).

Destarte, entende-se que é na escola que as crianças frequentam interfere na percepção de cada uma, cuja formação de conceitos vai acompanhar a trajetória de vida, as ações cotidianas. Nesse contexto o livro didático torna-se, muitas vezes, um dos poucos materiais impressos de que os alunos dispõem para auxiliar no processo de construção de tais conhecimentos e na formação desses conceitos. E a percepção do docente que manuseia este livro e seu conteúdo? Certamente é algo constitutivo para a formação de consciências.

Compreende-se que pela ambiente escolar, tem-se como objetivo principal o encaminhamento do aluno para a descoberta e reflexão a partir da sua própria capacidade de perceber a história do país como exclusora e escravagista, conforme explica Freire (2009, p. 47): "Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção de novos conhecimentos".

Com isto, esta pesquisa investigou os resquícios dos processos hegemônicos de colonização do país, através do livro didático, da percepção de docentes que atuam na área, refletindo aqui como os professores têm lidado com a complexa questão da identidade de alunos miscigenados e advindos de uma cultura de matriz afro lusitana e indígena, especificamente, quando se fala em questão de pertença e reconhecimento de uma identidade nacional, cujas representações perpassam por questões de

preconceito e silenciamentos. Onde estão as discussões de anos de escravidão, catequização, miscigenação e dizimação?

1. A CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A partir de 10 de março de 2008, foi sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 11.645² a qual visa à obrigatoriedade do ensino sobre a Cultura e História Indígena nas instituições públicas e privadas de ensino do país, através de ações afirmativas para incluir no currículo oficial da rede de ensino esta temática, analisando o percurso histórico destes povos e a formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. A Lei:

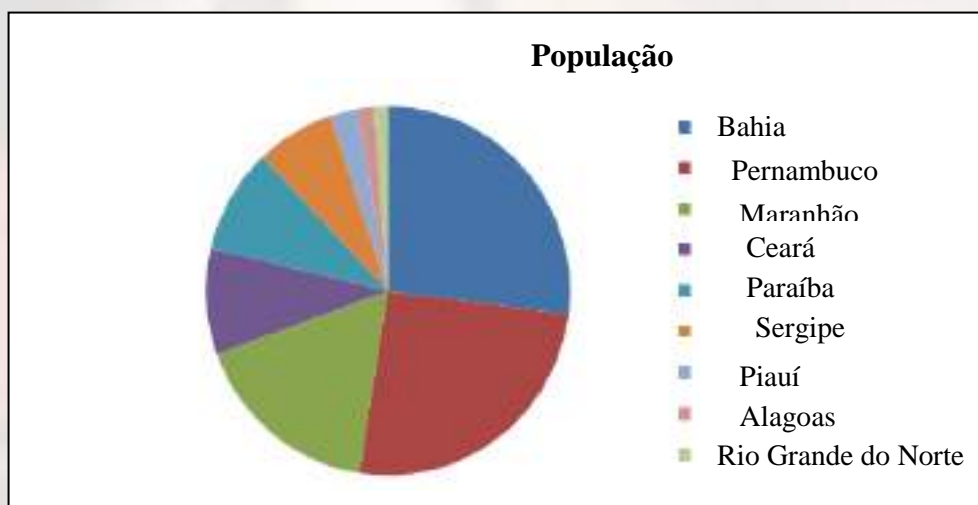
Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008: 1).

Então, procura-se compreender as orientações que determinam a regulamentação do ensino brasileiro sobre a abordagem da questão indígena na educação básica, e em especial, com relação à inserção obrigatória de conteúdos referentes à história indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, pelos livros didáticos disponibilizados pelos municípios, no

² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inserindo nesta o Artigo 26-A da LDB, (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), promovendo a igualdade etnicorracial na Educação básica, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

entanto, sabe-se que a docência é constitutiva nesse processo de pensar o ambiente, a cultura e os saberes que transitam entre povos. A fim de analisar a dimensão da pesquisa, catalogaram-se pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dados pertinentes à região nordeste, a qual é a terceira maior região do país e a maior em número de Estados. Ao todo, nove: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), sua área total é de 1.561.177km², semelhante à área da Mongólia.

A região possui 3.338km de praias, sendo a Bahia o Estado com maior extensão litorânea com 938 km e o Piauí com a menor, com 60 km de litoral. Além disso, o IBGE (2010) apresentou esta Região como a segunda mais populosa do Brasil. Com cerca de 30% da população brasileira. Suas maiores cidades são Salvador, Recife, Fortaleza, Natal, Teresina e Maceió. Com isto, esta investigação revelou que em 2010, o Censo Demográfico contabilizou a população indígena no Nordeste do país com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas. Veja o gráfico:



Fonte: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?>

O Censo (2010) e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI (2010), dos Estados da Região Nordeste, a Bahia é o Estado com a maior população indígena. Cerca de 25,5% da população. Destarte, foram analisados cinco livros didáticos de história, do 1º ao 5º ano do ensino

fundamental de autores diferentes, editados a partir de 2010, com um ciclo de uso que vale até o ano 2015, adotados por escolas públicas estaduais e municipais dessa região. Para esta análise, foram selecionados quatro livros didáticos escolas públicas da região e professores que

atuam nesses ambientes. A pesquisa envolveu constantes questionamentos e estudos a partir do que a investigação mostrou: Os livros tratam da temática indígena? Como você aborda o assunto no ambiente escolar? Os livros se referem à diversidade de culturas e povos? Qual a imagem da família indígena veiculada aos manuais? Qual o papel que cada um desempenha na sociedade com relação à história no tempo e no espaço?

Há de se pensar na forma como a cultura e a família indígena são abordadas nos textos historiográficos que narram a história e a formação da cultura brasileira e a possibilidade da inserção de um papel ideológico à família indígena brasileira. Nossos índios foram dizimados, vitimados por doenças trazidas pela civilização, incorporados à nossa cultura de uma forma simplificada, naturalizada. No entanto, a própria preservação de nossas matas e florestas depende de uma visão mais crítica do território indígena, pois ninguém melhor do que o índio sabe viver em harmonia com a natureza tirando dela o melhor proveito sem com ela sucumbir. As sociedades indígenas são diferenciadas entre si; línguas distintas, traços de caráter, mitos. Compreende-se que estas duas dimensões, livro e ensino estão diretamente ligados à construção da nacionalidade brasileira, diante da diversidade cultural e educacional existentes no país.

A 205ª edição que se tem sobre a história da cultura indígena

apresentada nos livros de história do ensino fundamental tem sido uma porta aberta para pensar como os professores têm lidado com a complexa questão da identidade das crianças e como seus discursos tem interferido na dinâmica, pois as constituições historiográficas apresentam uma identidade atribuída a estes grupos étnicos de forma vitimada e exclusora.

1. CAMINHOS E POLÍTICAS PÚBLICAS QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Ao fazer o levantamento dos livros didáticos adotados nas escolas públicas da região nordeste do país, recorreu-se a Lei nº 11.645/08 sancionada em 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino de história e de cultura indígena nas escolas, isso a partir das séries iniciais do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Através desta iniciativa, há de se pensar sobre o tema e verificar a sua abordagem, identificando os possíveis problemas e sugestões advindas da realidade que prevalece nos ambientes escolares. Esta Lei procura modificar o quadro de ausência do ensino de cultura indígena e suas contribuições para com a sociedade brasileira, sendo uma importante iniciativa, entretanto, os livros não mostram que semelhante à história de outros países na Europa, na Ásia ou na África, a história pré-colonial do Brasil e das Américas como um todo, é muito antiga e rica em vestígios

arqueológicos, deixados por uma diversidade de povos.

A fim de pensar as relações culturais brasileiras, sabe-se que de certo modo, estas culturas se fundiram com as europeias para forjar o que é a América Latina de acordo com Schmidt (2008: 154) que ao trazer o conceito de etnocentrismo, acaba explicando que "quando considerarmos que os valores de nossa cultura, criados por nossa sociedade, são 'verdades absolutas' e que todas as outras culturas diferentes são 'inferiores, bárbaros e atrasados', nós estamos sendo etnocêntricos". Tem-se a ideia dessa limitação quando neste estudo o Estado da Bahia e mais especificamente na região entre Morro do Chapéu e o município de Luiz Eduardo Magalhães, - foram descobertos cerca de 400 sítios arqueológicos, existindo indícios que apontam para a grande antiguidade das sociedades que ali viveram.

Há de se pensar também sobre o despreparo de informações desse tipo em relação aos professores que ao lidarem com a temática indígena na sala de aula, seguem a ideologia de uma cultura que isola o índio, colocando-o numa posição ridicularizada. A pesquisa revelou que, esses professores, sem acesso a informações suficientes sobre a cultura indígena, parecem preferir deixar o índio lá no passado, na colonização ou então parados no tempo e no espaço. Trazem o índio atual como o mesmo de 1500. Para os alunos, índio é aquele que vive na aldeia e anda nu ou enfeitado, e aquele que seguidamente veem no

centro da cidade, vestido e vendendo cestos ou aquele que vai à escola, não é índio de verdade.

Percebe-se pelas conjunturas historiográficas torna necessário, primeiramente, trabalhar com o conceito de cultura, pois se entende que as culturas têm uma estrutura própria e mudam por serem dinâmicas. E dessa forma, não é possível falarmos de povos sem história, porque isso significaria a existência de uma cultura que não passou por transformações ao longo do tempo, algo que hoje é refutado (SILVA & SILVA, 2010:87).

Alguns livros didáticos mais atuais, especificamente após a implementação da Lei, já trazem maiores informações sobre os índios brasileiros, dando um foco específico nos povos de cada Região, inclusive na Região Nordeste, abordando-os de maneira mais ampla e trazendo um panorama das populações atuais. Porém, essas informações ainda são fragmentadas nas falas dos docentes que recebem influência de uma percepção linear, ou sequer tratam dos grupos étnicos na historiografia de forma mais conscientizadora e crítica.

Nos municípios e em suas Secretarias de Educação pesquisados, os professores limitam-se apenas ao uso dos livros didáticos sem trazerem as discussões sobre a cultura indígena na nossa sociedade. Capacitações não incentivam os professores em se aprofundarem nos assuntos pertinentes a formação da cultura brasileira e isso foi visto através das falas docentes. Nesse mesmo contexto, há de se pensar

sobre a práxis pedagógica destes educadores em sala de aula onde a investigação revela o papel das Secretarias de Educação como fomentadoras dessas discussões na educação básica. A escola cumpre o papel de reprodutora de ideologias, e complementam as atividades da cultura indígena como recreativas.

