

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Alexandre da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO À EDUCAÇÃO
BRASILEIRA (1870-1930): sistemas de ensino e reformas educacionais**

Belo Horizonte

2024

Alexandre da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO À EDUCAÇÃO
BRASILEIRA (1870-1930): sistemas de ensino e reformas educacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Linha de Pesquisa: Religião, Política e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Giseli do Prado Siqueira

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586c Silva, Alexandre da
Contribuições do protestantismo de missão à educação brasileira (1870-1930): sistemas de ensino e reformas educacionais / Alexandre da Silva. Belo Horizonte, 2024.
137 f.

Orientadora: Giseli do Prado Siqueira
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

1. Braga, Erasmo, 1877-1932. 2. Igrejas protestantes - Brasil - Missões. 3. Educação - Brasil - História. 4. Sistemas de ensino. 5. Prática de ensino. 6. Professores - Formação. I. Siqueira, Giseli do Prado. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 284(81)

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Alexandre da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO À EDUCAÇÃO
BRASILEIRA (1870-1930): sistemas de ensino e reformas educacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Profa. Dra. Giseli do Prado Siqueira – PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dr. Daniel Rocha (UNIMORE Itália)

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC Minas)

Profa. Dra. Patrícia Simone do Prado (PUC Minas – suplente)

Belo Horizonte, 08 de julho de 2024.

Aos que sonham e lutam por uma escola pública democrática, acolhedora, dialógica, séria e alegre. Que lutam a vida inteira para dar à educação das crianças um outro sentido.

Àqueles que contribuem com a escola pública, lutando em favor de sua melhoria, que se tornaram educadores, feitos de acertos e muitos erros, de encontros e desencontros, de sonhos e desilusões, de amor e justa raiva e de muito compromisso com uma outra escola, outro mundo, outra sociedade, e que estão sempre abertos ao aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo conhecimento e sabedoria, Aquele que dá força para a execução de todo projeto na vida.

À Profa. Dra. Giseli do Prado Siqueira, pela acolhida do tema, por ser orientadora presente, amiga e ajudadora e que, com sabedoria, paciência e incentivo, me ajudou a vencer as minhas limitações na execução desta pesquisa e, com sua competência, me fez concluir esta empreitada.

Ao Prof. Dr. Daniel Rocha, pelas sugestões dadas ao desenvolvimento do trabalho, pelas indicações bibliográficas e pela participação ativa e destacada nos processos de qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista, pela parceria e pelos produtivos debates e ideias para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos os professores, funcionários e discentes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) que, de alguma forma, contribuíram para o fechamento desta pesquisa. À Profa. Dra. Patrícia Simone do Prado e ao Grupo de Pesquisa REDECLID, no qual tive a oportunidade e o prazer de apresentar minha pesquisa e ouvir contribuições de pessoas tão capazes.

À PUC Minas, pelo apoio financeiro, sem o qual eu não teria chegado até aqui, e por proporcionar um precioso período de convivência com seu corpo docente e discente, um tempo de aprendizado e aprimoramento acadêmico que resultou neste trabalho.

Aos professores que participaram da minha banca, minha eterna gratidão.

À minha família – Jeniffer Neves da Silva, Kimberly Neves da Silva e Kassy Neves da Silva –, pelo carinho, amor, apoio e incentivo dados e por suportarem minhas ausências no desenvolvimento deste trabalho, sendo uma clara expressão do amor de Deus na minha vida.

O problema mais difícil de solver na administração de um colégio não é o alcance de grande número de alunos, nem a escolha dos melhores compêndios, nem a aquisição de edifícios adequados, nem tão pouco a formação de um curso lógico e atrativo, mas sim obter e conservar um corpo magistral que se dedique com amor ao ensino. A importância e proficiência dum escola estão na razão direta do valor pessoal do professor. Tal mestre, tal escola. Nada valerão as escolas sem bons mestres; a personalidade do mestre como que passa para a escola e vê-se refletida em cada aluno como um semblante reproduzido em espelho facetado. Os mais belos programas e providentes instruções se inutilizam e tornam-se ineficazes; os mais engenhosos métodos se desnaturam e viçosas esperanças se esvaecem, se o mestre não for o que cumpre ser.

Rev. Chamberlain

RESUMO

O propósito desta dissertação é analisar contribuições do protestantismo de missão (norte-americano) à educação brasileira, entre os anos de 1870 e 1930, no que tange aos sistemas de ensino e às reformas educacionais. A pesquisa tem por objetivo contribuir para o avanço do conhecimento sobre a estreita relação entre o protestantismo e a educação. Em simultâneo, buscou-se apresentar os principais métodos pedagógicos propostos por protestantes que se estabeleceram em território brasileiro a partir de 1870. A delimitação temporal justifica-se pelo período da vinda das denominações protestantes norte-americanas ao Brasil, sob uma proposta de estabelecer igrejas, escolas e proselitismo religioso. O protestantismo chega em momento favorável de desenvolvimento da educação particular no país, tanto pelo vazio deixado pela ausência de uma participação federal no campo da educação como pela deficiência dos Estados que, não podendo atender à crescente demanda por escolas primárias, secundárias e de nível superior, possibilitaram o surgimento de colégios particulares protestantes e, sucessivamente, de novas práticas educacionais. As contribuições do protestantismo de missão à educação brasileira podem ser percebidas a partir da análise dos sistemas de ensino e das reformas educacionais. A partir daí, o itinerário investigativo foi norteado pela seguinte questão: quais são as principais contribuições do protestantismo de missão entre os anos 1870 e 1930 nos sistemas de ensino e nas reformas educacionais brasileiras? Partido daí, este estudo tem como base uma pesquisa descritiva e documental, adotando-se como metodologia uma abordagem qualitativa, com base em um estudo comparativo do conteúdo das obras de diferentes autores. O referencial teórico para esta pesquisa foi constituído, inicialmente, por autores que analisam e discutem o protestantismo de missão no Brasil, tais como Antônio Gouvêa Mendonça, Osvaldo Henrique Hack, Jether Pereira Ramalho, Peri Mesquida e José Bittencourt Filho, entre outros. Dessa forma, a vinda de missões protestantes ao Brasil causou tamanho impacto na educação do país a ponto de influenciar algumas das principais reformas educacionais brasileiras que ocorreram no período de 1870-1930.

Palavras-chave: Protestantismo de missão; Protestantismo norte-americano; Sistemas de ensino; Reformas educacionais; Ciências da Religião Aplicada; História das teologias e religiões.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the contributions of mission Protestantism (North American) to Brazilian education between the years 1870 and 1930 in terms of teaching systems and educational reforms. The research aims to contribute to the advancement of knowledge about the close relationship between Protestantism and education. At the same time, we sought to present the main pedagogical methods proposed by Protestants who settled in Brazilian territory from 1870 onwards. The temporal delimitation is justified by the period of the arrival of North American Protestant denominations to Brazil, under a proposal to establish churches, schools and religious proselytism. Protestantism arrives at a favorable moment in the development of private education in the country, both due to the void left by the absence of federal participation in the field of education and due to the deficiency of the States, which, being unable to meet the growing demand for primary, secondary and higher education schools, enabled the emergence of private Protestant schools and, successively, new educational practices. The contributions of mission Protestantism to Brazilian education can be seen through the analysis of education systems and educational reforms. From then on, the investigative itinerary was guided by the following question: what are the main contributions of mission Protestantism between the 1870s and 1930s in Brazilian education systems and educational reforms? Therefore, this study is based on descriptive and documentary research, adopting a qualitative approach as a methodology, based on a comparative study of the content of the works of different authors. The theoretical framework for this research was initially constituted by authors who analyze and discuss mission Protestantism in Brazil, such as Antônio Gouvêa Mendonça, Osvaldo Henrique Hack, Jether Pereira Ramalho, Peri Mesquida and José Bittencourt Filho, between others. In this way, the arrival of Protestant missions to Brazil had such an impact on the country's education to the point of influencing some of the main Brazilian educational reforms that took place in the period 1870-1930.

Keywords: mission Protestantism; North American Protestantism; education systems; educational reforms. Applied Religious Sciences; History of theologies and religions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Art.	Artigo
Rev.	Reverendo
WFMS	<i>Woman's Foreign Missions Society of the Methodist Episcopal Church, South</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	17
1.1 Antecedentes do protestantismo de missão no Brasil e sua chegada na segunda metade do século XIX e início do XX.....	20
1.2 O protestantismo de missão ao Brasil na segunda metade do século XIX e início do XX.....	28
1.3 Entraves entre protestantismo e catolicismo na sociedade brasileira do século XIX.....	33
1.4 O Destino Manifesto, a marcha protestante para o Brasil e o espírito do protestantismo e sua extensão à educação brasileira.....	52
CAPÍTULO 2 – HERANÇAS DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO NA EDUCAÇÃO, SISTEMAS DE ENSINO E PRINCIPAIS MÉTODOS PEDAGÓGICOS.....	62
2.1 A influência dos métodos Lancaster e Froebel nos colégios protestantes.....	66
2.2 Importância e contribuições dos primeiros colégios protestantes no Brasil como estratégia missionária.....	72
2.3 A estratégia educacional protestante a partir das escolas dominicais, das escolas paroquiais e da escola para pobres e órfãos.....	85
2.4 A importância do magistério feminino para o protestantismo de missão...	91
CAPÍTULO 3 – PRIMEIRA REPÚBLICA E A CONTRIBUIÇÃO PROTESTANTE À EDUCAÇÃO.....	103
3.1 O papel da educação e a formação de educadores na modernização de um país em transformação.....	105
3.2 Influência protestante na reforma republicana da instrução pública em São Paulo (1890-1896)	109
3.3 Contribuições protestantes à formação de professores da escola normal (1892-1897) para o ensino primário e secundário e o jardim de infância.....	117

3.4 Contribuições de Erasmo Braga à educação brasileira e a Revolução de 1930, nova fase da educação brasileira.....	123
CONCLUSÃO.....	132
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação – “Contribuições do protestantismo de missão à educação brasileira (1870-1930): sistemas de ensino e reformas educacionais” – procura expressar, de modo fiel, o seu conteúdo. O presente trabalho resulta de longa vivência em meios protestantes e, mais recentemente, no exercício da docência como professor de ensino básico. Motivado pelo desejo de conhecer essa relação entre protestantismo e educação, além de inconformado pelo fato de amigos cristãos e professores não se importarem em conhecer o tema, e como cristão de matriz protestante, resolvi debruçar-me e pesquisar o assunto. Não como recurso de proselitismo ou pretensão dogmatizada, mas para conhecimento pessoal e desejo de partilhar com outros as descobertas que a pesquisa possibilita, além de poder entender nossa situação intelectual presente.

Meu envolvimento com o tema se deu em 2020, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade Teológica Batista de São Paulo, com o trabalho de conclusão de curso. A partir daí, senti desejo de ir mais fundo na pesquisa deste tema, falar e, agora, poder escrever sobre educação e religião. Isso é sempre motivo de grande alegria para um professor. Sendo assim, escrevo do ponto de vista de um militante, alguém de dentro, atormentado por dúvidas, questionamentos e angústias e, ao mesmo tempo, esperançoso, desfrutando desse espaço de pesquisa, diálogos fecundos e descobertas. Sou brasileiro, paulista, protestante, historiador, educador, negro e militante.

Encontrei, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas, um espaço de apoio para o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste sentido, pretendemos, com esta dissertação, abordar uma questão relevante para as Ciências da Religião Aplicada, mas também da subárea História das teologias e religiões, que discute aspectos da religião no espaço público e temas associados, como política, religião e educação. Esta dissertação analisa as contribuições protestantes à educação brasileira entre os anos 1870-1930. Este período é de suma importância para o desenvolvimento da educação no Brasil, seja pela introdução de novos sistemas de ensino ou por múltiplas reformas educacionais em todo o país. O campo educacional colaborou para a implementação do

protestantismo de missão no Brasil, além de contribuir para o expansionismo cultural norte-americano.