1 A ESCOLA LIMITANDO A VISÃO DA CULTURA INDÍGENA

Compreende-se a escola como ambiente onde se aprende, ou deve-se aprender, a respeitar as diferenças culturais que vão além de tudo que ela pode transmitir, ou que as sociedades determinam como valores a serem preservados por meio da educação. Na verdade é algo mais abrangente que a parte intelectual, é o próprio viver humano. Porém essa cultura depende da continuidade, e se relaciona ao processo de sobrevivência do homem e de sua condição humana. A prática docente, o discurso sobre os textos dos livros didáticos, especificamente não tem ocupado um espaço importante no âmbito escolar e na formação básica dos alunos. E não raramente, se constitui a única fonte de informação sobre os indígenas, tanto para os alunos quanto para os professores, deixando os alunos sem criticidade e entendimento sobre a cultura. Há de se pensar se os livros didáticos têm o poder de criar ideologias subjacentes ao que se refere ao processo de colonização e neocolonização das famílias indígenas, fazendo-as desaparecer do cenário nacional.

Sabe-se que a cultura indígena faz parte da história, da construção e da tradição do Brasil, com isso, entende-se a escola como um dos veículos de aculturação nacional que proporciona aos alunos o conhecimento sobre o processo de construção do país pelas diferentes etnias. Ao realizar tais análises, a partir da imagem difundida sobre os/as indígenas/as nos livros didáticos de História há de se pensar na representação feita sobre o/a índio/a, identificando a presença deles/as em nossa sociedade e a maneira como essa os/as representa. Assim, compreende-se que:

[...]. As representações são também portadores do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (PESAVENTO, 2004: 41).

Essas informações que estão no inconsciente coletivo estão presentes nas falas e imagens contidas nos textos desses livros e mesmo com a implementação dessas leis, bem como nas orientações propostas pelo MEC, o ensino de história (na educação básica) mesmo com a proposta dos livros que devem estar em consonância com a lei, as percepções dos professores ainda estão com marcas de uma formação inadequada. Dessa forma, torna-se essencial a discussão sobre a ausência ou a maneira como são retratados os povos indígenas em cursos de extensão e capacitação

docente, buscando alternativas de práticas e possibilidades de novos discursos.

Através dos livros de história escolar pesquisados, entende-se que a formação brasileira nem sempre é lembrada como uma miscigenação do negro, do índio e do branco, prevalecendo à ideia de que o elemento lusitano foi o único que, tendo-o como civilizado, moldando o brasileiro de hoje que tem um discurso de branqueamento. Sabe-se que atualmente a história tem dialogado com a antropologia e outras ciências e o resultado dessa interlocução tem contribuído para novas percepções a cerca da temática indígena, permitindo a produção de saberes e de certa forma, contribuindo para a acumulação de um conhecimento sobre culturas. No entanto, percebe-se que o conhecimento, por vezes limitado, ainda está restrito à academia e aos especialistas, não alcançando uma grande parcela da sociedade e, principalmente, os professores da educação básica.

Compreende-se ainda que para o professor trabalha a temática indígena na sala de aula de forma técnica, não crítica, devendo lançar mão de propostas com base na realidade vigente dos índios do país, cujo contexto não é retratado na escola dificultando a superação de toda e qualquer forma de discriminação contra os povos indígenas, bem como o reconhecimento de seus direitos, contextualizando os fatos históricos com os problemas e as soluções de hoje. Sobre o papel do professor

mediador no cotidiano escolar Libâneo (2002) explica:

[...] a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação (LIBÂNEO, 2002:29).

Além disso, entende-se que essa proposta didática de ensino perpassa pelos conteúdos abordados nos livros de forma superficial. Como os professores colaboram para o ensino da história a fim de concretizar a práxis pedagógica? Há de se pensar, também, como estes materiais veem sendo elaborados e sua finalidade diante da realidade cultural em um país tão permeado por diferentes culturas, sobretudo, o cuidado que se deve tomar para que não haja discriminação, já que estes grupos étnicos forjaram o molde da cultura que temos hoje. Para Pereira (2002: 110), discriminação significa literalmente tratar alguém de uma forma diferente. Entende-se que pode ser definido como um comportamento manifesto, que se exprime através da adoção de padrões de preferência em relação aos membros do próprio grupo e/ou de rejeição em relação aos membros dos grupos externos. Assim, toma-se como ponto de reflexão a percepção da historiografia apresentada por esta fala:

Os índios teriam sido sempre grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses, como frequentemente afirmam os

textos. Depreende-se que eles seriam desprovidos de todo e qualquer discernimento crítico sobre a própria situação de dominados pelos brancos. A importância do índio na História do Brasil só é salientada quando este se coloca a serviço do branco (DEIRÓ, 1994: 156).

Há de se pensar por esta premissa e através dela na análise feita nos livros didáticos, se prevalece a visão que os índios aparecem no início da colonização como peças, como se estivessem fora de um contexto social e natural, pensando como a sociedade europeia é apresentada como sendo o ápice do desenvolvimento de um povo, enquanto os índios (assim como os africanos) representam a comunidade primitiva, sem uma organização social e direitos.

Tem-se a compreensão de que a história construída e narrada nos livros didáticos, segundo Schimidt e Cainelli, (2004: 139) refletem uma construção feita através do nominalismo, quando a análise proposta abstrai-se de realidades vividas pelos sujeitos históricos em proveito da mera descrição de quadro jurídico,- regulamentar ou institucional, - em vez de dar prioridade às relações sociais dos agentes históricos, que efetivamente são os autores da história, atribuindo vida e vontade às instituições ou categorias de análise.

No entanto, sabe-se que uma sociedade indígena é organizada, tendo cada um as suas funções educativas e sociais, seguindo princípios e orientações cosmológicas e ancestrais fortemente

marcadas por funções de subgrupos sociais (clãs, grupos etários, especialistas como pajés, profetas etc.), que articulados entre si conformam a possibilidade de existência do grupo étnico. Dessa forma, cada subgrupo exerce funções primordiais para a existência da coletividade e como tal, as mulheres assumem funções socioeducativas fundamentais para a continuidade do grupo e os homens labutam com outros afazeres presos em um tempo vivido.

Neste estudo, observou-se que as falas apresentadas nos livros didáticos ainda perpassam entre mitos e lendas do folclore brasileiro, apresentando um caráter impessoal, submisso aos caprichos dos grandes fazendeiros do início da colonização do Brasil, "aparentemente sem julgamento de valor, o que seria apenas descrições de uma cultura diferente" (DEIRÓ, 1994: 155).

Ressalta Ribeiro (1987) que na história da colonização do Brasil, "ao homem português era dado o direito de usufruir da vida de todos os habitantes da colônia. Esse direito ocorria devido à sua condição de 'senhor' da família patriarcal". Aliás, é oportuno explicitar aqui que família vem da palavra latina *famulus* que significa escravos domésticos de um mesmo senhor: mulheres, filhos, crianças, escravos, terras, etc. Eram bens pertencentes ao poder dito na época naturalmente construído ao deleite do gênero masculino. Mas, compreende-se que isso não significa que as mulheres indígenas eram passivas diante dos abusos e do sofrimento cometidos por estes

senhores. Na análise de textos desses livros, há uma predominância de mulheres indígenas apresentadas como submissas aos homens da tribo, sem nenhum empoderamento de direitos, apenas de deveres, ou supersticiosas, como pessoas de cultura mítica e inferior. Quanto a esses fatos, é visto ainda um caráter impessoal dado à cultura indígena nos livros didáticos, referindo-se à construção social da sociedade como via única estruturada em modelo europeu, ou seja, é demonstrada como uma sociedade arbitrária aos padrões tradicionais de educação, do que seria certo ou errado para os padrões normatizados.

Em uma sociedade extremamente homogeneizadora como a brasileira, percebe-se que esses fragmentos da história e de discursos prevalecem e são incutidos desde a primeira etapa educacional escolar, onde as crianças começam a ter contato com as diferenças raciais e sociais, e a definir como se posicionam diante das pessoas. Trabalhar em sala de aula dialogando com o que os livros didáticos apresentam e com outros materiais didáticos sobre a Cultura Brasileira, buscando afirmar o lugar de sujeitos históricos dos povos indígenas é uma excelente oportunidade para romper o etnocentrismo, o qual há visão do mundo fundamentada rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura; "por ele, o indivíduo julga e atribui valor à cultura do outro a partir de sua própria cultura. Tal situação dá margem a vários equívocos e ao preconceito que leva o indivíduo a considerar sua cultura a

melhor ou superior" (SILVA & SILVA, 2010 p. 127).

Observa-se um fragmento do livro de história do 2º ano do ensino fundamental, onde no 1º capítulo demonstra uma representação da vida das crianças indígenas que vivem nas aldeias Kariri presentes nos estados do Ceará e Pernambuco:

O menino barasana tem 7 anos. Sua pele tem coloração marrom-avermelhada. O cabelo é liso, preto e curto. Esse menino gosta muito de brincar na mata. Ele se diverte ao subir em árvores, nadar no rio e brincar com outras crianças. Ele está sempre alegre e, logo que acorda, o seu rosto já mostra um sorriso. (R. C. T. 2013:18).

Pode-se pensar que a imagem representada a partir desse fragmento de texto demonstra ao leitor que a vida da família indígena é sempre harmoniosa, sem conflitos entre si e imunes a qualquer ameaça presente na floresta e além dela. No entanto, sabe-se que atualmente, os índios sofrem com as desigualdades em distribuições de terras, havendo conflitos com os grandes latifundiários, seja por terra para a criação de gado, pela derrubada da mata por madeireiros ou por vários outros problemas.