No trajeto de construção desta dissertação, avançávamos em questões que se mostraram fundamentais para a elaboração desta pesquisa. Estas foram sendo destacadas e aprofundadas, ao passo que questões de menor importância foram sendo deixadas. A isso se inclui, inclusive, a delimitação temporal estipulada para esta pesquisa. Isso se deu por orientações, fontes pesquisadas e descobertas concretizadas durante o período da investigação. Esta dissertação constituiu-se a partir de um processo dialógico, de debate de ideias, escuta, aprendizado... um processo de aprender e ensinar.

A partir da segunda metade do século XIX, é possível perceber o crescimento da influência norte-americana sobre a economia, a política, a cultura e, em especial, na educação brasileira. Isso aconteceu por dois motivos. Primeiramente, porque os Estados Unidos nutriam total interesse em exercer sua hegemonia no Brasil. Em segundo lugar, porque o Brasil via nos Estados Unidos o caminho para a famigerada “modernidade”. Nesse ensejo, o que vinha da América do Norte era considerado moderno e desenvolvido. Os Estados Unidos eram a referência de mudança, progresso, democracia, liberdade religiosa e república que boa parte da liderança política do Brasil almejava.

A relação entre educação e religião atravessa e deixa marcas na história do Brasil. O protestantismo de missão oriundo dos Estados Unidos escolheu um “momento” favorável ao desenvolvimento da educação particular no Brasil (1870-1930). Essa escolha não foi aleatória, pois vislumbrava o momento histórico brasileiro, no qual a elite intelectual do país, composta por maçons, positivistas, liberais, republicanos e anticlericais, estava convencida de que o modelo educacional do país não condizia com os caminhos de progresso e modernização que o Brasil almejava. Esse cenário fomentou a vinda de protestantes norte-americanos ao Brasil na segunda metade do século XIX.

Em consonância com o tema central desta pesquisa, a questão da educação sempre foi de grande interesse para o protestantismo norte-americano e seus desbravadores. Logo na chegada desse grupo ao Brasil, é possível perceber que o tema da educação era pauta prioritária para o protestantismo. Por isso, o período correspondente aos anos de 1870-1930, no que tange à questão da educação no

Brasil, está amalgamado à historicidade de protestantes e aos seus desdobramentos no campo educacional.

A partir daí, o itinerário investigativo será norteado pela seguinte questão: quais são as principais contribuições do protestantismo de missão entre os anos 1870-1930 nos sistemas de ensino e nas reformas educacionais brasileiras? Postula-se que a criação de escolas protestantes no Brasil cumpriu a missão dos protestantes norte-americanos, supriu a demanda de formação acadêmica dos filhos de evangélicos e ampliou o acesso à escolarização, oportunizando a difusão da literatura bíblica. Sendo assim, conjectura-se que a chegada do protestantismo de missão no Brasil, no século XIX, tenha influenciado as reformas educacionais subsequentes a esse período, a partir de lideranças republicanas, liberais, positivistas e protestantes.

Metodologicamente, adotamos uma pesquisa descritiva e documental a partir de uma abordagem qualitativa, com base em um estudo comparativo do conteúdo das obras de diferentes autores, em uma revisão bibliográfica que permite o aprofundamento sobre o tema da pesquisa. Partimos da exposição e das análises das obras de Antônio Gouvêa Mendonça, Boanerges Ribeiro, Osvaldo Henrique Hack e Peri Mesquida, entre outros. Também realizamos uma introdução ao contexto histórico do protestantismo de missão, com seus antecedentes, a chegada e o estabelecimento no início do século XIX no Brasil e como este grupo se instaurou em solo brasileiro. Posteriormente, buscamos identificar sistemas educacionais norte-americanos introduzidos no Brasil pelo protestantismo de missão e sua influência sobre a educação a partir de ideologias liberais, especialmente a partir do estabelecimento de escolas protestantes e dos sistemas de ensino, especialmente a partir da análise das obras de Jether Pereira Ramalho e Rute Salviano Almeida. Ainda ressaltamos as principais reformas educacionais brasileiras entre os anos de 1870-1930 que foram influenciadas pelo protestantismo de missão.

O objetivo geral desta dissertação é investigar o protestantismo de missão no Brasil, de 1870 a 1930, no que tange à educação, aos sistemas de ensino e às reformas educacionais, além de identificar as principais contribuições à educação brasileira neste período. Para alcançar este propósito, há também três objetivos específicos. O primeiro procura descrever o contexto histórico e a implantação e implementação do protestantismo de missão no Brasil entre os anos de 1870-1930. O segundo procura analisar as especificidades do sistema educacional norte-americano implantadas em escolas confessionais no Brasil e mapear as possíveis contribuições

à educação brasileira. E o terceiro visa investigar as principais influências do protestantismo de missão nas reformas educacionais no período de 1870-1930.

Esta dissertação é composta por três capítulos. No primeiro, tratamos da chegada e implementação das denominações protestantes ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX e como se deu o seu estabelecimento. Este período é descrito como um pano de fundo histórico, religioso e social dos conflitos travados entre protestantismo e catolicismo na sociedade brasileira, na qual o protestantismo buscava espaço religioso, social e educacional. Ainda procuramos compreender a ideologia liberal impregnada no modelo educacional protestante. O protestantismo de missão vindo dos Estados Unidos fazia parte de um movimento de expansão missionária baseada no mito do Destino Manifesto, que se sustentava no lema “educar e evangelizar”. As denominações metodistas, congregacionais, presbiterianas e batistas eram as que faziam parte desse movimento.

No segundo capítulo, apresentamos os principais sistemas de ensino utilizados pelas denominações protestantes como estratégia de alcance da sociedade brasileira. Um dos principais objetivos era a introdução de elementos da ideologia liberal, da moralidade cristã protestante e de uma pedagogia considerada moderna e que valorizava as ciências, sem deixar de lado, é claro, a hegemonia norte-americana.

No terceiro capítulo, analisamos a reforma educacional do médico e educador Antônio Caetano de Campos (1844-1891), a influência do educador Erasmo Braga (1877-1932) e as reformas protestantes entre os anos de 1870-1930. Os modelos educacionais trazidos pelos protestantes estavam assentados em ideias liberais e republicanas, e seu principal meio de difusão foram os colégios protestantes. As pedagogias e metodologias exercidas nesses colégios obtiveram êxito e reconhecimento da elite e de governantes, mas também exerceram grande influência nas reformas educacionais públicas de São Paulo e outros Estados do Brasil.

Esta pesquisa aponta as contribuições protestantes nos sistemas de ensino e sua influência nas reformas educacionais, buscando entender o processo histórico de formação da educação brasileira, além de trazer à memória alguns dos principais educadores que colaboraram com a construção da educação em nosso país.

Para encerrar, retomamos, na conclusão, as linhas mais significativas desta dissertação, como o processo de estabelecimento do protestantismo de missão em solo brasileiro, a partir da segunda metade do século XIX, e a identificação dos principais sistemas de ensino e seus desdobramentos, além da importância dos

colégios protestantes. Também abrangemos as reformas educacionais influenciadas por educadores protestantes e os sistemas de ensino trazidos e implementados por eles.

Com isso, buscamos demonstrar que o tema da educação sempre foi de fundamental importância para o protestantismo de missão, que traz, em seu bojo, a proposta de evangelizar a partir da literatura. Necessariamente, isso implica em ter um público leitor. Por conta disso, sua ênfase era tanto na evangelização quanto no ensino secundário. A delimitação desta obra visa trazer apontamentos sobre este período, no qual colégios protestantes foram estabelecidos, possibilitando o desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica.

Nosso objetivo é investigar o protestantismo de missão no Brasil, no período de 1870-1930, no que tange à educação, aos sistemas de ensino e às reformas educacionais, e identificar as principais contribuições à educação brasileira.

CAPÍTULO 1 – PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não é por acaso que escolhemos 1870 como data inicial para este estudo. Aliás, antes de 1870, essas incursões protestantes eram consideradas um período de invasão e adaptação, em que os estrangeiros de confissão religiosa protestante¹ se dedicavam ao aprendizado da língua, adaptavam-se à cultura, buscavam conhecimento sobre a legislação do país e se preparavam para se estabelecer, de forma definitiva, no território brasileiro.

O ano de 1870 remonta a um período de efetiva presença protestante em solo brasileiro. Além disso, nesse período já é possível vislumbrar, neste período, iniciativas protestantes voltadas ao ensino e à educação no nosso país. Outro fator decisivo, para Mesquida (1994, p. 20), de ordem política, foi que, “a partir de 1870, o Partido Republicano entrou em cena e, naturalmente, tornou-se a força mais ativa de oposição ao regime vigente do país”, vindo, assim, a favorecer o protestantismo norte-americano, direta e indiretamente, no seu estabelecimento. Questões religiosas ainda fervilhavam entre a Igreja e o Estado². O cenário no país tornou-se iminentemente intenso.

A década de 1870 também é importante para este trabalho, pois, segundo Fausto (2002), é nesse período que as relações entre o Estado e a Igreja Católica se tornaram tensas e geradoras de conflitos, abrindo, assim, caminho para o protestantismo norte-americano. Estes caminhos serão explorados mais adiante nesta dissertação. Outro pesquisador do protestantismo brasileiro prefere retroceder uma década atrás, destacando que “o período de 1860 a 1900 foi especialmente favorável ao desenvolvimento do ensino privado e, portanto, protestante” (Mesquida, 1994, p. 57).

¹ O protestantismo é uma vertente do cristianismo fundamentada em princípios como a autoridade da *Bíblia*, a salvação pela fé e o sacerdócio universal dos crentes. Campos (n.d.) complementa: “O protestantismo [...] teve origem com a Reforma Protestante, no século XVI, marcada por um rompimento com a Igreja Católica e a busca por reformas doutrinárias e práticas”.

² Quando utilizamos o termo Igreja, nos referimos ao cristianismo católico, religião oficial do Império no Brasil, conforme preconizava a *Constituição* de 1824: “Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo” (Brasil, 1824). A *Constituição* de 1824 foi elaborada pelo Conselho de Estado e outorgada pelo imperador D. Pedro I em 25 de março de 1824.

Mendonça (2008, p. 145) parece complementar a informação de Fausto (2002), afirmando que “é logo a seguir, por volta de 1870, que surgem os primeiros colégios em várias partes do país, quase sempre nas capitais e cidades mais importantes sob o ponto de vista da estratégia missionária protestante”. É possível perceber, a partir de diferentes autores, que “o grande sucesso da educação protestante se deu desde o seu início em 1870” (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 74).

Fica evidente, a partir desses autores, a defesa de que a grande expansão religiosa protestante no Brasil acontece, especialmente, a partir deste ano. Gomes (2000), ao escrever sobre religião, educação e progresso, pesquisou o período de 1870 até 1914 e defendeu a contribuição do Mackenzie College para a formação do empresariado paulista.

À medida que íamos avançando na pesquisa, descobrimos que este período de 1870-1930 também foi escolhido por outros pesquisadores para compreender a relação entre protestantismo e educação. No livro *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*, Mesquida (1994) analisa a implantação e a prática educativa do metodismo de origem missionária norte-americana no Brasil de 1870 a 1930. O metodismo teve um papel importante na história da educação brasileira, tanto pela formação de uma elite quanto por sua influência na sociedade como um todo.

Outro fator que nos ajudou a solidificar este recorte temporal foi o livro *Prática educativa e sociedade: um estudo de Sociologia da Educação*, no qual o autor, Jether Pereira Ramalho, elege as décadas de 1870 a 1940 como recorte temporal e justifica dizendo que este período de estudo foi escolhido por abranger os anos de criação dos primeiros colégios protestantes e a fase em que a sua prática educativa é considerada contribuição importante à educação brasileira. Conforme o pesquisador,

somente no século XX é que realmente se vão notando mais claramente os efeitos da obra missionária. O período aproximado aos anos de 1930 é considerado o momento de mais ampla difusão do protestantismo, principalmente com referência às denominações históricas (Ramalho, 1976, p. 59).

Já Osvaldo Henrique Hack (1985, p. 11), no livro *Protestantismo e educação brasileira: presbiterianismo e o seu relacionamento com o sistema pedagógico*, ao apresentar o objetivo principal da pesquisa, diz que “é analisar, no período

compreendido entre 1870 e 1930, os aspectos histórico-culturais que permitiram ao protestantismo oferecer marcante contribuição ao sistema pedagógico brasileiro”.

Em nosso campo investigativo, a princípio, não havia consenso sobre a data de delimitação temporal. Entretanto, como já apresentado aqui, vários autores partiram de 1870. Sendo assim, foi preciso considerar o período de grande expansão religiosa protestante no Brasil que aconteceu a partir da 1870, adjunto ao trabalho das primeiras escolas.

A década de 30 do século passado foi um período de grandes mudanças e quebras de paradigmas na educação do nosso país. Obtivemos progressos e avanços significativos para este campo. Por este motivo, entendemos que, a partir deste marco temporal, faz-se necessário um estudo mais apurado e pontual. Destacaremos, portanto, algumas razões pelas quais consideramos esta data adequada como limite do nosso estudo. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas. A partir daí, surgiram novas demandas e ensaios de uma política educacional nacional, cuja principal função passou a ser o “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde e à assistência hospitalar”³.

O primeiro ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos, advogado, jurista e político brasileiro, que organizou o ensino secundário e superior no Brasil. Em sua responsabilidade, foi editado o Decreto que instituiu o Conselho Nacional de Educação – CNE em 1931. Segundo Ghiraldelli Jr. (1991), Francisco Campos alternou apoio entre liberais e católicos e afirmou que desejava aproveitar as contribuições de ambos os grupos, implementando sua própria política educacional.

Para Léonard (1981, p. 205), “por volta de 1930 pode-se perceber o período de amadurecimento da história protestante no Brasil. A essa altura, todas as suas grandes seitas estarão bem-organizadas e ultrapassarão a crise de maturidade”. Nossa proposta, portanto, é analisar, mais especificamente, a contribuição protestante para a educação brasileira nesse recorte temporal. Não há dúvida de que tais contribuições são mais abrangentes do que apresentamos aqui.

Ainda assim, salientamos que a proposta não visa apresentar uma história das confissões protestantes, mas compreender o movimento chamado protestantismo de

³ Criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Brasil, 1930). Além da educação, o ministério desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente.

missão e sua proposta de ensino que influenciaram as reformas educacionais no Brasil entre 1870-1930. E, por último, mas não menos importante, esta pesquisa compreende quase que plenamente o período denominado Primeira República ou República Velha, de 1889 a 1930.

Sendo assim, a partir deste recorte temporal, somos desafiados a pensar e refletir, neste capítulo, sobre os antecedentes do protestantismo de missão no Brasil, movimento que começa a chegar ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX, os problemas e entraves como o catolicismo e ainda sobre o “Destino Manifesto” horizonte da marcha protestante ao país, com sua extensão à educação brasileira. Começaremos com os antecedentes a seguir.

1.1 Antecedentes do protestantismo de missão no Brasil e sua chegada na segunda metade do século XIX e início do XX

Muito se fala de um protestantismo brasileiro. Contudo, antes de refletirmos sobre ele, é preciso compreender que o protestantismo teve suas origens na Europa e na América do Norte. A gênese do movimento está na Europa do século XVI. O monge alemão agostiniano Martinho Lutero (1483-1546) é tido como um dos principais precursores da Reforma Protestante, em 31 de outubro 1517, com suas famosas 95 teses fixadas na igreja de Wittenberg, questionando a venda de indulgências que o pregador Tetzl oferecia em nome do papa e em benefício da Igreja de S. Pedro (Amaral, 1962).

Entretanto Lutero não foi o único nome importante para o movimento. Muitos outros, e em diferentes lugares na mesma época, questionavam os dogmas da Igreja Católica, fazendo, assim, com que a Reforma Protestante eclodisse em muitos países europeus, surgindo diversas denominações protestantes. As primeiras e mais importantes foram: luteranismo na Alemanha, anglicanismo na Inglaterra, presbiterianismo na Suíça, batistas na Holanda e congregacionais na Inglaterra.

Já a partir da segunda metade do século XVII ocorreu a migração desse protestantismo para a América do Norte, onde há um amálgama entre ideais liberais, progressistas e republicanas e uma cultura estadunidense. A partir daí, teremos a formação do protestantismo de missão ou protestantismo norte-americano, como alguns autores preferem chamar. Vale ressaltar que esta nomenclatura surgiu devido às agências missionárias formadas com o propósito de evangelizar não apenas os

Estados Unidos, mas o mundo como um todo. Sobre isso, Bittencourt Filho (2003, p. 121-122) diz:

O Protestantismo Histórico ou de Missão reúne as denominações que são resultantes de empreendimentos missionários das igrejas norte-americanas de origem. Tais missões acontecem ao longo da segunda metade do século XIX. Seriam igrejas vinculadas históricas, doutrinária e teologicamente à tradição Reformada do século XVI, embora nos Estados Unidos da América se tenham estratificado em vertentes diversas (denominacionalismo original), antagônicas muitas vezes. [...] Compõe-se este primeiro bloco das igrejas: Congregacionais, Presbiteriana, Batista, Metodista, Episcopal, Evangélica Luterana (de origem norte-americana).

Este protestantismo chega ao Brasil de forma definitiva no século XIX. Como podemos perceber, este movimento nunca foi uníssono; ele chegou fragmentado e já havia sofrido divisões internas em diferentes países, seja por questões doutrinárias ou políticas. No Brasil, o protestantismo busca gerar transformações profundas nos âmbitos político, social, econômico e, principalmente, educacional. É um protestantismo ambivalente, plural, difuso, fruto de seu tempo. Quer mudar a cultura à sua volta, mas também vai se aculturando. Nascido no chão da modernidade em processo, o protestantismo a crítica e, ao mesmo tempo, a absorve, carregando consigo um dinamismo próprio. Nesta perspectiva, vale ressaltar que

temos de ver na reforma um acontecimento complexo – cheio das naturais imperfeições da época e das naturais imperfeições humanas, acontecimento com ligação e estímulos no passado, sem programa preestabelecido, e mesmo com falta de unidade, homogeneidade e coerência (Amaral, 1962, p. 32).

Segundo Alves (1982), se desejamos compreender o espírito de um grupo, precisamos partir de suas emoções fundadoras. Isso porque, analisando matrizes emocionais e históricas de um povo, podemos entender sua fundação e constituição e como esse grupo se organiza no tempo. Acreditamos ser este um dos pontos de partida para iniciarmos as investigações sobre as contribuições protestantes na educação brasileira.

No início do século XIX, ocorreram as primeiras incursões protestantes no Brasil, onde a religião dominante, em termos de prestígio popular, era o catolicismo, incluindo privilégios sobre instituições e sistema de ensino. Ribeiro (1973) ressalta que, no início do século XIX, não havia, no Brasil, vestígio de protestantismo. Mas isso não quer dizer que os protestantes nunca estiveram aqui. Houve, anteriormente, algumas tentativas de o protestantismo estabelecer suas comunidades e espalhar sua

mensagem e cultura em solo brasileiro. Entretanto esses empreendimentos eram tidos como invasões protestantes. O termo protestantismo de invasão é utilizado por alguns autores, como Antonio Gouvêa Mendonça e Prócoro Velasques Filho, para mencionar a presença temporária do protestantismo no Brasil Colônia.

Conforme aponta Hack (1985), a primeira tentativa de estabelecimento protestante no Brasil foi realizada pelos franceses em 1555, durante o período conhecido como França Antártica. Este episódio envolveu a criação de uma colônia francesa no litoral brasileiro, entre os anos de 1555 e 1560, especificamente no Rio de Janeiro.

Devido aos conflitos religiosos na França entre católicos e protestantes, a França Antártica era vista como possível colônia para protestantes em caso de exílio. Contudo tal empreendimento durou pouco tempo. Conforme Mendonça (2008, p. 38), os calvinistas que se associavam⁴ a Villegaignon tinham uma “visão do paraíso”, lugar em que poderiam, pela pregação do Evangelho, reconstruir o cristianismo em sua pureza original. Porém o empreendimento não deu certo, porque Villegaignon tinha outros interesses políticos como prioridade, além de vários conflitos com os calvinistas protestantes que o acompanharam na vinda ao Brasil.

No século XVII, ocorreu uma segunda tentativa protestante de estabelecer raízes e influência em solo brasileiro. Segundo Ferreira (2013), houve, em 1624, uma incursão de protestantes holandeses ao território brasileiro, mais especificamente no Nordeste brasileiro, em Salvador (BA).

Sobre a invasão holandesa, um dos períodos mais dinâmicos e construtivos da história brasileira foi liderado pelo conde Maurício de Nassau, que governou a Província de Pernambuco entre 1637-1644. Nassau era um calvinista convicto. Tal período de administração foi elogiado por historiadores importantes como Pereira da Costa, que se empenhou na pesquisa sobre historicidade pernambucana. Rocha Pombo, que destaca a influência de Nassau, afirma que

o conde de Nassau por sua índole pacífica, pelo espírito liberal, pelos seus sentimentos de justiça, de tolerância, de clemência, por suas virtudes públicas e privadas, tão raras naqueles tempos – é uma figura que se destaca na sua época (Rocha Pombo, 1905, p. 395 *apud* Hack, 2007, p. 102).

⁴ Esta associação com Villegaignon ocorreu desde a aceitação da vinda ao Brasil até o financiamento da viagem marítima da companhia dele. Quando chegavam ao Brasil, os calvinistas auxiliavam no contato com os indígenas nativos, tentando aprender a língua ao mesmo tempo em que ensinavam a eles seus costumes.

O nordeste brasileiro conviveu com o protestantismo holandês por um período de 24 anos – de 1630 a 1654. A fé protestante calvinista estava, novamente, em terras brasileiras. Para Mendonça (2008, p. 39), a mais séria e duradoura tentativa de implantar uma civilização protestante no Brasil ocorreu no período holandês, quando reformados se estabeleceram no Nordeste com toda a organização eclesiástica, “segundo o modelo da Igreja Reformada de Genebra”. Em 1654, os holandeses foram expulsos do Brasil.

Estas incursões ou “invasões protestantes”, como alguns historiadores denominam, não foram duradouras ou consideradas bem-sucedidas por uma série de razões. Hack (1985, p. 13) aponta alguns dos motivos para o insucesso desta empreitada, dentre os quais se destacam questões comerciais e políticas: “A presença protestante no Brasil foi tida como invasora e prejudicial porque estava mesclada com interesses comerciais e políticos. Tanto franceses no Rio de Janeiro, como holandeses em Pernambuco, constituíram ameaças para o reino de Portugal”.

Em ambas as invasões, os protestantes enfrentaram muitos conflitos, disputas e resistência. Houve casos em que sofreram perseguições religiosas e tiveram de abandonar o Brasil. Muitos destes estrangeiros e protestantes morreram em solo brasileiro diante das perseguições e dos conflitos. Ribeiro (1981) acrescenta que a primeira tentativa de colonizar o país foi de um grupo huguenote, obrigado a deixar a pátria pela perseguição religiosa. Por mais catastrófico que pareça tal cenário de guerra e disputas, esse foi, para Léonard (1981), um episódio isolado e não deve ser comparado aos conflitos entre protestantes e católicos que aconteciam na Europa. Segundo o autor, a ocupação holandesa foi um evento singular e de curta duração.