Assim, entende-se que falta o diálogo da real situação das famílias indígenas dentro da sala de aula é uma constante. Outro problema eminente o qual o livro não menciona é o enfrentamento das mulheres contra os grupos armados que desapropriam as suas famílias de suas terras. Nestas terras, estão enterrados seus pais, filhos e

maridos mortos nestes conflitos, onde é tirada a sua sobrevivência e extinta a sua cultura. Quando às crianças, estas parecem não ter contato com a realidade presente, ou os textos abordam questões de forma superficial, compreendendo-se que não se constrói um pensamento crítico da sociedade. Trabalha-se de forma naturalizada cuja consciência não perpassa pelas questões culturais, simbólicas, sem reflexões acerca das terras, de valores, - uma sociedade desinformada e passiva diante das questões agrárias do país.

2 MULHERES INDÍGENAS DO NORDESTE BRASILEIRO: A EDUCAÇÃO ESCOLAS E A REALIDADE CONTUNDENTE

Nesses textos, percebe-se que as mulheres indígenas acabam sendo um grupo que pouco se ouve falar, até mesmo pouco pensamos, quando falamos de história das mulheres. Entende-se que além de o cotidiano indígena estar muito longe da maioria das pessoas, tem-se o problema do desrespeito a essa civilização. Os povos indígenas brasileiros são tratados como cidadãos de segunda classe, tendo suas vidas decididas por medidas governamentais arbitrárias e vivendo em constante conflito por disputas de terras. As mulheres indígenas acabam sendo alvos de violência sexual, ameaças e assassinatos. Fora as dificuldades em relação à saúde e a educação.

Compreende-se ainda que as construções ideológicas subjacentes nos livros didáticos, algumas vezes, apresentam descrições de

“selvagens”, capazes de guerras, bárbaros e terríveis. Sob a ótica da cultura branca, tais conflitos obviamente, eram absurdos, pois não são para conseguir a posse de uma terra, mas para vingar amigos e parentes. “No entanto, não cita, nem analisa o fato de que atualmente os índios estão confinados em reservas cujos limites territoriais foram delimitados pelos brancos” (DEIRÓ, 1994: 157).

Revelou-se que os livros didáticos apresentam a família indígena como uma família patriarcal, onde em sua totalidade é regida pelos ensinamentos dos pajés ou outro membro da tribo com idade avançada distanciando-se cada vez mais da realidade em que se vive hoje. Outra questão, foco desta pesquisa, restringe-se ao papel da mulher indígena. Esta fica restrita apenas aos afazeres domésticos, como cozinhar, preparar a caça e tendo unicamente o papel maior de casar e ter filhos para perpetuar a descendência da tribo.

Entende-se que tanto no Brasil, como em outros países da América Latina, as mulheres indígenas desempenham historicamente um papel fundamental como agentes de mudanças nas famílias, comunidades e na vida de seus povos. Porém, a cultura indígena sempre tem sido tratada com muito desprezo no Brasil, fora a imagem caricata com que os indígenas são representados e a apropriação, às vezes errônea, que se faz da sua cultura. A ONU Mulheres (2013) destaca também que as indígenas são essenciais em

diversas economias, trabalhando por segurança e soberania alimentar, além do bem-estar das famílias e comunidades.

Nesses livros, percebe-se que as mulheres indígenas são as mais afetadas pelo modelo de desenvolvimento econômico presentes no país. São elas que sofrem de forma mais contundente os impactos provocados sobre o meio ambiente. Quando os indígenas perdem acesso aos recursos ambientais que garantem sua segurança e soberania alimentar, são as mulheres as mais penalizadas, pois geralmente são elas as responsáveis por cuidar da alimentação dos seus filhos e de quase toda a aldeia. Essa é uma característica comum a muitas comunidades tradicionais. Em alguns casos, aparecem nos livros didáticos relações entre brancos e índios de maneira estereotipada. Há de se pensar que:

Os conceitos de direitos e deveres, do que é certo e errado, do que é moral e imoral são absolutamente relativos, na medida em que variam de sociedade para sociedade e dependem dos elementos culturais e religiosos que os sustentam. Cito como exemplo o caso dos asilos para os idosos que são politicamente corretos para a sociedade moderna ocidental, mas são para muitos povos indígenas uma aberração moral, uma forma de os filhos ficarem livres dos pais, uma vez que entre os povos indígenas os seus sábios velinhos têm um papel de destaque e ocupam um espaço privilegiado na comunidade e na família (LUCIANO, 2006: 209 - 210).

Exemplificando, torna-se comum, entre os povos indígenas, uma divisão das tarefas entre homem e mulher e isto significa que existem atividades que são feitas somente pelas mulheres e outras, somente pelos homens. Numa visão acrítica da realidade desses povos, as tarefas relacionadas ao preparo dos alimentos, ao cuidado com as crianças e algumas atividades na roça são, geralmente, de responsabilidade das mulheres, sem discutir o contexto desse índio no país. Já os homens são responsáveis pela derrubada do mato para a criação da roça, pelas atividades de caça, de guerra, entre outras.

É importante dizer que as atividades feitas por cada um dos gêneros (feminino ou masculino) se complementam, pois juntas garantem a qualidade de vida de toda a comunidade. O que seria da refeição de uma família sem o trabalho realizado pelos homens que saíram para caçar ou pescar? E como esta seria sem o trabalho das mulheres que prepararam toda comida?

Juntos, homens e mulheres são responsáveis pela produção dos alimentos, das redes, dos bancos, das casas, das canoas, das ferramentas utilizadas no dia a dia, como vasos de cerâmica, cestos, flechas, arcos etc. Vemos assim que o trabalho de cada membro do grupo é fundamental para toda comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático de história como instrumento de apoio no processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem tem sido alvo de inúmeras discussões sobre a forma como os acontecimentos são abordados. Nesse estudo analisaram-se cinco livros didáticos de História aprovado pela Secretaria Municipal de Educação das cidades onde foi realizada a pesquisa na região nordeste, buscando compreender como são retratadas as populações indígenas nesse manual, especificamente a representação da mulher indígena nesses manuais. Na análise feita, observou-se que a expansão marítima europeia e a chegada do colonizador ainda é o marco utilizado para trabalhar com a "ocupação" da América pelos europeus. A população indígena não é retratada antes da chegada do colonizador, sendo evidenciada sua presença a partir do contato e com o consequente "choque cultural".

Nesse sentido, percebe-se a evidência e a invisibilidade indígena no livro didático de História, que ainda traz o índio no passado, sem historicizar como estes grupos étnicos viviam e sem fazer relações com a atual situação desses grupos com variadas culturas e formas de vida diferenciadas. Assim, entende-se que essa ausência da discussão sobre o índio na atualidade contribui para a criação de estereótipos e preconceitos em torno das comunidades indígenas.

Compreende-se que o livro didático é um produto de construção social e ideológica e recebe a influência de quem narra – no caso o

professor de história. E como tal reflete uma visão de um grupo e serve para atender determinados interesses. Assim, é essencial ao professor, enquanto mediador do conhecimento histórico, esclarecer aos alunos que aquelas ideias representam uma visão particular de determinado fato, além de fomentar que os pontos ocultos da história do Brasil que narram à realidade destes povos e que há outras possibilidades de interpretação e leituras diversas.

Com isso, constatou-se que as discussões envolvendo essa problemática são de fundamental importância para a compreensão da atual situação das populações indígenas no Brasil. Torna-se essencial que sejam discutidos os equívocos cometidos pela historiografia brasileira tradicional que influenciaram de forma direta na produção do conhecimento histórico brasileiro e, de certa forma, privilegiaram a construção de feitos e fatos heróicos.

Sabe-se ainda que os equívocos e preconceitos construídos ao longo dessa história brasileira em relação aos índios ainda continuam presentes em nossa sociedade, em grande parte tendo o livro didático de História como principal veiculador de ideias pejorativas. Assim, é necessário que de fato ocorram mudanças significativas no livro didático de História na abordagem em relação às populações indígenas. E mesmo com a implantação da Lei 11.645/2008 tem-se a percepção que ainda há poucas rupturas na forma como essas abordagens se dão. As continuidades são fatos marcantes,

as imagens e os textos reproduzidos continuam a trabalhar com um índio genérico, ou seja, a diversidade étnico-cultural indígena não é discutida. Sendo assim, enquanto essas mudanças não ocorrerem no livro didático, cabe ao professor apontá-las em suas práticas cotidianas junto aos alunos.

Um fator que se torna propulsor para esta análise é a necessidade de fomentar a história e a cultura ameríndia e brasileira e as suas contribuições para a cultura que temos hoje. Entende-se a família como primeiro meio de integração com a sociedade. Então, tem-se pela via da educação os caminhos que moldaram a família brasileira hoje.

Como se deu o processo de constituição familiar e educacional que temos hoje? Que influência tem destes povos na nossa cultura? Estas são questões pertinentes e que não cabe somente nesta pesquisa responder. Pelo contrário. Pelo livro didático, temos uma porta aberta para analisar e pensar as relações sociais que temos hoje além de refletir sobre os resquícios dos possíveis processos de discriminação que se deu durante séculos através de manuais incompletos ou pouco trabalhados.

Compreende-se que a ação educativa acontece quando se tem compreensão da realidade social em que se está presente. Através de novas leituras que poderão ajudar a outros homens a refletir sobre a importância desses povos indígenas na construção da identidade do nosso país, vendo a família e a mulher indígena na sua representação atual, reconhecendo estes como um modelo de sociedade organizada e modificada diante da história e dos processos de aculturação.