Assim, o protestantismo no Brasil não apresentou – e, hoje, apresenta menos do que nunca – os aspectos de Contrarreforma que marcaram a Europa no século XVI. Segundo outros pesquisadores, como Ramalho (1976), as duas tentativas protestantes de estabelecimento no Brasil foram motivadas, principalmente, por interesses militares e políticos, em vez de religiosos, o que contribuiu para o fracasso dessas expedições. Neste sentido, Ramalho (1976, p. 52) contribui ressaltando que

as esparsas tentativas de chegada de protestantes ao Brasil, até o século XIX, estão ligadas ao esforço militar de ocupação do território, o que se verifica principalmente com as invasões francesas no Rio de Janeiro (1555-1557) e com as expedições holandesas na Bahia e Pernambuco (1624-1630). Esses episódios, que devem ser vistos dentro de um contexto mais amplo,

não encontraram condições estruturais que possibilitem a implantação de formas permanentes de culto protestante.

Ambas as “invasões” protestantes não conseguiram desestabilizar ou abalar a supremacia católica no Brasil. Os dois grupos protestantes saíram do país deixando poucas – ou quase nenhuma – marcas significativas na cultura brasileira.

Outro fator importante é o Tratado de Livre-Comércio entre Portugal e Inglaterra, assinado por D. João VI em 1810, e que contribuiu para a chegada e o estabelecimento do protestantismo norte-americano no Brasil do século XIX. Mendonça e Velasques Filho (2002) ressaltam um intervalo de quase dois séculos de ausência do protestantismo no Brasil, desde a expulsão dos holandeses até o período imperial. Foi somente em 1810 que grupos protestantes obtiveram permissão para entrar no Brasil legalmente. Podemos considerar que o Tratado de Livre-Comércio de 1810 foi a porta de entrada para o protestantismo de missão no Brasil do século XIX.

Os primeiros protestantes que se beneficiaram dessa concessão estavam inseridos nos chamados “protestantismo de imigração” ou “protestantismo étnico”. Após o acordo entre Portugal e Inglaterra, ocorreu, gradualmente, a inserção desse protestantismo no país. Os ingleses e, posteriormente, os alemães foram os primeiros a obter, de forma legal, permissão para entrar no país e realizar cultos de forma restrita.

Os primeiros grupos protestantes não mantinham intenções proselitistas e evangelísticas. Visavam conservar a fé das comunidades étnicas que aqui chegaram e se estabeleceram. Segundo Mendonça e Velasques Filho (2002), ingleses e alemães não tinham como objetivo compartilhar sua religião com a nova sociedade. Os primeiros protestantes formavam uma religião étnica. Dos ingleses do tempo de D. João VI aos alemães do início da imigração estrangeira em massa, os primeiros pastores vieram como capelães de comunidades estrangeiras (Torres, 2021). Acrescentamos que,

depois de duas tentativas fracassadas – protestantes franceses se estabeleceram no Rio de Janeiro entre 1555-1560 e protestantes holandeses se estabeleceram no Nordeste entre 1630 e 1654 –, a tradição protestante finalmente inseriu-se no Brasil no começo do século XIX. Seu primeiro impulso foi basicamente de natureza imigratória e decorreu da abertura dos portos brasileiros ao comércio inglês (1810) e do incentivo governamental à imigração europeia – particularmente alemã – poucos anos depois. Assim, nos limites da tolerância a cultos não católicos estabelecidos pela constituição de 1824, instalaram-se no Brasil anglicanos, episcopais (anglicanos norte-americanos) e, em número muito maior, luteranos (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 12).

Segundo Gomes (2000), em 1808, D. João VI, fugindo de Napoleão Bonaparte, vem ao Brasil na companhia da família real portuguesa. E, para ter sucesso em sua fuga, recorre à Inglaterra, que concede ao luso navios e escoltas a fim de garantir uma travessia segura no Atlântico. Os ingleses também se comprometeram a enviar suas tropas para combater os exércitos franceses que invadiram Portugal. Alencar (2010) menciona a necessidade de a Inglaterra expandir seu mercado. Com vistas a futuras negociações com D. João VI e o Brasil, a Inglaterra seria beneficiada por meio de acordos comerciais. É necessário compreender as condições socioeconômicas e políticas que possibilitaram esta implementação, incluindo a assinatura do Tratado de Livre-Comércio de Portugal e Inglaterra em 1810.

Já residindo no Brasil, D. João VI firma acordo com os ingleses, o chamado Tratado de Cooperação e Amizade, assinado também em 1810 e que mencionava a abertura dos portos às nações amigas. A assinatura desse documento simbolizava a vitória da doutrina econômica liberal sobre as antigas diretrizes do mercantilismo. Para além disso, a questão religiosa entrou como adendo aos súditos ingleses – acatólicos, mas com suas ressalvas. Para Ribeiro (1973, p. 16), “este tratado firmado com a Inglaterra abriu a primeira brecha na muralha levantada em torno de nosso sistema religioso, até então impenetrável ao protestantismo”. O Art. 9º do Tratado diz:

Não se tendo até aqui estabelecido, ou reconhecido no Brazil a Inquisição, ou Tribunal do Santo Officio, Sua Alteza Real O Principe Regente de Portugal guiado por huma iluminada e liberal Política aproveita a oportunidade que Lhe offerece o Presente Tratado, para declarar espontaneamente no Seu Proprio Nome, e no de Seus Herdeiros e Sucessores, que a Inquisição não será para o futuro estabelecida nos Meridionaes Dominios Americanos da Corôa de Portugal (**Tratado...**, 1810b).

Há também outros artigos deste Tratado que nos auxiliam na compreensão desta “liberdade e concessão” cedida aos cidadãos britânicos. Conseqüentemente, isso reverberou nas questões religiosas.

O Art. 23 do Tratado de Livre-Comércio diz que foi estabelecido o acordo da Sua Alteza Real o Príncipe Regente de Portugal ao se firmar “a determinação anteriormente concebida no Seu Real Entendimento, de fazer Goa Porto Franco, e de permitir naquela Cidade, e suas Dependencias, a livre Tolerancia de todas quaesquer Seitas Religiosas” (**Tratado...**, 1810a).

O Art. 12 do mesmo Tratado ainda declara que

os Vassallos de Sua Magestade Britannica, residentes nos Seus Territórios, e Dominios, não serão perturbados, inquietados, perseguidos, ou molestados por causa da sua Religião, mas antes terão perfeita liberdade de Consciencia, e licença para assistirem, e celebrarem o Serviço Divino em honra do Todo Poderoso Deos, quer seja dentro de suas Casas particulares, quer nas suas particulares Igrejas e Capellas, que Sua Alteza Real agora, e para sempre graciosamente lhes Concede a Permissão de edificarem, e manterem dentro dos seus Dominios. Com tanto porem que as sobreditas Igrejas e Capellas serão construidas de tal modo, que externamente se assemelhem a casas de habitação; e também que o uso dos Sinos lhes não seja permittido para o fim de annunciarem publicamente as horas do Serviço Divino. Demais estipulou-se, que nem os Vassallos da Grande Bretanha, nem outros quaesquer Estrangeiros de Communhão differente da Religião Dominante nos Dominios de Portugal, serão perseguidos, ou inquietados por matérias de Consciência, tanto nas suas Pessoas, como nas suas Propriedades, em quanto elles se conduzirem com ordem, decencia, e moralidade, e de huma maneira conforme aos usos do Paiz, e ao seu Estabelecimento Religioso, e Político. Porem se se provar, que elles pregão, ou declamão publicamente contra a Religião Catholica, ou que elles procurão fazer Proselytas, ou Conversões [...] (Tratado..., 1810a).

A concepção estava relacionada à tolerância religiosa e não à liberdade religiosa. Portanto, eles deveriam respeitar os limites impostos pelo Tratado, que permitiu aos ingleses realizarem cultos apenas em inglês e, exclusivamente, para membros de sua comunidade. Os cultos, segundo Ribeiro (1973), eram celebrados nos navios ancorados no Porto do Rio de Janeiro e nas casas residenciais.

No entanto, em 1812, chegou ao Brasil o ministro inglês R. E. Jones, acompanhado de sua esposa. Quatro anos depois, veio o capelão anglicano Rev. (reverendo) Robert Crane e, no ano seguinte, em 1817, Jeremiah Flynn, clérigo de Londres. Isso evidencia a presença do protestantismo inglês de confissão anglicana. Eles foram os primeiros a estabelecer tendas no Brasil, formando igrejas para suas comunidades, apesar das restrições impostas pelo Tratado.

Os luteranos, por sua vez, vindos ao Brasil com seus colonos alemães, instalaram-se nas regiões Sul e Sudeste do país. Por ser uma denominação fechada, não experimentou, neste período, o processo de aculturação. Inclusive, alguns núcleos permanecem fechados até os dias atuais. Ainda em relação aos luteranos, Ribeiro (1973) menciona que estes tinham uma maneira particular de interpretar e adaptar-se ao Acordo de 1810. Da mesma forma,

quando os templos eram construídos, contudo nem sempre se obedecia estritamente à restrição constitucional. Interpretada desde os Tratados de 1810 a “forma exterior de templo” como sendo caracterizada pela torre e os sinos, os alemães aceitavam essa interpretação, que coincidia com a deles, mas algumas vezes colocavam outros símbolos religiosos no exterior de seu templo. [...] Usaram-se, ali, os mesmos símbolos (a Bíblia, e dois cálices) no frontispício do templo (Ribeiro, 1973, p. 82).

Em outro trecho, Ribeiro (1973) comenta que os protestantes sobreviveram e se consolidaram apoiados na *Constituição* (cujas restrições forneciam interpretações amplas). Para Alencar (2010), a religião dos imigrantes é um subproduto do Acordo porque foram mantidas as limitações jurídicas. Além disso, este protestantismo não nutria preocupação evangelística, tampouco pretendia influenciar a cultura brasileira. Afinal, os ingleses vieram para trabalhar e pregar a seus patrícios. Eles se interessavam mais em ampliar o mercado para seus produtos.

Segundo Mendonça e Velasques Filho (2002), o protestantismo de imigração sempre foi considerado religião de estrangeiros. Vale notar que a abertura para o mundo anglo-saxão significou a abertura para o mundo protestante. Ainda, antes de finalizarmos este tópico, faz-se necessário um breve bosquejo sobre a relação entre a presença protestante no início do século XIX, a Constituinte de 1823 e a primeira *Constituição* do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824 e que oficializava o catolicismo como religião do Estado, sendo por ele influenciado, apesar de que,

desde 1808, se admitir a presença protestante, a Constituição de 1824 estabelece como religião oficial o catolicismo e isto implica numa série de questões para o imigrante não católico: negação de certidão de nascimento, casamento civil / religioso, certidão de óbito / cemitério além da proibição do acesso ao serviço público e cargos eletivos (Alencar, 2010, p. 40).

Ao longo do período que vai da *Constituição* de 1824 até 1891, houve uma diminuição gradual da hegemonia católica, permitindo que os protestantes conquistassem seu espaço na sociedade brasileira (Mendonça, 2008). Após o protestantismo de imigração, ocorreu a chegada do protestantismo de missão. Enquanto o primeiro grupo visava nutrir e preservar seus ideais religiosos e a fé de seus compatriotas, o protestantismo norte-americano (protestantismo de missão) mantinha essas intenções, porém com uma perspectiva mais proselitista e voltada à conversão, visando à expansão da fé protestante no Brasil.

1.2 O protestantismo de missão ao Brasil na segunda metade do século XIX e início do XX

Segundo Mendonça e Velasques Filho (2002), o protestantismo missionário instalou-se no Brasil por intermédio das seguintes denominações: Igreja

Congregacional (1855), Presbiteriana (1859), Metodista (1886), Batista (1871) e Episcopal (1898). Para análise mais abrangente, nossa atenção repousa sobre as denominações congregacionais, presbiterianas, metodistas e batistas, pois são estas que desempenharam um papel mais ativo e representativo nas questões investigadas nesta pesquisa.

Cerca de 300 anos após a instalação e hegemonia católica no país, as denominações protestantes chegam de forma definitiva ao Brasil. Ribeiro (1973) diz que o nosso governo os acolhia, os prestigiava e lhes oferecia garantias específicas de liberdade religiosa. Como mencionado, essas denominações se originaram na Europa, mas chegaram ao Brasil por meio de missões americanas. As múltiplas denominações se estabeleciam e chegavam de forma dividida e faccionada, ao contrário do catolicismo brasileiro, que permaneceu consistente.

Para Ribeiro (1973), um dos fatores que motivaram a vinda de protestantes norte-americanos para o Brasil foi a Guerra Civil Americana, entre os anos de 1861 e 1865. Estados do Norte abolicionistas se voltavam contra Estados do Sul, que eram escravagistas. Segundo o autor, os sulistas, insatisfeitos com a derrota para o Norte, demonstraram interesse em emigrar para o Brasil, o que despertou interesse mútuo.

Os sulistas perderam a guerra e buscavam no Brasil o sonho da terra prometida ou apenas um novo lugar em que ainda pudessem praticar a escravidão. Mendonça (2002) aponta que, com o fim da Guerra Civil nos Estados Unidos e a consequente derrota dos confederados, muitos sulistas se espalharam pelo mundo, tendo alguns vindo para o Brasil. Entre estes imigrantes, havia metodistas, presbiterianos, batistas e outros grupos minoritários. O cenário gerou uma linha direta de migrantes estrangeiros para o Brasil.

Nosso governo abriu escritório em Nova York para coordenar a propaganda e atrair imigrantes norte-americanos na mesma ocasião (1865). Em convênio com o governo americano (e com intervenção do Rev. Fletcher), passou a subvencionar uma linha de navegação entre Nova York e o Rio (Ribeiro, 1973).

Mendonça (2002, p. 17) assevera: "O protestantismo missionário brasileiro não veio do continente europeu, mas dos Estados Unidos, cujo protestantismo tinha raízes na Reforma Inglesa". Partir deste princípio é importante para compreendermos o *ethos* deste protestantismo. Para Ribeiro (1973), a imagem que os norte-americanos projetavam do Brasil é de um imenso território rico, com oportunidades de exploração praticamente intactas, um governo liberal e um povo amável e tolerante, embora

atrasado, ignorante e supersticioso. Essa ideia sobre o Brasil fez surgir no Sul dos Estados Unidos, no fim da Guerra Civil, movimentos em prol da migração para o Brasil. Sendo assim, “vieram para cá aventureiros, flibusteiros e especuladores nas migrações, prontos para arriscar a vida em prol de oportunidades melhores” (Goldman, 1972, p. 9).

A lista de norte-americanos desejosos pelo Brasil se estendeu ainda a negociantes, mecânicos, lavradores, médicos e pessoas de todas as categorias sociais, além de homens e mulheres que apenas buscavam uma terra onde ainda houvesse escravidão negra. Com o fim da Guerra Civil nos Estados Unidos, a escravidão foi abolida. Diferentemente do que pensava Ribeiro (1973), Goldman (1972) afirmava que a Guerra Civil Americana foi o principal motivo para a vinda de protestantes de missão ao Brasil, na segunda metade do século XIX. É difícil dizer se

a “Guerra Civil” e a “Reconstrução” foram as causas principais dessas imigrações. Pode-se, porém, afirmar que, segundo certa estimativa, dos 10.000 sulistas, aproximadamente, que deixaram os Estados Unidos depois da Guerra de Secessão, cerca de 2.000 sulistas em sua maioria radicaram-se no Brasil. Haviam perdido seus escravos, ou melhor, o estilo de vida que a escravidão lhes proporcionava. Visavam, por conseguinte, fixar-se num país onde ainda vigorava o regime econômico de sua preferência, embora alguns dos que os chefiavam já tivessem previsto que também no Brasil a escravidão estava prestes a extinguir-se (Goldman, 1972, p. 10).

A questão da Guerra Civil pode não ser o único motivo ou fator determinante para a vinda das missões protestantes para o Brasil no século XIX. Como já visto, os ingleses (anglicanos) e alemães (luteranos) vieram para o Brasil principalmente por questões comerciais, políticas e econômicas. Em nossa compreensão, a Guerra da Secessão não pode ser considerada o principal motivo da vinda de protestantes ao Brasil no século XIX. Contudo podemos considerá-la como o motivo que impulsionou, significativamente, a migração norte-americana no pós-guerra.

Outro ponto a considerar é que o Dr. Robert Kalley, um dos precursores do protestantismo brasileiro, chega ao Brasil em 1855. Kalley sofreu perseguição religiosa na Ilha da Madeira. Teve de abandonar a obra naquele país e ir para os Estados Unidos. Com uma rápida passagem por lá, veio para ao Brasil e, em 1858, fundou a primeira Igreja Congregacional em Petrópolis (RJ), onde recebeu a visita de D. Pedro II (Ramalho, 1976). Ainda há outros relatos e fatos a serem considerados. Mesquida (1994, p. 117) comenta que, antes mesmo da Guerra Civil, existia interesse norte-americano pelo Brasil:

Bem antes da Guerra Civil americana, o Brasil já era considerado pela América do Norte como “a nação mais importante do continente” e como um amigo privilegiado, com o qual era necessário ter estreitas relações de amizade e de comércio.

Ainda segundo o autor, fica evidente que, logo após o término da Guerra Civil, o intercâmbio e as “relações de amizade e comércio” entre os Estados Unidos e o Brasil se intensificaram consideravelmente. Com o propósito de atenuar essa questão, é preciso pontuar que não vieram para o Brasil apenas norte-americanos sulistas a favor da manutenção da escravidão ou nortistas abolicionistas. Sobretudo, é preciso compreender, como aponta Goldman (1972), que não houve, maciçamente, um “sólido Sul” a favor da escravidão, tampouco um “sólido Norte” inteiramente contrário à escravidão. É certo que apenas uma reduzida parcela de brancos sulistas estava diretamente ligada ao escravismo.

Além disso, a Guerra Civil Americana dividiu muitas denominações. Ribeiro (1981) relata que tanto os missionários quanto a Junta de Missões, sediada em Nova York, foram afetados pela divisão da igreja causada pela Guerra Civil. Agora, os missionários são apoiados pela “Igreja do Norte”, ou seja, a Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos da América.

Outro ponto importante mencionado por Mendonça (2008) é que não há evidências de que a mensagem protestante tenha alcançado os escravos nas senzalas e nos campos de trabalho ligados aos grandes latifundiários da monocultura de exportação. Parece que, inicialmente, a questão da escravidão não foi o foco da ação missionária das denominações protestantes. Ribeiro (1981), ao citar outro pioneiro do protestantismo no Brasil, o Rev. Ashbel Green Simonton, que chegou ao Brasil em 12 de agosto de 1859, com apenas 26 anos, diz que este era um entusiasta republicano, mas não estava no Brasil para subverter a monarquia. Apesar de ser veementemente contra a escravidão e não esconder sua posição a respeito disso.

Pelo menos neste momento da história, o cristianismo protestante que se apresentava como um instrumento de libertação deixou de cumprir sua função social. Embora Ribeiro (1981) mencione a conversão, o batismo e o casamento de escravos ministrados por pastores presbiterianos, esses ainda continuavam debaixo da escravidão.

Mas não se vêem os implantadores da Reforma religiosa ativamente engajados em campanhas de emancipação. Ao contrário: há registro da

conversão de escravos de presbiterianos; escravos de presbiterianos são casados pelos pastores; filhos de escravos são batizados. À adesão ao presbiterianismo não se seguia naturalmente a emancipação dos escravos. É certo que vemos casos de escravos tratados com bondade acima e além dos hábitos locais (Ribeiro, 1981, p. 288).

No tocante às pautas sociais, principalmente a escravidão, este protestantismo de missão foi incapaz de seguir o exemplo de seu maior líder, Jesus Cristo. Parafraseando o texto bíblico, seria o mesmo que dizer que não conseguiram ser o sal da terra e, tampouco, a luz do mundo. Foram ineficazes em denunciar as injustiças sociais de seu tempo. Preocupavam-se, antes, em se estabelecer e influenciar a elite intelectual da nação.

Não saberíamos dizer se o protestantismo foi usado pelas elites para seus interesses pessoais ou se o contrário também foi verdadeiro. Parece que ambas as premissas são verdadeiras. Diante disso, Goldman (1972 *apud* Mesquida, 1994) diz que a emigração do Sul está associada a quatro fatores fundamentais: o desenvolvimento dos Estados Unidos, a expansão para o Oeste, a escravatura e o Destino Manifesto.

No entanto, percebe-se que, enquanto os negros escravizados e os indígenas, frequentemente marginalizados, eram negligenciados em termos de acesso à moradia, saúde, segurança e educação, ao migrante norte-americano eram oferecidos e garantidos todos estes suportes. Segundo Mesquida (1994), o imperador ofereceu-lhes terras a 22 cents. o acre, o transporte dos colonos do Rio de Janeiro até a região escolhida e, além disso, a cidadania brasileira.

A intenção de D. Pedro, segundo Goldman (1972), era receber um maior número de plantadores sulistas, dotados de suficientes recursos para o estabelecimento no país. Mas, na verdade, após a chegada, a maior parte dos imigrantes dependia do governo brasileiro para se manter. Por outro lado, são inegáveis os benefícios trazidos pelo imigrante americano, principalmente para algumas cidades de São Paulo e da região Sudeste do país. Tais contribuições são percebidas na economia, na sociedade e na cultura. Mesquida (1994, p. 44), apresenta cinco vias de influência social:

- 1) do emprego de técnicas agrícolas inovadoras;
- 2) da transmissão do "savoir-faire";
- 3) da difusão de um espírito empreendedor e da comunicação de novas ideias;
- 4) da comunicação de princípios e valores constitutivos do mundo de vida norte-americana.

5) da educação.

O protestantismo vislumbrou no Brasil uma possibilidade para expandir sua missão e estabelecer sua fé em comunidades locais. A inserção do protestantismo missionário ocorreu de maneira definitiva na segunda metade do século XIX. Tentativas anteriores foram frustradas e consideradas sem êxito devido a questões relacionadas à colonização ou disputas religiosas, principalmente com o catolicismo. Mendonça (2008) destaca a evolução do protestantismo desde a Reforma do século XVI até sua chegada ao Brasil, no século XIX. Outrossim,

o protestantismo trazido pelas missões americanas para o Brasil já não era o original da Reforma. Sofrera, no seu transplante para o solo norte-americano, mutações oriundas do amálgama das múltiplas correntes protestantes que floresceram na Europa a partir do século XVII. [...] Surgiu um protestantismo teologicamente indiferenciado, com ênfase na salvação individual. [...] Assim, no bojo das missões protestantes, expressos na pregação religiosa e, especialmente, na educação, vinham o liberalismo, o individualismo e o pragmatismo (Mendonça, 2008, p. 158-159).

A ideologia política americana influenciou, significativamente, o protestantismo em seu país, a ponto de sua mensagem ser amalgamada com discursos sobre o progresso, a modernidade e a liberdade, criando, assim, um novo jeito de ser e uma nova cultura protestante.