E esse é o objetivo do ensino da história e da cultura indígenas, onde o que deve ser ensinado deve ser relacionado ao passado vivido pelos índios, mas também seu papel social atual, cultivando e construindo a identidade cultural nacional, que pode e deve manifestar-se de forma intensa em uma sociedade que prega a diversidade cultural, como a do Brasil. Para que todo o processo educacional seja a herança cultural deve-se cultivar e refletir sobre a identidade cultural desses grupos, buscando conscientizar alunos e professores sobre a diversidade cultural existente no Brasil e principalmente possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. G. E. L. P. D. *Mulheres Indígenas: Guardiãs da Tradição*, p. 1 - 7, 2001.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 20 Dezembro 1996. 1 - 31.
- BRASIL. Lei Federal nº 11.645/08 in *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

- CAINELLI, M. A. S. E. M. O Livro Didático e o Ensino de História. In: CAINELLI, M. A. S. E. M. *Ensinar História*. 1ª. ed. São Paulo: Scipione, 2004. Cap. 9, p. 134 - 146.
- COSTA, R. M. C. E. F. L. D. *A Temática Indígena no Livro Didático*, Curitiba, 2012. 1 - 14.
- COUTINHO, N. A. T. M. D. S. E. D. P. R. O Discurso Histórico Presente no Livro Didático: Uma abordagem ideológica e historiográfica. *Antíteses*, Campo Grande, Julho 2010. 837 - 856.
- FONTANA, L. L. F. E. M. Z. Discurso sobre Temáticas Indígenas em Livros Didáticos de História. *REVISTA RECORTE*, Campinas, 2010. 1 - 13.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, Tempo de novo descobrimento*, Rio de Janeiro, Julho 2004. 11 - 33.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GRUBITS, S. Mulheres Indígenas Brasileiras: Educação e Políticas Públicas. *Psicologia e Sociedade*. Campo Grande, 2014. 116 - 125.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educativas e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCIANO, G. D. S. Gênero. In: LUCIANO, G. D. S. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Cap. 7, p. 208 - 216.
- MEKSENAS, P. *Contextos do Livro Didático e Educação*. Perspectiva, Florianópolis, 2010. 129 - 143.
- MIRANDA, J. S. *Mulheres indígenas, Igreja e escravidão na América Portuguesa*. Em Tempo de Histórias, 2003. 1 - 16.
- NOSELLA, M. D. L. C. D. *As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos*. 2ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PEREIRA, Marcos E. *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: EPU, 2002.
- RIBEIRO, Vanise e ANASTASIA Carla. *Encontros com a História*. Vol.1. São Paulo: Editora do Brasil. São Paulo, 1996.
- RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica*. 6ª série. São Paulo: Nova geração, 2008.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/287>
<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/a-cultura-indigena-a-partir-dos-livros-didaticos-no-ensino-de-historia-4581589.html>
<http://www.tvhumana.com/2014/06/11/vida-indigena-selecao-humana-379-videos/> Acessados em 26 de Setembro de 2014.

Mnemosine Revista

Volume 7, n.3, jul/set 2016

<http://mayroses.wordpress.com/2011/11/25/mulheres-indigenas-violencia-opressao-e-resistencia/> Acessado em 15 de Outubro de 2014.

<http://maniadehistoria.wordpress.com/mulheres-e-educacao-no-brasil-colonia/>

<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>

Acessado em 01 de Novembro de 2014.

RECEBIDO EM 02/09/2016

APROVADO 29/09/2016

FREI COSME DO ESPÍRITO SANTO: TRANSGRESSÕES DE UM PADRE FRANCISCANO NO SERTÃO DO CARIRI (CAPITANIA DA PARAÍBA, 1708 – 1717)

Jean Paul Gouveia Meira
Doutorando em História/UFGA
Bolsista FAPESPA
jeanpaulgmeir@gmail.com

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar as transgressões religiosas cometidas pelo frei Cosme do Espírito Santo, missionário da Ordem de São Francisco, em uma aldeia dos indígenas Kariri, localizada na Capitania Real da Paraíba, no início do século XVIII. Ao longo deste estudo, percebi que o principal interesse do referido padre era tomar posse das terras indígenas, através da instalação da atividade pecuarista, mas também da permanência da família do missionário na aldeia, durante quase oito anos da sua missão. Através de uma denúncia ao capitão-mor da Paraíba, João da Maia da Gama, os Kariri lutaram pela manutenção das suas terras, e, conseqüentemente, pela expulsão do franciscano e sua parentela do aldeamento. Para a efetivação desta pesquisa, dialoguei com manuscritos coloniais do Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa.

Palavras-chave: Capitania da Paraíba; Indígenas Kariri; e Sertão.

ABSTRACT

This article had as objective to analyze the religious transgressions committed by Frei Cosme do Espírito Santo, missionary of the Order of San Francisco, in a village of the Kariri natives, located in the Captaincy Royal of Paraíba, in the beginning of the 18th century. Throughout this study, I noticed that the main interest of the priest was to take possession of the indigenous lands, through the establishment of cattle ranching, but also the missionary's family in the village for almost eight years. Through a denunciation of the chief captain of Paraíba, João da Maia da Gama, the Kariri fought for the maintenance of their lands, and, consequently, for the expulsion of the

Franciscan and his kin from the village. For the accomplishment of this research, I spoke with colonial manuscripts of the Historical Archive Ultramarino of Lisbon. Key-words: Capitania da Paraíba; Indigenous Kariri; And Sertão.

Este texto tem como objetivo analisar os excessos cometidos pelo frei Cosme do Espírito Santo, religioso da Ordem de São Francisco, em um dos aldeamentos dos indígenas Kariri, localizado nos sertões¹ da Capitania Real da Paraíba, em meados do século XVIII. A ideia de "Sertão", no período da colonização portuguesa na América, sempre se mostrou nos relatos de viajantes e cronistas europeus como o oposto do litoral, no sentido de despovoado, desconhecido, misterioso, perigoso, selvagem, etc.

O frei Martinho de Nantes² (1979 [1706], p. 23), por exemplo, em sua "*Relação de uma Missão no Rio São Francisco*", onde atuou como missionário dos indígenas Kariri, afirmou que nos sertões: "[...] Há, todavia, ocasiões de sobra para o sofrimento, pela falta de comodidades, pelas perseguições e pelos perigos a que se acham expostos os que procuram cumprir o seu dever, como tereis ocasião de verificar nesta *Relação* [...]".

Na historiografia brasileira, o pioneiro a se preocupar em fazer uma construção histórica sobre o "sertão colonial" foi Capistrano de Abreu que, em seu "Capítulos de História Colonial", representou esse espaço de forma estereotipada e, ao mesmo tempo, como "atrasado" em comparação ao litoral: "Os primeiros ocupadores do sertão passaram vida bem apertada; não eram os donos das sesmarias, mas escravos ou

¹ Optei pelo uso da palavra "sertões", na maioria das vezes ao longo deste estudo, pelo fato de que nos limites geográficos que compuseram a Capitania Real da Paraíba, ao longo do período da colonização portuguesa na América, existiram, como espaço de representação simbólica, vários sertões, como por exemplo, os sertões do Cariri, Pajeú, Piancó e Piranhas, dentre outros. Cf. SEIXAS, Wilson. Pesquisas para a história do sertão da Paraíba. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano*. Número 21, 1975. pp. 51-104.

² Frei Martinho de Nantes, capuchinho bretão, veio ao Brasil em 1671, e foi responsável pela catequese dos indígenas Kariri nos sertões do rio São Francisco. Escreveu duas *Relações* entre os anos de 1687 e 1706. Por sua vez, a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos surgiu em 1517, como um ramo da Ordem de São Francisco. Seus religiosos costumavam usar um capuz que os diferenciavam dos franciscanos, pois achavam que assim estavam mais próximos da vestimenta utilizada por São Francisco de Assis. Para maiores informações sobre a atuação do frei Martinho de Nantes no Brasil cf. POMPA, Cristina. 2003. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru, SP: EDUSC/ANPOCS, 2003. 444 pp.

prepostos. Carne e leite havia em abundância, mas isto apenas. A farinha, único alimento em que o povo tem confiança, faltou-lhes a princípio por julgarem imprópria a terra à plantação da mandioca [...] (ABREU, 1988, p. 147).

Mais adiante, Capistrano nos remete para alguns aspectos culturais da "época do couro", vivenciada pelos habitantes desses sertões, como a seca, pela falta de chuva durante a maior parte do ano; o milho e o mel como base da alimentação; e o couro, que servia para a vestimenta e o enfeite das habitações (ABREU, 1998, p. 148). Sendo assim, o "sertão colonial" tinha uma dinâmica própria, e na capitania da Paraíba destacou-se a pecuária, como uma atividade econômica "apêndice" das grandes lavouras de cana presente na costa litorânea.

Nesse sentido, os sertões eram tidos como espaços a serem dominados e explorados, notadamente, a partir da segunda metade do século XVII, após o processo de "expulsão" dos neerlandeses³ do Brasil. Muito difícil precisar quando surgiu a palavra "Sertão", possivelmente no século XV, para designar "interior", espaços abertos ou grandes vazios para a colonização, assim como a possibilidade de obterem novos súditos (ARAÚJO, 2000, p. 82).

Segundo Kalina Vanderley Silva (2006, p. 62), o conceito de "Sertão" foi uma construção do imaginário barroco açucareiro, para o qual o "Sertão" era um espaço que não contribuía para a economia colonial, não gerava súditos para a Coroa portuguesa, e não teve uma

exploração econômica efetiva. Entretanto, no século XVII, os sertões se transformaram em espaços para a ascensão social de indivíduos marginalizados na costa litorânea (Cf. SILVA, 2003).

De acordo com Mozart Vergetti de Menezes (2010, p. 50), as representações que haviam sobre o "Sertão" eram "[...] como um espaço longínquo de terras devolutas, mesmo que destinadas ao pastoreio, onde se poderia '*viver a liberdade sem sujeição alguma*' [...]". Na Capitania Real da Paraíba, os sertões tinham

[...] dinâmicas bastante próprias, pois se desenvolvia ali o processo de conquista e de redução dos índios (1645 - 1720) para efetiva ocupação da pecuária e introdução da mão-de-obra escrava negra africana. Uma situação, portanto, bem diferente da linha costeira, esta de ocupação mais antiga e perfeitamente integrada às circunstâncias do comércio internacional. (MENEZES, 2010, p. 41)

Portanto, não havia um "Sertão", mas vários sertões, cada um correspondendo a um determinado rio, lugares indefinidos ou vagos, mas também pela presença de determinado povo indígena (SILVA, 2006, p. 52). Na Paraíba, foi o caso dos sertões da Piranhas e do Piancó (equivalente aos rios da região); do sertão do Cariri, onde estavam aldeados os indígenas Kariri; dentre outros.

O antigo aldeamento Kariri na Paraíba, provavelmente, localizava-se onde hoje é o então município de Boqueirão⁴, região metropolitana de Campina Grande,

³ Neste trabalho, optei pelo uso do termo "Neerlandeses", ao invés de "Holandeses", para designar um conjunto de indivíduos pertencentes à diversas origens socioculturais e linguísticas, que também, assim como estes últimos, fizeram parte da invasão e colonização de Pernambuco, e das demais capitanias do Norte do Brasil, em meados do século XVII, como os flamengos, zelandeses, gueldios, frísios, etc. (Cf. VAINFAS, 2008. p. 347).