O protestantismo de missão assume uma nova postura, caracterizada, principalmente, por um viés progressista, liberal e modernizante, reflexo do capitalismo predominante nos países protestantes ocidentais. Assim, ao estabelecerem-se no Brasil, os missionários encontraram receptividade, inclusive por parte de padres locais, que os ouviam cordialmente e os acolhiam em suas casas com simpatia (Mendonça, 2008). Neste contexto, o autor ressalta que as perseguições violentas enfrentadas pelo protestantismo no Brasil não tiveram amparo legal, tampouco incentivo do Estado ou da Igreja Católica. Mesmo quando

a crônica procura realçar as perseguições, sendo que em alguns casos elas foram mesmo violentas, pode-se dizer que nem o Estado nem a Igreja Católica oficialmente se levantaram contra o protestantismo. Muito menos se registraram grandes levantes de massa como a história registra em outras partes do mundo, a semelhança do que se deu na Ilha da Madeira, em 1846, que dispersou totalmente os protestantes, vindo alguns para o Brasil juntar-se à congregação de Robert R. Kalley, no Rio de Janeiro, indo outros para os Estados Unidos (Mendonça, 2008, p. 181).

Para prosseguirmos, é preciso compreender a sociedade da época: como se dividia, como se mantinha e como se estabelecia. Conforme Mendonça (2008), a sociedade brasileira, durante a chegada do protestantismo norte-americano, já apresentava características bem definidas. Era uma minoria representada pela burguesia rural, a camada de escravos naturalmente ligada a essa burguesia e o vasto segmento de “homens livres e pobres” que formava a maior parte da população rural (Mendonça, 2008).

Explorar as origens do protestantismo no Brasil seria uma tarefa que ultrapassaria os limites de um simples tópico em nossa dissertação, dada a vastidão e diversidade das histórias das diferentes denominações. Por esta razão, optamos por apresentar, de forma sucinta, os aspectos que consideramos mais relevantes para compreendermos a introdução desse movimento no país, a partir da segunda metade do século XIX. Nesse sentido, enfatizamos o papel dos pioneiros de cada denominação e seus desafios iniciais. Por fim, contextualizamos a expansão destas denominações até os anos de 1930, visando oferecer um panorama abrangente de cada uma delas.

O primeiro grupo das chamadas denominações norte-americanas a chegar ao Brasil, na segunda metade do século XIX, foram os congregacionais. O pioneiro desta denominação foi o Rev. Kalley (1809-1888). Antes de sua chegada ao Brasil, ele passou brevemente pelos Estados Unidos, nas cidades de Massachusetts e Nova Jersey. O que se confirma na citação de Mendonça e Velasques Filho (2002, p. 34):

O estabelecimento permanente de Igrejas missionárias no Brasil deu-se em 1855, no Rio de Janeiro, não foi um missionário norte-americano que fundou essa primeira Igreja, mas um missionário escocês autônomo chamado Robert Reid Kalley que, juntamente com sua esposa, Sarah Poulon Kalley, deu início à Igreja Congregacional do Brasil.

Segundo os autores, o congregacionalismo é uma vertente calvinista das Igrejas Livres da Inglaterra, distinta das presbiterianas por praticar a democracia direta e pela ênfase na autonomia das igrejas locais. Seu sistema de governo eclesiástico é próximo ao dos batistas. Para Mendonça e Velasques Filho (2002), o congregacionalismo é associado às Igrejas reformadas, que são herdeiras da Reforma na Suíça, e suas Igrejas estão afiliadas à Aliança Mundial de Igrejas Reformadas. Em 1858, o Rev. Robert Kalley fundou, no Rio de Janeiro, a Igreja Evangélica Fluminense. Entretanto esta denominação não se expandiu

consideravelmente, limitando-se a pequenas congregações entre os anos de 1855 e 1858, concentradas, principalmente, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Afinal,

o casal permaneceu numa pequena Igreja, restrita ao Rio de Janeiro e São Paulo, enfrentando divisões constantes e conflitos entre tendências teológicas. Não se pode negar o mérito do casal Robert Kalley e Sarah Kalley na luta pela ampliação dos direitos de liberdade religiosa no país; a tradução e adaptação de hinos evangélicos realizados por Sarah Kalley e publicadas como Salmos e hinos em 1801; a publicação de um grande número de artigos em jornais e de panfletos, explicando quem eram os protestantes; organização da primeira escola dominical no Brasil, ainda em 1855 (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 102).

Quando o casal Kalley chegou ao Brasil, sua preocupação primordial não era expandir sua denominação, mas sim encontrar meios legais para estabelecê-la no país. Além disso, eles se empenharam em promover a ampliação dos direitos que garantiram a liberdade religiosa para os protestantes. Paralelamente, contribuíram para a divulgação do protestantismo através da publicação de artigos nos jornais, visando esclarecer a sociedade sobre essa fé. Para Mendonça e Velasques Filho (2002), os congregacionais foram os primeiros na organização da escola dominical no Brasil, embora Mesquida (1994, p. 114-115) possa discordar desta afirmação, ao citar que

o relatório de Pitts⁵ estimulou a sociedade missionária a enviar um missionário permanente ao Brasil. No início de 1836, chegou ao Rio de Janeiro o pastor Justin Spaulding que, sem perda de tempo retomou a obra de seu antecessor. Organizou uma escola dominical, onde foram matriculados alunos brancos e negros.

Como discutiremos no próximo capítulo, as escolas dominicais sempre desempenharam um papel de grande importância para o protestantismo missionário. Embora possa ter sido a primeira a surgir, a Escola Dominical Congregacional foi considerada, para a época, uma iniciativa inovadora. O Rev. Kalley provocou reações imediatas da Igreja Católica Romana por intermédio de seu proselitismo. Na visão dos líderes católicos, ele estava violando as leis do país. Este fato levou sua atividade missionária a atrair a atenção das autoridades competentes, como bem descreve Hack (1985, p. 24), ao registrar que

o Núncio solicitou do Ministro dos Negócios Estrangeiros, Silva Paranhos – Visconde de Rio Branco – que esclarecesse ao médico escocês Kalley que a

⁵ Em 19 de agosto de 1835, o metodista Elliot Pitts chegou ao Rio de Janeiro pela fonte. Sua missão era investigar a possibilidade de um país hospedar uma missão metodista eficaz. Assim, ele só ficou naquela cidade por duas semanas. Em relatório enviado à Associação Missionária Metodista, Pitts apoiou os investimentos missionários metodistas no Brasil.

tolerância religiosa garantida pela Constituição Brasileira não era tão plena, que admitia propaganda de doutrinas contrárias à religião do Estado. Kalley enfrentou várias situações constrangedoras em Petrópolis, onde residia, sendo convidado a restringir sua propaganda religiosa ou retirar-se da cidade.

Parece que, de alguma forma, o casal Kalley contava com a simpatia de pessoas influentes na sociedade, a ponto de receber intercessões em seu favor. As intimidações locais contra os protestantes eram frequentes nesse período, mas não os desencorajaram. Pelo contrário, os motivaram a buscar apoio dentro do quadro legal brasileiro. Ribeiro (1973, p. 120) menciona, na nota de rodapé nº 76, alguns destes desafios enfrentados pelo Rev. Kalley:

O Governo Imperial foi impedido pelo Núncio a tapar a boca ao “Inglês”. Arranjaram uma espécie de “acusação” e dirigiram-se à Legação Britânica. No dia 1º de julho de 1859, o Sr. Hon. W. Stuart, “Chargé d’Affaires”, naquela alegação, assinou um despacho para ser enviado ao Dr. Kalley. Participava que o Ministro dos Negócios Estrangeiros lhe havia comunicado que, segundo as informações do Presidente da Província, o Dr. Kalley “tinha o costume de pregar a religião protestante a grupos de pessoas, em sua casa, em Petrópolis, e às famílias de enfermos que visitava, na qualidade de médico; que constava que havia sido expulso das Ilhas da Trindade e da Madeira, por causa de fazer propaganda religiosa”. “E visto que o Sr. Paranhos, informando que a Tolerância Religiosa garantida pela Constituição Brasileira não é tão plena, que admita a propaganda de doutrinas contrárias à religião do Estado, me pede que vos aconselhe a retirar-vos de Petrópolis, ou desistir dos atos acima atribuídos a vós – fazei-me o obséquio de mandar: em primeiro lugar, quaisquer esclarecimentos que queirais oferecer a Sua Excelência, em justificação de vossa conduta: e de declarar-me se desejais evitar no futuro atentar a conversão de católicos romanos à fé protestante, durante a vossa residência em Petrópolis. Também me será de proveito saber até que ponto o Sr. Paranhos está corretamente informado sobre as alegadas expulsões da Trindade e da Madeira”. (Traduzido). O Dr. Kalley tratou logo de tomar duas medidas importantes: 1ª - Submeter-se ao competente “exame de habilitação” perante a Escola de Medicina, no Rio, a fim de poder exercer legalmente a sua profissão; 2ª - Consultar os melhores juristas do Império sobre certos pontos referidos no “despacho”. Formulou onze quesitos e apresentou-se simultaneamente a S. Exa., o Sr. Dr. Nabuco, ao Dr. Urbano S. Pessoa de Melo e ao Dr. Caetano Alberto Soares.

Estes questionamentos, segundo Hack (1985), foram enviados a três respeitados juristas. Posteriormente, os juristas emitiram um Parecer favorável ao médico Kalley, argumentando que as acusações careciam de fundamento, uma vez que ele não havia violado as leis brasileiras. Ribeiro (1973, p. 120-121) traz ainda uma lista com 11 questionamentos apresentados pelo Rev. Kalley:

1º - Os cidadãos brasileiros adultos têm ou não têm liberdade perfeita de seguir a religião que quiserem? 2º - Se algum deles consultar alguma pessoa que não segue a religião do Estado e essa pessoa lhe explicar sua crença, será um ou outro incurso em qualquer pena legal? 3º - Será criminoso aquele que nesse caso aconselhar o cidadão brasileiro a adotar uma religião que não

seja a do Estado? 4º - O caso será o mesmo, estando a pessoa em sua casa ou fora dela, em público ou em particular. 5º - Se um cidadão brasileiro unir-se a qualquer outra comunhão que não seja a do Estado, será por isso incurso em qualquer pena, seja debaixo do título de apóstata, blasfemo ou outro qualquer? 6º - Os membros da Comunhão que o receberem (ou qualquer deles) serão por isso incursos em qualquer pena da lei? 7º - É lícito aos estrangeiros seguir o seu culto doméstico em suas casas particulares? 8º - Se algum dos seus amigos brasileiros quisesse estar presente com eles, torna-se-ia por isso o seu culto criminoso? 9º - Se o culto estrangeiro estivesse em uma casa sem forma alguma de templo, mas com a entrada franqueada àquele que quiser – sem limitar-se aos amigos do morador – seria criminoso? 10º - Um dos estrangeiros pode ser obrigado a sair do sítio onde mora, ou ser deportado do País à vontade do Governo sem culpa formada? 11º - O que se deve entender pelas palavras publicamente e reuniões públicas, nos Arts. 276 e 277 da Carta Constitucional.

Kalley, por meio de seus questionamentos, procurou fundamentação jurídica para o protestantismo no Brasil, facilitando, assim, o caminho para as denominações protestantes que viriam em seguida. Ademais, introduziu o congregacionalismo no país, o que levou à formação de uma segunda congregação, estabelecida anos depois. De acordo com Mendonça (2008), esta congregação foi fundada em Pernambuco em 1873, mas não estava associada a nenhuma organização missionária.

Uma das estratégias de Rev. Kalley para difundir a nova denominação religiosa foi utilizar jornais da Corte, amplamente lidos em todo o país, para promover a denominação evangélica como alternativa à do Estado (Ribeiro, 1981). Sua pregação não atingia apenas norte-americanos, mas também brasileiros e portugueses. O primeiro brasileiro a ser batizado por Kalley no Brasil foi Pedro Nolasco de Andrade, em 11 de julho de 1858, uma data marcante, considerada o início de sua denominação. Naquele período, a congregação contava com 14 membros, incluindo o Dr. Kalley e sua esposa, três norte-americanos, oito portugueses e o recém-batizado, conforme documentado por Léonard (1981).