⁴ O município Boqueirão dista 39,34 Km de Campina Grande, e se localiza na Mesorregião da Borborema (Planalto da Borborema), e Microrregião do Cariri, mais conhecido como "Cariris Velhos", que difere da região dos "Cariris Novos" no Ceará, onde encontramos as cidades do Crato e Juazeiro do Norte.

que desde o período colonial, conforme podemos vislumbrar nos manuscritos referentes à Capitania Real da Paraíba, era corriqueiramente chamado de Boqueirão do Carnoió, centro de irradiação para a ocupação dos sertões. O termo "Carnoió", possivelmente, deriva da expressão "cónioidió" do dialeto Kepeá, dos KaririDzubukuá, que estavam aldeados na Paraíba durante a época da colonização portuguesa, e significaria "abertura de fazer-se passar" (BRITO, 2011, p. 59).

O recorte temporal escolhido para este texto compreende o período de atuação do capitão-mor João da Maia da Gama⁵ à frente do governo da Paraíba, entre os anos de 1708 e 1717 - principal delator dos abusos realizados pelo frei Cosme do Espírito Santo, ao rei D. João V, e seu Conselho Ultramarino. Desde o início do seu governo, João da Maia enfrentou um quadro financeiro desolador na Capitania da Paraíba, em virtude do esvaziamento dos cofres da Fazenda Real, após as guerras contra os neerlandeses no século XVII.

Senhores de engenho endividados não conseguiam ter poder aquisitivo para a compra de mão-de-obra escravizada vinda da África. De acordo com Mozart Vergetti (2010, p. 51): "A grita contra a carência da mão-de-obra negra e africana na Paraíba, cujo coro era entoado pelos senhores de engenho e por lavradores locais, foi sempre remediada pelo uso de uma

outra força de trabalho sempre pronta a servir: os índios [...]".

Pouco tempo antes do governo de João da Maia da Gama, uma consulta do Conselho Ultramarino, datada em sete de outubro de 1675, alertou o príncipe regente D. Pedro sobre a representação dos moradores na Paraíba para recompensarem os indígenas que residiam na aldeia de Jacoca⁶, litoral da Paraíba, assim como seu capitão-mor João Ribeiro, para que possam, com isto, utilizá-los em suas lavouras, fábricas de engenhos, além de outros serviços, na falta de escravos de Angola:

Assim sendo, sobre a forma da Capitania da Paraíba, seus moradores pedem a Vossa Alteza para não deixarem os Índios saírem das Aldeias de sua administração, pois, não tem outros servos para trabalharem nas suas lavouras, fábricas de engenho, lenhas e mais serviços cotidianos, pela falta em que se acham de cabedais, para compra de escravos de Angola; e a estes servos tratar com todo o bom modo pagando-lhes suas jornadas, sem nenhuma queixa dos moradores [...] e desperdiçando-lhes daquela capitania ficarão totalmente perdidos; e também o rendimento da sua Fazenda Real ...(AHU_ACL_CU_014, Cx. 1, D. 95).

A política e os interesses do capitão-mor João da Maia da Gama chocavam-se com o discurso dos missionários das diversas ordens acerca da liberdade dos índios. Segundo Mozart (2010, p. 53), "[...] desde o início da colonização que o tráfico interno de escravos indígenas se tornara uma moeda a mais a encher os cofres de comerciantes e de senhores de engenho [...]".

⁵ João da Maia da Gama nasceu em Aveiro (Portugal), estudou filosofia na Universidade de Coimbra, mas abandonou para se alistar na frota que partia para a Índia em 1692. Chegou ao Brasil em 1699, sendo nomeado governador da Paraíba entre os anos de 1708 a 1717, e governador do Maranhão e Grão-Pará entre 1722 e 1728. (Cf. BOXER, 2000).

⁶ A aldeia de Jacoca na capitania da Paraíba localizava-se no litoral, onde hoje corresponde ao município do Conde, nas proximidades de João Pessoa (antiga Cidade da Parahyba), e lá estiveram aldeados os indígenas pertencentes ao povo Tabajara (Tupi), que nos dias atuais reivindicam ao governo federal o direito de terem suas terras demarcadas (Cf. ALMEIDA, 1997).

Vale ressaltar que a legislação indigenista adotada ao longo dos séculos de colonização portuguesa na América possuía um caráter duplo: desde a “Lei de Liberdade dos Gentios”, de 1570, existia um tratamento legal diferenciado para indígenas amigos e inimigos. Para os chamados “índios aliados”, a liberdade seria garantida, desde que estes aceitassem “a política dos descimentos”⁷ e a conversão das suas almas à fé Cristã. Por sua vez, os inimigos poderiam tornar-se escravos, desde que sejam combatidos em “guerra justa”⁸ ou adquiridos em “resgate” (PERRONE-MOISÉS, 2008).⁹

Em carta ao rei D. João V, datada em 20 de julho de 1710, o capitão-mor João da Maia fez menção a uma possível existência de minas de ouro e prata nos sertões da capitania da Paraíba, e pede autorização para mandar averiguar se há, realmente, metais preciosos nestes espaços:

Senhor

Aqui se fala, e se assenta que há Minas de ouro e de prata nos sertões desta capitania e como não sei se isto impugna as ordens de Vossa Majestade me não tendo resolvido a mandar fazer toda a diligência por descobri-las, e se Vossa Majestade me permitir essa licença com ordem de Vossa Majestade mandarei fazer toda a diligência por averiguar se acha, ou não; para o que me pareceu representa-lo a Vossa Majestade. Vossa Majestade mandará o que for servido. Parahiba 20 de julho de 1710.

João da Maia da Gama
(AHU_ACL_CU_014, Cx. 4, D. 318).

Seis dias após essa última carta, João da Maia escreveu novamente ao rei D. João V, e nesta oportunidade relatou o que lhe dissera o então juiz Pantaleão Lobo sobre as devassas que os “Tapuias”¹⁰ cometiam nos sertões da capitania da Paraíba, assim como alertava para a necessidade de punir ou fazer guerra a esta diversidade de povos indígenas, que iam resistindo à colonização:

Senhor

Ontem 25 do presente chegou o juiz Pantaleão Lobo do Sertão onde o tinha mandado a tirar as devassas dos Tapuias e como na carta em que foi conta a Vossa Majestade os princípios [?] dizia que se o juiz chegasse a tempo remeteria as devassas que ele me trouxesse e como faço atenção de dar amanhã aos navios que vem de fora, se não pude tirar mais que um treslado das ditas devassas as quais nem tempo tive para ler e assim me ficam impróprias para mandar Resolução, e castigar os culpados se os houver, e me remeto as ditas devassas [...] (AHU_ACL_CU_014, Cx. 4, D. 319).

Contudo, atendendo aos interesses dos senhores de engenho na Paraíba, João da Maia da Gama investiu na exploração dos sertões em busca não somente das minas de ouro e prata, mas também de mão-de-obra indígena, seja fazendo guerra contra povos que resistiam aos avanços da colonização portuguesa, seja indo contra o desejo dos missionários pela “liberdade” e catequese dos indígenas.

1. Desvios morais do padre Cosme do Espírito Santo na aldeia dos Kariri

⁷ A política dos descimentos consistia no deslocamento de povos indígenas das suas aldeias de origem nos sertões para os aldeamentos missionários na costa litorânea.

⁸ A “guerra justa” já havia sido adotado pelos portugueses na Península Ibérica durante séculos de conflitos com muçulmanos e judeus, e adotado na América Portuguesa para àqueles indígenas que resistiam à conversão ou a aceitação da doutrina Cristã.

⁹ O “resgate” consiste na compra de prisioneiros de guerra de determinado povo indígena para a “salvação” de sua alma, ao pagar, nas formas do trabalho e da reza, a liberdade comprada.

¹⁰ Tapuia é uma denominação generalizada, advinda da língua dos povos Tupi, quando os mesmos costumavam chamar os inimigos e prisioneiros de guerra, ou seja, os “de fora”, aqueles que não são Tupi. Com a colonização, os portugueses incorporaram a idéia de Tapuia para também generalizar os povos encontrados nos sertões, que segundo os mesmos apresentavam uma “língua travada”, ou seja, eram mal compreendidos, e, acima de tudo, eram “bárbaros” e “selvagens” por serem hostis à colonização, assim como à fé cristã. Cf. PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 2002.

Por volta de 1708, o frei Cosme do Espírito Santo tornou-se missionário na aldeia dos índios Kariri na Paraíba. O referido padre era conhecido em várias capitanias por ter, supostamente, origem cigana e possuir muitos cavalos. Até os dias atuais, as populações "roma" (pejorativamente conhecidas como "ciganos") possuem um grande apreço pelos cavalos, em virtude da vida nômade que costumam levar.

Não se sabe, ao certo, se o frei Cosme pertenceu ao grupo de "ciganos" denominados de "Calón", que foram expulsos de Portugal, no ano de 1538, por ordem do rei D. João III, e vieram para o Brasil ainda no século XVI, sendo que muitos optaram por "esconder-se" nos sertões e aldeias das capitanias do Norte, tendo em vista a constante perseguição que sofreram.¹¹ De acordo com o capitão-mor da Paraíba, João da Maia:

Há na religião dos Capuchos, que aqui chamam franciscanos, um frei Cosme do Espírito Santo, frade que tem sido um escândalo, e a inquietação da sua religião, o qual é conhecido em todas estas capitanias por tal, e muito mais por cigano, ou por capitão de cavalos; pois o seu maior trato é ter vários cavalos de pessoa de estado, e de carga; de tal modo que no ano de 1709 me disse Pantaleão Lobo Barreto, e o coronel Antônio Cavalcante que ele tinha 24 cavalos na aldeia dos índios acima referidos, aonde contava com escravos de dentro, ocupando os índios em lhe carregarem erva para os cavalos, e mel dos engenhos para os engordar, e as índias fiar para ele, e outros exercícios, por cuja razão, por esta, e outras causas se inquietaram os índios, e saíram no braço com o missionário

[...](AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354).