A segunda tradição protestante a estabelecer-se no Brasil foi a presbiteriana. Esta se destacou como a denominação de maior expansão e notabilidade ao longo do século XIX, até que, no decorrer do século XX, foi ultrapassada em crescimento e influência pelos batistas, conforme a descrição histórica de Mendonça e Velasques Filho (2002, p. 35):

Os presbiterianos surgiram no Brasil em 1859 com a chegada do missionário norte-americano Ashbel Green Simonton ao Rio de Janeiro, onde, em 1862, fundou a primeira igreja. Foi a denominação que mais se expandiu no século XIX, principalmente na Província de São Paulo, na qual, seguindo a trilha da expansão do café, foi favorecida pela pregação de José Manuel da

Conceição, ex-padre convertido ao presbiterianismo e primeiro pastor protestante brasileiro.

Segundo Mendonça e Velasques Filho (2002), o jovem missionário Simonton foi enviado ao Brasil pela *Presbyterian Church in the United States of America*, em 12 de agosto de 1859, tendo chegado ao Rio de Janeiro. De acordo com Olmstead (1961 *apud* Mendonça, 2008), esta instituição era conhecida como a Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, originada da cisão de 1857, desencadeada pelas divergências relacionadas à questão abolicionista.

Após instalar-se no Brasil, durante os três primeiros anos, Simonton dedicou-se ao trabalho no Estado do Rio de Janeiro e em várias regiões de São Paulo, principalmente na zona rural. Ele foi o responsável por organizar a primeira Igreja Presbiteriana no Brasil, na Travessa da Barreira, no Rio de Janeiro, em 12 de janeiro de 1862. No início, todos os membros eram estrangeiros. Serafim Pinto Ribeiro foi o primeiro brasileiro a filiar-se à denominação presbiteriana (Mendonça; Velasques Filho, 2002).

Três anos após a fundação da primeira igreja, a segunda congregação presbiteriana do Brasil foi estabelecida em São Paulo, sendo inaugurada em 5 de março de 1865, com 18 membros. O responsável era o Rev. Blackford. Posteriormente, em 13 de novembro de 1865, organizaram a terceira Igreja Presbiteriana em Brotas, com um grupo inicial de 11 pessoas (Mendonça; Velasques Filho, 2002).

A presença presbiteriana no Brasil decorre da atuação de duas missões norte-americanas: a Junta de Nova York, que enviou Ashbel Green Simonton, e o Comitê de Nashville, que, a partir de 1870, passou a enviar missionários (Mendonça; Velasques Filho, 2002). A Guerra Civil Americana, como já discutido nesta pesquisa, provocou divisões em diversas denominações religiosas nos Estados Unidos, e os presbiterianos não foram exceção. Por conta disso, temos relatos de missões presbiterianas do Norte e missões do Sul. Conforme Mendonça (2008, p. 49), os presbiterianos do Sul iniciaram suas atividades no Brasil em 1868, tendo como fator favorável a sua expansão:

O estabelecimento em Campinas, em 1868, da Missão da Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos. Essa Igreja sulista preocupou-se com a situação religiosa dos emigrantes confederados que, em 1866, estabeleceram-se em Santa Bárbara, nas vizinhanças de Campinas. As igrejas do Sul, não somente a presbiteriana, mas metodistas e batistas, não ficaram insensíveis aos apelos dos seus fiéis que emigraram. Todas elas procuraram atender aos

pedidos que partiram de Santa Bárbara. Em 1868, o Sínodo Presbiteriano da Carolina do Sul enviou os missionários William Leconte e J. Rockwell para o Recife.

A contribuição para o crescimento e a expansão do protestantismo no Brasil foi significativamente influenciada pela presença de duas missões distintas da mesma denominação, enviando missionários ao país. Desde a chegada de Simonton, em 1859, até o término do Império, os presbiterianos estabeleceram mais de 50 igrejas, fundaram quatro presbitérios (unidades eclesiásticas regionais) e criaram um seminário dedicado à formação de pastores nacionais, além de dois colégios e uma série de periódicos (Mendonça, 2008).

Por outro lado, a história do metodismo no Brasil remonta a 1836, quando os primeiros registros de sua presença aparecem no Rio de Janeiro, antecedendo, assim, congregacionais e presbiterianos. No entanto, as primeiras iniciativas não foram duradouras. De acordo com Mendonça (2008), uma nova tentativa de estabelecer a Igreja Metodista ocorreu em 1871 entre os imigrantes confederados, na localidade de Santa Bárbara, na Província de São Paulo, liderada pelo Rev. J. E. Newman, mas não prosperou. A consolidação efetiva do metodismo no Brasil só veio a ocorrer em 1886, com a chegada dos missionários Junius E. Newman, John J. Ransom, J. W. Koger e James L. Kennedy.

Existem ao menos dois fatores importantes para se pensar o crescimento inicial do metodismo, conforme apontam Mendonça e Velasques Filho (2002). Em primeiro lugar, o seu crescimento foi gradual, especialmente porque se estabeleceu, primeiramente, em áreas urbanas. Isso resultou em uma competição direta com a Igreja Católica, predominantemente naquelas regiões. Em segundo lugar, o crescimento metodista foi influenciado, significativamente, por seus colégios, que proporcionaram um canal de acesso à elite cafeeira e comercial do país, facilitando, assim, sua expansão. Contudo, a respeito da data oficial de estabelecimento do metodismo no Brasil, há indícios de outras possíveis interpretações. Mendonça (2008, p. 46) alerta que

a Igreja Metodista parece considerar como seu estabelecimento oficial no Brasil o ano de 1876, quando o rev. J.J Ramson fundou, no Rio de Janeiro, a terceira igreja metodista no Brasil com seis pessoas, todas estrangeiras. Só aos poucos, como ocorreu com as demais denominações, é que foram chegando os primeiros elementos brasileiros. A partir daí, os metodistas se estabeleceram definitivamente no país.

À medida que as igrejas metodistas eram fundadas, um esforço semelhante era dedicado ao estabelecimento de colégios. Isso pode oferecer uma perspectiva sobre o porquê do crescimento metodista no século XIX ter sido inferior ao dos batistas e presbiterianos. Os próprios metodistas dizem que sua Igreja, preocupada com a educação, esqueceu-se de evangelizar e, por isso, não cresceu (Mendonça e Velasques Filho, 2002). Mesmo que seja difícil estabelecer uma linha cronológica, os autores acrescentam que

Junius Eastham Newman organizou, em 1871, uma pequena congregação metodista num lugar denominado Saltinho, perto daquela cidade. Logo depois chegou reforço, na pessoa de John James Ramsom, que permaneceu aqui de 1876 a 1886 (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 102).

Em relação à análise de Mesquida (1994) sobre as denominações que compõem o protestantismo de missão no Brasil, as chamadas denominações históricas de origem norte-americana foram estabelecidas na seguinte sequência: os metodistas em 1836, os presbiterianos em 1859 e os batistas em 1881. Ramalho (1976, p. 55) apresenta uma narrativa que corrobora com a tese proposta por Mesquida (1994), na medida em que,

em 1835, a conferência anual de Tennessee resolveu enviar missionários ao Brasil. Tomando como base de ação os grupos de imigrantes anglo-saxônicos, em 1836, é fundada uma “sociedade” metodista, que poderá ser considerada início do trabalho missionário norte-americano. Cria-se uma escola para crianças brasileiras e estrangeiras, assistência pastoral aos imigrantes e tenta-se a difusão da Bíblia de modo mais sistemático e eficiente. No ano de 1847, chegaram ao Brasil diversos professores americanos metodistas para continuar a expandir o trabalho iniciado.

É importante destacar que uma das estratégias missionárias do metodismo consistiu na fundação de igrejas em locais estratégicos. Até recentemente, o metodismo brasileiro concentrou basicamente a abertura das igrejas nas regiões de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Por coincidência, ou não, nos mesmos lugares onde os missionários abriram escolas (Mendonça; Velasques Filho, 2002). Já pontuamos, anteriormente, que a questão da escravidão dividiu as denominações protestantes. Com os metodistas não foi diferente. Semelhantemente aos presbiterianos, houve duas missões protestantes metodistas enviando missionários para o Brasil. Enquanto

a Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos tentava estabelecer obras missionárias em São Paulo e no Rio de Janeiro, a Igreja Metodista do Norte instalava-se no Rio Grande do Sul, através do Uruguai, em 1885. O

metodismo no sul do país começou com a criação de uma escola para moças, o Colégio Americano. Ainda no Sul, os metodistas penetraram no interior do Estado para atender à solicitação de imigrantes italianos, de origem valdense, que haviam se espalhado pela serra gaúcha (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 102).

É possível observar que tanto os metodistas quanto os presbiterianos estão entre as denominações que mais investiram e obtiveram êxito na educação e no engajamento com as elites do país. Enquanto outras denominações históricas de origem norte-americana privilegiaram a evangelização direta, sem negligenciar a educação. A Igreja Metodista priorizou a educação, mantendo, contudo, a prática da evangelização direta (Mesquida, 1994).

A chegada dos batistas ao cenário brasileiro ocorreu um pouco mais tarde em comparação com as demais denominações já discutidas. Os primeiros missionários batistas estabeleceram-se no Brasil em 1871, em Santa Bárbara do Oeste, no interior de São Paulo. Estes missionários eram enviados pela missão Batistas do Sul dos Estados Unidos, seguindo um padrão semelhante ao observado em outras denominações protestantes. A missão primordial destes pioneiros batistas era preservar a fé dos confederados sulistas americanos que haviam se mudado para o Brasil. Mas,

somente em 1882, em Salvador, Bahia, os batistas instalaram seu primeiro trabalho. Segundo D.A. Reily, eles já haviam feito algumas tentativas de se instalar no Brasil, como foi o caso de Thomas Jefferson, que em 1859 veio para o Rio de Janeiro, tentando evangelizar escravos em suas próprias línguas, mas foi logo expulso do país (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 104).

Segundo Machado (1994), em sua pesquisa sobre a contribuição batista à educação brasileira, o primeiro esforço evangélico direcionado aos cidadãos teve lugar em 1860. Entretanto a estadia deste missionário no Brasil foi breve. Thomas Jefferson Bowen chegou ao Rio de Janeiro e lá permaneceu até 1861. Seu trabalho limitou-se às tarefas mais simples em virtude de uma doença que o afligiu, fazendo-o regressar aos Estados Unidos (Machado, 1994). O autor considera a chegada destes primeiros protestantes ao Brasil como um evento significativo:

Um bom marco na história batista no Brasil foi a vinda para cá de colonos norte-americanos, após a Guerra da Secessão. Derrotados pelas forças do Norte, muitos sulistas pensaram em reconstruir suas vidas noutro lugar, e o Brasil foi escolhido. D. Pedro II os acolheu muito bem e eles se estabeleceram em várias regiões da então Província de São Paulo. Um grupo menor fixou-se no Norte do País, em Santarém. Do grupo que escolheu São Paulo, o mais bem-sucedido foi o que ficou em Santa Bárbara, nas proximidades de Campinas. Esses colonos pertenciam a várias denominações evangélicas:

presbiterianos, metodistas, batistas. Depois de bem assentados na nova terra, cuidaram de estabelecer também sua igreja, e foi assim que o grupo batista fundou, em 10 de setembro de 1871, a Igreja Batista de Santa Bárbara (Pereira, 1976, p. 81-82 *apud* Machado, 1994, p. 41).