Apenas sete anos depois, as lideranças indígenas da aldeia dos Kariri na Paraíba denunciaram os abusos e desvios morais realizados pelo padre Cosme do Espírito Santo ao capitão-mor João da Maia da Gama, em virtude da tentativa de desapossar tais indígenas das suas terras, imposta pelo referido frei, para estender o seu patrimônio e acomodar sua família. Preocupado com a reação dos indígenas, João da Maia assim alertou o rei de Portugal:

Senhor

Há seis anos para sete que fujo de dar esta conta a Vossa Majestade, porque não posso dar sem escândalo, e sem grave nota deste frade sobre quem escrevo agora; porque não tem termo os seus excessos, e pretende desapossar aos índios para acomodar a sua família, inquietando-me uma nação de índios, a mais belicosa, e revoluta que tem o meu distrito; porque para qualquer guerra, ou diligência do serviço de Vossa Majestade; assim nesta como nas circunvizinhas me pedem (AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354).

A preocupação do capitão-mor João da Maia residia no fato de que a "Guerra dos Bárbaros"¹², que contou com a forte resistência de alguns grupos indígenas Kariri nos sertões das capitanias do Norte, parecia que não tinha mais fim. A participação de outros Kariri, aliados dos portugueses, nos conflitos foi decisiva para a vitória dos colonizadores e a conquista das terras indígenas. A aliança com tais indígenas estaria sob ameaça por

¹¹ Nos dias atuais, a presença de comunidades "ciganas" da etnia Calón nos sertões nordestinos é muito acentuada. Na Paraíba, a maior concentração dos Calón é no município de Sousa, que está localizado no alto sertão do estado.

¹² A chamada "Guerra dos Bárbaros" (1683 - 1713) foi uma série de conflitos entre indígenas de várias etnias e colonizadores, sendo os primeiros responsáveis pela resistência ao avanço da colonização portuguesa nas entradas para os sertões. Não foi um movimento unificado ou uma "confederação" entre as sociedades indígenas "Tapuia" e as autoridades metropolitanas, mas rebeliões dispersas no tempo e no espaço. Cf. PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 2002.

conta dos abusos e transgressões cometidas pelo frei Cosme do Espírito Santo na missão da Paraíba.

Vale ressaltar que os indígenas Kariri, provavelmente, chegaram no território paraibano por volta de finais do século XVI, quando migraram do sertão do rio São Francisco em busca de novas terras. A aldeia dos Kariri na Paraíba foi encontrada pelo sertanista Antônio de Oliveira Lêdo¹³, em 1670, que firmou um acordo de paz com tais indígenas, e possibilitou o estabelecimento da catequese e a obtenção de novos súditos para a Coroa portuguesa. De acordo com Martinho de):[...] Esse capitão, havendo obtido dos índios liberdade e segurança, para a colocação de rebanhos, depois de lhes haver oferecido alguns pequenos presentes, veio incontinente a Pernambuco, à procura de algum missionário, que quisesse estabelecer-se entre esses índios, para a melhor proteção do gado que lhe pertencia (NANTES, 1979, p. 1).

Entretanto, o que mais incomodavam capitão-mor da Paraíba era o fato de que na sociedade colonial quem possuía muitos cavalos e cabeças de gado era considerado "fidalgo". "[...] E como este frade, suposto que Capuxo e descalço, tem dinheiro, cavalos e regalos [escravos]; ele sagas, e astuto governa absolutamente a sua religião; e sendo esta a quem põem missionário na dita aldeia, se via este frade la meter, e assistia nela continuamente por viver a sua vontade [...]"(AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.).

O frei Cosme, portanto, era o provincial da Ordem de São

Francisco, e ficava responsável pela indicação dos missionários para as aldeias. Por sua vez, a ordem franciscana detinha a maioria das missões nas aldeias indígenas localizadas na capitania da Paraíba, no início do século XVIII. Conforme nos asseverou os conselheiros do rei D. João V:

Vendo-se neste Conselho as cartas inclusas do capitão-mor da Paraíba João da Maia da Gama, em que dá conta a Vossa Majestade do escândalo, e inquietação com que vive o padre frei Cosme do Espírito Santo Religioso da Ordem de São Francisco; e sim pelo que toca a sua religião, onde atualmente é provincial; como a todo o povo daquela capitania pelos excessos que nela tem obrado [...]"(AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354).

Para tanto, o frade usava como desculpa a introdução dos cavalos e gado na aldeia como forma de pagamento pelo arrendamento das terras que pertenceram aos descendentes de Garcia d'Ávila (Casa da Torre)¹⁴, mas na verdade utilizava mão-de-obra indígena nas suas fazendas, que, cada vez mais, ganhava extensão em detrimento das terras dos índios Kariri: "Neste tempo, ou antes me tinha pedido licença o dito frei Cosme para pôr na dita aldeia dos Cariris 40 vacas, que diz terão que dar leite para o missionário, porque as dava a senhora da casa da torre para a dita missão, e com este se meteu aí com o intento que abaixo se verá [...]"(AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354).

Antes da denúncia, o frei Cosme ainda foi nomeado Guardião do Convento de São Francisco na

¹³ Antônio de Oliveira Lêdo que foi tio do famoso sertanista Teodósio de Oliveira Lêdo, capitão-mor das fronteiras do sertão Piranhas, Cariri e Piancó, na capitania da Paraíba. Fundador de várias povoações, arraiais e vilas na Paraíba, mas também pela expansão da atividade pecuarista na região. Cf. SEIXAS, Wilson. Pesquisas para a história do sertão da Paraíba. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano*. Número 21, 1975. pp. 51-104.

¹⁴ A Casa da Torre é uma fortificação localizada na praia do forte, município de Mata de São João (Bahia). Foi uma mansão senhorial erguida por Garcia d'Ávila a partir de 1551 e por mais de duzentos anos combateu os povos indígenas nos sertões das capitanias do Norte, e conquistou suas terras doadas pela Coroa portuguesa na forma de sesmarias. Seus descendentes passaram a arrendar terras para outros sertanistas, dentre eles a família dos Oliveira Lêdo na Paraíba, sendo proibida a venda e a locação das mesmas para terceiros, sem autorização da própria Casa da Torre, e do rei de Portugal. SEIXAS, Wilson. *op. cit.* p. 64.

cidade de Olinda, na capitania de Pernambuco, o que demonstra suas redes de poder e influência política em várias capitanias. Mesmo perseguido, o cargo de provincial que ocupava, os serviços prestados para a Coroa portuguesa e sua rede clientelar garantia, sem impunidade, os seus excessos:

[...] e assistia nella [na aldeia] continuamente por viver a sua vontade, e poder tratar dos seus cavalos; para os quais fez casas, e estrevarias com largueza; e sendo nomiado Guardião do Convento da cidade de Olinda, tomou posse dele em 1713, e veio assistir outra vez na aldeia, e se ia ao convento oito dias, voltava logo para a dita aldeia [...](AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.).

Ademais, o padre achou conveniente convidar um parente missionário, juntamente com toda a sua família, para morar no aldeamento dos índios Kariri. Para que isto acontecesse, Cosme do Espírito Santo determinou que esta família fosse aldear com tais indígenas em terras a mais de cinco ou seis léguas de distância, que ocasionou a revolta dos Kariri, inclusive com a tentativa de assassinatos dos religiosos:

[...] e assim esta gente com toda a sua família, e com o dito frei Cosme se foram meter na casa do missionário na dita aldeia; e como este era de sua religião; e o dito frei Cosme governava lhe obedeceu em tudo; e assim mandou o dito frei Cosme que o dito missionário com toda a aldeia dos índios fossem aldear-se dali cinco, ou seis léguas; e com isto se levantaram os índios, e quiseram matar os frades

[...](AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354).

Com a revolta dos indígenas se descobriu toda a armação do frei Cosme do Espírito Santo, na tentativa de casar a sobrinha do missionário, dotada com as quarenta vacas que o referido frei trouxe para a aldeia, e com isto se apossaria das terras indígenas como forma de dote pelo casamento, conforme podemos averiguar ao longo da carta do capitão-mor João da Maia: "Aqui se descobriu toda a maranha, e destreza deste frade; pois as 40 vacas que dizia que era para a missão; era para dotar a sobrinha e para tomar posse das terras da dita aldeia [...]"(AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354).

Ciente das recorrentes queixas dos índios Kariri, o capitão-mor da Paraíba tomou providências de expulsar o padre franciscano e sua família do aldeamento, e que não retomassem mais a ela:

Vendo as queixas ainda mais escandalosas dos índios, e indignas de se repetirem, e de se crerem, mandei em nome de Vossa Majestade ao dito frei Cosme que logo logo saísse da dita aldeia; e me não torna-se mais a ela; e mandei sair a sua gente, e ficaram da aldeia meia légua; e saindo o dito frei Cosme por provincial, como atualmente está sendo voltou para a aldeia com o pé de visita e nela esteve em casa da conhecida e sobrinha; e aproximadamente há oito dias me vierão os Índios dar parte e queixar-se [...] e certificação que o dito frei Cosme quer fazer engenho na dita aldeia para a dita sua sobrinha; e que já aqui tem ferro, e em Pernambuco para o fazer [...](AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.).

O procurador da Coroa portuguesa remeteu nota para o Conselho Ultramarino, que encontrou semelhantes informações acerca dos excessos e desvios morais do padre franciscano em Pernambuco:

[...] Se deu vista ao Procurador da Coroa e respondeu que já em outra ocasião vieram por Pernambuco semelhantes informações deste frade [...] sendo Governador Sebastião de Castro Caldas, e como não sabia a resolução que se tomou dizia ele agora o que sentia ele que se devia ordenar ao novo Governador que agora vai, que logo sem demora alguma fizesse sair daquela aldeia a toda a parentela deste virtuoso frade, e todas as suas sobrinhas, ou concubinas, e que mais não tornem entrar nela, nem em distância de quatro ou cinco léguas, e não consinta mais as cavalharices que ele tem na aldeia [...] (AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.).

Houve relatos também de que o padre Cosme do Espírito Santo era louco e se esperava que o novo governador de Pernambuco tomasse providências para embarcar o frade para o Reino, para que o mesmo prestasse contas diante do Rei, como se percebe: [...] se dizia que este frade era tão louco que montava nos seus cavalos com esporas de pratas, e fazia batizados públicos do que lhe nascia algum filho; que seria muito conveniente se ordenasse ao mesmo governador o mande notificar para se embarcar para o Reino na frota seguinte, e vir a ordem de Vossa Majestade (AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.).

Ao Conselho Ultramarino pareceu o mesmo que o procurador

da Coroa portuguesa, ou seja, que o frei Cosme saísse imediatamente da aldeia dos índios Kariri, juntamente com a sua família, e em caso de desobediência, este seria expulso da Terra do Brasil e embarcado diretamente para o Reino:

[...] Vossa Majestade deve mandar advertir a este religioso que no caso que ele esteja na aldeia, ou como particular, ou como Provincial se saia logo dela, e que fazendo o contrário o mandara Vossa Majestade apartar daquela Capitania e de mais do Estado do Brasil, e embarca-lo a este Reino para se evitar escândalo que tem havido com a sua assistência na dita aldeia.¹⁵

Para o conselheiro José Gomes de Azevedo, o padre deve ser embarcado imediatamente para Lisboa, mas seus parentes poderiam ficar nas terras, que, segundo ele, seria necessário provê-las: “[...] que Vossa Majestade deve mandar ao Arcebispo da Bahia faça embarcar este religioso para este Reino, e que outrossim os seus parentes fiquem nas fazendas que tem comprado porque não tendo quem fomentem as ditas [...]” (AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.)

Por sua vez, o conselheiro Antônio da Costa lhe pareceu o mesmo do procurador da Coroa, e afirmou que no Conselho Ultramarino haviam outras denúncias contra o mesmo frade:

[...] e porque dele e do comum daquela religião há neste Conselho várias notícias de que procedem com total esclarecimento do seu estado religioso, e pela maior parte só servem de escândalo aos povos, e não de edificação em grande

¹⁵ Consulta do Conselho Ultramarino, ao rei D. João V. 27 de fevereiro de 1716. Paraíba.

dano do serviço de Deus, e ainda do de Vossa Majestade que Vossa Majestade deve ser servido mandar proceder na Cúria com sua Santidade que se reforme esta província, mandando logo que nela se não aceitem noviços; e que os religiosos que quiserem viver na obrigância do seu estatuto, se lhe dê sorte um Convento em que vivam separados, e que o Prelado destes possa assistir noviços para seguirem a mesma Reforma, porque deste modo mais fácil para reformar as Religiões, de que necessitam muitas no Brasil (AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354).

Por fim, ao conselheiro João Telles da Silva lhe pareceu que a melhor medida a ser tomada seja retirar a aldeia dos índios Kariri do controle dos missionários franciscanos e chamar os jesuítas, que são mais experientes, para as missões indígenas nos sertões da capitania da Paraíba:

Ao conselheiro João Telles da Silva lhe parece que pelas repetidas queixas que tem havido desta Religião e da forma com que se portão nesta aldeia entende que o meio mais eficaz para evitar os procedimentos escandalosos dos Capuchos é mandar Vossa Majestade tirar esta aldeia da dita religião; e entregar o governo dela aos padres da Companhia de Jesus, por ter mostrado experiência que só eles os que obram com a obrigação de verdadeiros missionários [...](AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.)

Vale ressaltar que em 1593, os jesuítas haviam sido “expulsos” da capitania da Paraíba, pelo então capitão-mor Feliciano Coelho de Carvalho, em virtude não somente da “defesa” que os padres da Companhia de Jesus pregavam em prol da não escravização dos índios, mas também por conta da transferência de um aldeamento dos índios Tabajara na Paraíba, que estava sob seu controle, para outras terras.¹⁶ No entanto, em artigo recente demonstrei que não houve, de fato, uma expulsão dos jesuítas da Paraíba, pois sempre os colonizadores recorreram as suas estratégias pedagógicas e missionárias.¹⁷

Contudo, o rei de Portugal, D. João V, ordenou que os Prelados que se encontram nas ordens missionárias no Brasil não se omitam com relação as transgressões religiosas que os padres cometiam, e denunciasses ao reino para que houvesse, por parte da metrópole, punição mais severa.¹⁸ Em outras palavras, o monarca não se comprometeu em desagradar ambos os lados da questão, ou seja, tanto os missionários franciscanos, que continuariam exercendo suas funções, quanto as autoridades metropolitanas, a exemplo do capitão-mor da Paraíba, João da Maia da Gama. Enquanto que os indígenas Kariri saíram perdendo, cada vez mais, suas terras e parte da sua gente foi escravizada.

¹⁶ FERREIRA, José Flávio Paulo; Araújo, Terezinha Virgínia de. O papel dos padres jesuítas no processo educativa da Paraíba. In: *Revista Brasileira de Filosofia e História*, PombalPB, v. 1, nº 1, p. 16 – 21, jan-dez. 2012. p. 17

¹⁷ MEIRA, Jean Paul Gouveia. A atuação dos jesuítas na Capitania Real da Paraíba, séculos XVI – XVIII. In: *Mnemosine Revista*, vol. 6, nº 3, jul/set. 2015. Campina Grande – PB. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. pp. 176 – 189.

¹⁸ Consulta do Conselho Ultramarino, ao rei D. João V. 27 de fevereiro de 1716. Paraíba. AHU_ACL_CU_014, Cx. 5, D. 354.

FONTES CONSULTADAS

1. ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO DE LISBOA – PORTUGAL

1.1. CAPITANIA REAL DA PARAÍBA

1675, outubro, 7, Lisboa

CONSULTA do Conselho Ultramarino, ao príncipe regente D. Pedro, sobre a representação dos moradores da Paraíba para conservarem os índios em suas aldeias, podendo, assim, usá-los em suas lavouras e fábricas de engenhos, lenhas e outros serviços, na falta de escravos de Angola. AHU-Paraíba, cx. 1, doc. **AHU_CU_014, Cx. 1, D. 95.**

1710, julho, 20, Paraíba

CARTA do capitão-mor da Paraíba, João da Maia da Gama, ao rei [D. João V], sobre a existência de minas de ouro e prata no sertão da capitania. AHU-Paraíba, cx. 4, doc. **AHU_CU_014, Cx. 4, D. 318.**

1710, julho, 26, Paraíba

CARTA do capitão-mor da Paraíba, João da Maia da Gama, ao rei [D. João V], sobre as devassas das mortes e estragos da guerra com os Tapuais no sertão. AHU-Paraíba, cx. 4, doc. **AHU_CU_014, Cx. 4, D. 319.**

1716, fevereiro, 27, Lisboa

CONSULTA do Conselho Ultramarino, ao rei D. João V, sobre as cartas do capitão-mor da Paraíba, João da Maia da Gama, relatando a exploração indevida dos índios aldeados e demais escândalos cometidos pelo religioso da ordem de São Francisco, frei Cosme do Espírito Santo. Anexo: 2 docs. AHU-Paraíba, cx. 4, doc. **AHU_CU_014, Cx. 5, D. 354.**

2.FONTES IMPRESSAS

NANTES, Martinho de. *Relação de uma missão no rio São Francisco*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História Colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

ALMEIDA, Horácio. *História da Paraíba*. Vol. 1. João Pessoa: EDUEPB, 1997.

ARAÚJO, Emanuel. Tão vasto, tão ermo, tão longe: o sertão e o sertanejo nos tempos coloniais. In: DEL PRIORE, M. (org.). *Revisão do paraíso: os brasileiros e o Estado do Brasil em 500 anos*. São Paulo: Ed. Campus. p. 45-91

BOXER, Charles. *A idade de ouro do Brasil: Dores de crescimento de uma sociedade colonial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BRITO, Vanderley de. *A Pedra do Ingá - Itacoatiaras na Paraíba*. 4ª edição. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande. 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.), *História dos Índios no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FERREIRA, José Flávio Paulo; Araújo, Terezinha Virgínia de. O papel dos padres jesuítas no processo educativa da Paraíba. In: *Revista Brasileira de Filosofia e História*, PombalPB, v. 1, nº 1, p. 16 – 21, jqn-dez. 2012.

MEIRA, Jean Paul Gouveia. A atuação dos jesuítas na Capitania Real da Paraíba, séculos XVI – XVIII. In: *Mnemosine Revista*, vol. 6, nº 3, jul/set. 2015. Campina Grande – PB. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. pp. 176 – 189.

MENEZES, Mozart Vergetti de. Negros e indígenas na economia da Paraíba (1654 – 1755). In: ROCHA, Solange Pereira da; FONSECA, Ivonildes da Silva (orgs.). *População negra na Paraíba: Educação, História e Política*. Campina Grande: EDUFPG, 2010. pp. 41 – 55.

POMPA, Cristina. 2003. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru, SP: EDUSC/ANPOCS, 2003. 444 pp.

PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 2002.

SEIXAS, Wilson. Pesquisas para a história do sertão da Paraíba. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano*. Número 21, 1975. pp. 51-104.

SILVA, Kalina Vanderlei. *Nas Solidões Vastas e Assustadoras, – Os Pobres do Açúcar na Conquista do Sertão de Pernambuco nos séc. XVII e XVIII*. Recife, Doutorado em História, UFPE. 2003.

_____. O sertão na obra de dois cronistas coloniais: a construção de uma imagem barroca (séculos XVI – XVII). In: *Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v. XXXII, nº 2, pp. 43 – 63, dezembro 2006.

VAINFAS, Ronaldo. *Traição: Um Jesuíta a Serviço do Brasil Holandês Processado pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RECEBIDO 21/09/2019

APROVADO 19/10/2016

RESENHA

GILBERT, Martin. **História do Século XX**. 3ª edição. Tradução de Francisco Agarez. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2014, 679p.

Raphael Leite Teixeira
Mestre em História pela Universidade de Lisboa
rleiteixeira@gmail.com

Sir Martin Gilbert (1936-2015), historiador e biógrafo, faleceu em fevereiro deste ano. Nascido em Londres, foi uma testemunha de boa parte dos acontecimentos sobre os quais se dedicou a pesquisar, demonstrando, contudo, uma imparcialidade razoável. Além da carreira intelectual, era membro da Comissão de Inquérito sobre a Guerra do Iraque. Sua morte foi comunicada aos membros do Parlamento britânico por John Chilcot (1939-), que o descreveu como "um historiador extraordinariamente importante", dotado de "sabedoria e perspicácia".¹

Os leitores do mundo lusófono que se interessam pela História global do século XX contam com poucas opções para além da famosa **Era dos Extremos** (HOBSBAWM, 1995). Assim, a tradução da **História do Século XX** foi providencial. Dificilmente o leitor brasileiro encontrará uma obra que forneça um panorama geral melhor dos acontecimentos do "século das guerras", cuja história é dividida da seguinte forma:

Introdução

1. A Primeira Década, 1900-1909

2. Os Caminhos Que Levam à Guerra, 1910-1914

3. A Primeira Guerra Mundial, 1914-1918

4. No Rescaldo do Armagedão, 1919-1925

5. Entre duas Tempestades, 1926-1932

6. A Caminho do Abismo, 1933-1939

7. A Segunda Guerra Mundial, 1939-1945

8. Recuperação e Recaída, 1946-1956

9. Esperanças Acalentadas, Esperanças Frustradas, 1957-1967

10. Desafios da Modernidade, 1968-1979

11. Expectativas Renovadas, 1980-1989

12. O Admirável Mundo Novo, 1990-1999

Mapas

Índice Remissivo

É importante destacar que a obra em questão é uma condensação de *Empires in Conflict* (que cobre os anos 1900-1933), *Descent into Barbarism* (sobre os anos 1933-1951) e *Challenge to Civilization* (sobre os anos 1952-1999).² Ao resumir 2700 páginas de textos numa obra de menos de 700, o autor procurou manter-se fiel ao seu retrato e perspectiva originais. Contudo, isso não livra a edição de Dom Quixote de alguns inconvenientes. O maior deles foi a supressão total da bibliografia, e parcial dos mapas e do índice remissivo, disponibilizados nos volumes originais. Talvez também por essa redução dos textos originais, os leitores brasileiros notarão uma certa ausência da América Latina, e especialmente do

¹ "Morreu Martin Gilbert, biógrafo de Churchill", *Público* (04/02/2015), disponível em: <<http://www.publico.pt/cultur/alpha/noticia/morreu-martin-gilbert-biografo-de-churchill-1685021>>. Acesso em 15 de março de 2015

² Publicados, respectivamente, nos anos de 1997, 1998 e 1999, na cidade de Nova York (EUA), pela editora HarperCollins. *Empires in Conflict*, 896 p.; *Descent into Barbarism*, 1061 p.; *Challenge to Civilization*, 1087p.

Brasil. Pelo menos 55 imagens, datadas de 1900 a 1997, foram mantidas, e aparecem em três blocos ao longo do livro. Pode-se afirmar que a linguagem acessível, a riqueza de dados, o rigor acadêmico e a notável capacidade de envolver o leitor compensam facilmente os poucos problemas da edição condensada.

Diferentemente do marxista Eric Hobsbawm (1917-2012), Gilbert nos fornece uma narrativa bem organizada, ano a ano, de 1900 a 1999 (aqui ele comete um equívoco ao incluir o ano de 1900 no século XX, ao mesmo tempo que exclui o ano 2000, o derradeiro da centúria). Alguns, certamente, rotularão a sua História de "positivista". Entretanto, "a narrativa cronológica é a espinha dorsal e a corrente sanguínea que a aproxima a história 'daquilo que realmente foi' e de um entendimento adequado de causa e efeito" (TUCHMAN, 1991: xiii). Numa época em que reina o relativismo, em que se discute e se desconstrói antes sequer de conhecer os fatos, Gilbert parece ser um espécime de historiador em vias de extinção - ainda mais após o seu falecimento.

Aos olhos de Gilbert o século XX foi um período de grandes feitos, bem como de monstruosos excessos. Enquanto a ciência e a medicina avançaram de forma surpreendente, tiranos e terríveis guerras deixaram um rastro de opressão, destruição e genocídios. Como biógrafo de Churchill, Gilbert destaca uma de suas frases, icônica sobre a centúria passada: "Chamam-lhe o século do homem comum, porque foi o homem comum quem mais sofreu nele." O choque de nações - e o choque de

impérios, avassalador na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) - bem como as alianças, rivalidades e colapso de países (incluindo conflitos de nacionalidades e grupos nacionais) ocuparam um papel central ao longo do século. Por toda a parte, revoluções e revolucionários lutaram pela alteração da velha ordem, "fazendo-o com frequência sem respeitar os direitos que até os piores expoentes da velha ordem tinham outorgado". "O século foi em grande parte dominado pela luta entre o primado da lei e a anarquia; entre os direitos do indivíduo e a destruição desses direitos" (GILBERT, 2014: 10). Assim, ao longo do seu trabalho, Gilbert se concentra no papel do indivíduo, em prol dos direitos civis e dos direitos humanos, em todos os lugares do globo.

Gilbert ainda se distingue pela sensibilidade ao se lembrar de temas como a "carnificina" anual dos acidentes automobilísticos, que ao longo do século superaram até mesmo as vítimas de guerras; o antissemitismo na Rússia e na União Soviética; as catástrofes naturais (terremotos, incêndios, pestes, enchentes, etc.) que assolaram a humanidade. Normalmente tais assuntos não são destacados pelos historiadores, sobretudo quando se dedicam a narrativas abrangentes, como é o caso.

Outro fenômeno nem sempre devidamente lembrado pelos historiadores (sobretudo se forem marxistas) são os crimes das ditaduras comunistas. Gilbert os expõe de maneira muito franca, sem, contudo, exagerar nas cifras dos mortos ou perseguidos. Os termos que utiliza, e como descreve as

atrocidades, está à altura do que se espera de um historiador sério e comprometido com a memória das vítimas. Por exemplo, ele explica que em 1929 "os instrumentos do terror soviético continuavam a ser utilizados com grande eficácia", ceifando as vidas de três altos funcionários dos caminhos de ferro e vários generais do Exército Vermelho, além dos *kulaks*, que eram executados "em massa", "com especial dimensão na Ucrânia" (GILBERT, 2014: 181-182).

Ainda no rastro das atrocidades stalinistas, Gilbert revela detalhes da perseguição antirreligiosa dessa época. O grande impulso para a mesma veio com a revisão da Constituição soviética em 22 de maio de 1929. A alteração tornou ilegal a propaganda "religiosa", ao mesmo tempo que autorizava a perseguição "antirreligiosa". Igrejas, mesquitas e sinagogas foram fechadas para as atividades religiosas, transformando-se em clubes de juventude, cinemas ou instalações governamentais e partidárias. Padres, imãs e rabinos foram presos aos milhares, e muitos enviados para os campos de trabalhos forçados que formavam o *Gulag*, sistema de repressão política que alcançou o auge sob a ditadura de Stalin. Para completar, centenas de mosteiros e catedrais, "muitas deles tesouros arquitetônicos e históricos de valor incalculável da Rússia medieval, foram demolidos" (GILBERT, 2014: 182). Só em agosto de 1990 os cidadãos que tinham sido assassinados ou presos por ordem de Stalin foram "reabilitados", e apenas em 26 de setembro desse ano o Soviète Supremo autorizou a

liberdade religiosa (GILBERT, 2014: 564).³

Os graves problemas dos países democráticos e ocidentais não são ignorados. Por exemplo, o tom da narrativa é direto ao mencionar que "em 1931, os Estados Unidos não estavam numa posição forte para servir de exemplo para o mundo. Havia três anos que a sua economia estava em convulsão. (...) A pobreza extrema era generalizada" (GILBERT, 2014: 197). Tal caos, no entanto, era amenizado com a disposição caridosa do povo americano: "Nos jogos de basebol eram feitos apelos e coletas [*sic*] a favor dos desempregados" (GILBERT, 2014: 197). A depressão facilitou o alastramento do crime - nessa época a média de homicídios da cidade estadunidense mais violenta, Memphis (Tennessee), foi de quase 60 homicídios por 100 mil cidadãos (GILBERT, 2014: 198).

Em meados da década de 1930, quando o presidente Roosevelt enfrentava resistências ao *New Deal*, o Congresso forçava os Estados Unidos a manterem-se afastados dos problemas europeus. Assim, nenhuma ajuda americana poderia ser enviada para a Checoslováquia em caso de esta ser atacada pela Alemanha nazista. A Lei da Neutralidade ainda impediu o envio de material de guerra para qualquer dos lados da Guerra Civil espanhola (1936-1939) (GILBERT, 2014: 232). Como se vê, não foram apenas as atitudes pusilânimes dos líderes europeus que favoreceu o avanço do nazifascismo.

Como é evidente, outros erros dos Estados Unidos são devidamente discutidos, tais como a negação dos direitos civis a negros, a

³ Gilbert revela que a proposta que autorizava a liberdade religiosa foi aprovada por 341 votos contra 1. Tais detalhes (o único voto contrário), não são raros em sua narrativa, e captam a atenção do leitor, revelando um estilo muito particular de escrita.

agressividade nas relações internacionais, guerras e a corrida nuclear e armamentista. Ao ponderar tanto os acertos quanto os erros das nações, não omitindo as questões mais espinhosas, o quadro final é bastante equilibrado.

Para finalizar, destaco a abundância de citações. Diferentemente do Hobsbawm, que dispensa as fontes primárias, Gilbert utiliza-as do início ao fim. Embora não tenhamos as referências (o que é compreensível, visto que 2 mil páginas de texto precisaram ser

eliminadas na condensação), podemos nos regalar com uma série de trechos de discursos, jornais, diários e memórias pessoais, etc. Numa dessas citações, o presidente George Bush (1924-), no contexto da Guerra do Golfo, disse que Saddam Hussein (1937-2006) agia tão barbaramente contra a população civil como Hitler (1889-1945). Bush "pai" encontrou tal paralelo após a leitura de outro livro de Martin Gilbert - *A Segunda Guerra Mundial*.

Não deve existir honra maior para um historiador.

Referências bibliográficas

GILBERT, Martin. *A Segunda Guerra Mundial - Os 2174 dias que mudaram o mundo*. Tradução de Ana Luísa Faria e Miguel Serras Pereira. 1ª edição. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

_____. *História do Século XX*. 3ª edição. Tradução de Francisco Agarez. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2014.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos - o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TUCHMAN, Barbara W. *A prática da História*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

RECEBIDO EM 08/09/2016

APROVADO EM 10/10/2016