De acordo com Machado (1994), após a fundação de uma segunda igreja local pelos batistas, ambas as congregações eventualmente desapareceram. Na época da chegada dos batistas ao Brasil, as restrições legais sobre estrangeiros e práticas religiosas não católicas já haviam sido suavizadas, proporcionando aos protestantes uma liberdade religiosa ampliada. Do ponto de vista histórico, entre as denominações protestantes missionárias, os batistas foram os últimos a estabelecer comunidades permanentes no Brasil.

A partir daquele momento, uma nova onda de missionários batistas empreendeu sua jornada no Brasil. Eles estabeleceram formalmente sua denominação no dia 15 de outubro de 1882, em Salvador (BA). Naquele tempo, Salvador se destacava como a segunda maior cidade do Brasil, com uma população de cerca de 250 mil habitantes, tornando-se um cenário estratégico para a fundação de uma nova comunidade religiosa:

Os batistas tiveram seu início histórico no Brasil com a chegada dos missionários William Bagby e Zacarias Taylor, em 1881. Fundaram a primeira Igreja em 1882, na Bahia. Atingiram primeiramente alguns Estados do Nordeste e depois o Rio de Janeiro. À semelhança dos metodistas permaneceram nas áreas urbanas onde a presença física da Igreja Católica constituía sério obstáculo aos protestantes (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 42).

O primeiro casal missionário batista a ser indicado pela Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos foram os Bagby. Machado (1994) relata que os colonos de Santa Bárbara realizaram apelos à Junta de Richmond, solicitando que enviasse um missionário para o Brasil. Após insistentes pedidos, a Junta finalmente concordou. Daí, então, começaram os preparativos para enviar o casal de missionários ao Brasil. Considerando que

o Rev. W.B. Bagby e esposa, D. Anna Luther Bagby, foram recomendados, com empenho, pelos irmãos do Texas, a fim de serem nomeados como missionários para o Brasil; considerando que a Convenção Estadual, o Agente Geral e diversos Agentes de distritos do Texas, como fomos informados, comprometeram-se solenemente a trabalhar para o sustento daquelas pessoas, se nomeadas como missionários; e, considerando que muitas Sociedades "Anne Luther" e outras organizações no Estado mostram estar ativamente engajadas no levantamento de fundos para o aprovisionamento e sustento do Sr. e Sra. Bagby, então resolveram que sejam tomadas as necessárias medidas para o exame do irmão W. B. Bagby

como candidato ao trabalho missionário, e que se este exame for satisfatório, o Sr. e a Sra. Bagby sejam enviados para a nossa Missão em Santa Bárbara [...] Convocados pela FMB, Dr. W.B. Bagby e sua esposa compareceram na cidade de Richmond, sede da Junta, e a 23.12.1880 foram recebidos e apresentados aos membros daquela Junta. Dr. Bagby foi submetido ao exame de praxe. Por unanimidade foi considerado satisfatório. Assim, ele e a sua esposa tornaram-se os novos missionários para o Brasil, sendo estes com o sustento (Oliveira, 1985, p. 251-252 *apud* Machado, 1994, p. 42-43).

A campanha de arrecadação de fundos realizada pelos batistas norte-americanos superou as expectativas, permitindo que, em apenas alguns meses, a junta missionária enviasse recursos suficientes para um segundo casal ao Brasil, Zacarias C. Taylor e D. Catharina Taylor. Machado (1994) mostra que o primeiro encontro dos missionários Bagby e Taylor ocorreu em Campinas. Posteriormente, dirigiram-se a Barbacena (MG), onde buscaram orientação divina para a continuidade de seu trabalho missionário. Posteriormente, foram para a Bahia, e, neste contexto, fundaram a primeira Igreja Batista em Salvador, que inicialmente contava com cinco membros, dentre eles o ex-padre católico romano Antônio Teixeira de Albuquerque, que se converteu ao protestantismo:

Acta Primeira da Secção de Instalação da Primeira Igreja Batista na cidade da Bahia. No dia de outubro de 1882 da era cristã, estando presentes nesta cidade da Bahia, no lugar determinado Canella, às 10 horas da manhã os abaixo assinado, membros da Igreja Baptista de Sta. Bárbara, na província de São Paulo, tendo se retirado d'aquela província para esta, uniram-se á Igreja Baptista fazendo a sua instalação legalmente. São os seguintes: Sr. Antonio Teixeira de Albuquerque, Sr. A.C. Taylor, Da. Catharina Taylor, Sr. W.B. Bagby, Da. Anna L. Bagby (Oliveira, 1985, p. 251-252).

O esforço missionário empreendido pelos dois casais batistas no Brasil rendeu frutos notáveis. Dentre as denominações protestantes norte-americanas que atuaram no país, os batistas destacaram-se pelo crescimento acelerado, especialmente a partir do início do século XX, ultrapassando outras igrejas de origem missionária em número de fiéis. Mendonça e Velasques Filho (2002) fornecem uma perspectiva quantitativa deste avanço. Em 1889, a comunidade batista contava com apenas 312 fiéis distribuídos em quatro congregações. Os batistas expandiram-se significativamente, tornando-se a maior igreja tradicional de origem missionária no Brasil.

Machado (1994, p. 45-46) registrou, de forma detalhada, os marcos iniciais da presença batista no Brasil, focando-se na fundação das primeiras igrejas. Os registros destacam datas significativas:

24 de agosto de 1884: Fundação da Primeira Igreja Batista no Rio de Janeiro.
17 de maio de 1885: Estabelecimento da Primeira Igreja Batista em Maceió.

04 de abril de 1886: Inauguração da Primeira Igreja Batista no Recife.
04 de julho de 1899: Criação da Primeira Igreja Batista em São Paulo.

Estas datas marcam os primeiros passos significativos na expansão dos batistas pelo território brasileiro, refletindo o crescimento e a consolidação da denominação no país.

1.3 Entraves entre protestantismo e catolicismo na sociedade brasileira do século XIX

Neste tópico, exploraremos o contexto social do Brasil com a introdução de correntes religiosas reformistas norte-americanas e os embates resultantes entre seguidores protestantes e católicos, sob a análise de interlocutores reformistas e historiadores focados na trajetória brasileira. Conforme Silva (2020) destaca, a inserção desta vertente cristã no país foi acompanhada de desavenças. Estes confrontos com a comunidade católica estavam relacionados com a disputa pela legitimidade na interpretação dos dogmas religiosos, das práticas educacionais e das tradições culturais.

Na segunda metade do século XIX, os grupos religiosos e políticos buscavam conquistar seu espaço, político e social, em especial o protestantismo, que visava se fixar no Brasil. Antes de prosseguirmos, é preciso compreender qual era o espaço ocupado pelo catolicismo na sociedade brasileira do século XIX. Esse lugar de privilégio passou a ser contestado por outros movimentos. Segundo Hack (1985, p. 21), “a Igreja Católica Romana, grande defensora do monopólio religioso-educacional, estava sendo contestada por liberais, positivistas, maçons e protestantes”. Todos estes movimentos, sem exceções, buscavam seu “espaço ao sol”.

Por sua vez, a antiga sociedade brasileira foi fundamentalmente sacral. Quando missionários adeptos do protestantismo desembarcaram no Brasil, esperava-se que sofressem oposições do catolicismo. Afinal, o cenário recente da Europa era demarcado por conflitos religiosos entre essas diferentes versões do cristianismo. Léonard (1981, p. 105) diz que “as autoridades eclesásticas católicas já haviam advertido os seus fiéis contra a tentação das novas doutrinas”. As divisões entre católicos e protestantes na sociedade brasileira vão além. Embora a distância entre eles parecesse inevitável em matéria de religião, o catolicismo manteve-se

firme em sua adesão às resoluções do Concílio de Trento e fez dele um baluarte contra o mundo moderno, hostil, liberal e protestante (Ribeiro, 1973). Conforme Ribeiro (1973), o conflito entre estes dois grupos era evidente e alongava-se para além das questões religiosas. Assim como,

na sociedade brasileira imperial, a identificação de “Igreja Católica Romana” com o “sistema religioso” é insistente. E não se limita às áreas onde o atrito com protestantes veio a exigir a separação desses irmãos siameses semânticos, por meio de mudanças no sistema jurídico. Envolve toda a organização social (Ribeiro, 1973, p. 49).

O protestantismo, que buscava consolidar-se no Brasil, foi favorecido pelas ideias fomentadas no país, de progresso, liberdade e democracia. A elite dominante brasileira buscava mudanças e progresso e encontrou, no protestantismo, a possibilidade que almejava. A segunda metade do século XIX foi uma época de oportunidades no Brasil. O século XX também foi tempo de ensejos. Para Torres (2021, p. 284), “foi, no século XX, que, por influência americana, batista e metodista se difundiram de maneira mais ou menos intensa, constituindo ilhas protestantes em áreas tradicionalmente católicas”.

Esse período de mudanças é acompanhado pelas transformações sociais da época. Para Hack (1985, p. 30-31), é preciso observar a “importância em considerar a concomitância histórica entre essa expansão religiosa e os primórdios da mudança social no país, particularmente notada na emergência da urbanização e industrialização”. Compreender este momento histórico é importante para identificar a participação destas denominações no processo de mudança social no Brasil, como também para mapear as contribuições legadas à sociedade e, em especial, à educação.

Por outro lado, Ribeiro (1973, p. 50) apresenta a situação da seguinte forma: “Quando os protestantes se inseriram em nossa sociedade, os conflitos foram constantes, até que, a duras penas, acomodações no sistema jurídico lhes deram a participação requerida”. Esse conflito e controvérsia entre os dois sistemas religiosos estabeleceu a distinção entre protestantismo e catolicismo, além de possibilitar a permanência dos protestantes no Brasil de forma legal.

No entanto, é importante esclarecer, de forma pontual, quais eram as barreiras entre protestantes e católicos no século XIX e, em sequência, apresentá-las de forma organizada, delineando-as a partir dos âmbitos político, social e religioso. Um dos desafios significativos para o protestantismo norte-americano no

Brasil era o elevado índice de analfabetismo da população. A abordagem central dessa vertente religiosa incluía a disseminação de seus ensinamentos através da literatura bíblica e de manuais de catequese. Dessa forma, as primeiras tentativas de evangelização enfrentaram obstáculos, parecendo, inicialmente, pouco eficazes.

Até então, o catolicismo, que dominava o cenário religioso e educacional, não havia implementado um programa abrangente de alfabetização que incluísse toda a sociedade, especialmente os mais desfavorecidos. Contudo a responsabilidade pela falta de educação não recaía somente sobre o catolicismo, uma vez que diversos fatores contribuíram para essa situação. Não obstante, superar as barreiras religiosas e educacionais impostas pela religião do Estado foi um desafio para os protestantes norte-americanos; foi uma tarefa árdua e complexa. Uma das principais estratégias adotadas para sua integração na sociedade foi o plano de erradicação do analfabetismo e estabelecimento de escolas protestantes. De acordo com Hack (1985), a educação sempre esteve no cerne de prioridades das comunidades evangélicas, em especial da Igreja Presbiteriana. Igualmente,

a Igreja Presbiteriana, desde seus primórdios no Brasil, firmou-se no propósito de propagar seus princípios não apenas com a pregação do Evangelho, mas também através de escolas. O trabalho dos missionários tornava-se lento e, muitas vezes, infrutífero por causa do analfabetismo que grassava em solo brasileiro. O problema era mais agudo no interior onde tanto adultos como crianças eram analfabetos (Hack, 1985, p. 57).

Para o protestantismo, a estratégia educacional foi considerada via adequada para uma integração mais ágil e efetiva na sociedade brasileira. Entretanto, para Mendonça (2008, p. 149), “a discriminação e intolerância religiosa contra as crianças protestantes nas escolas públicas fez com que os protestantes buscassem estabelecer os seus próprios colégios, essa é a razão inicial, por exemplo, do Mackenzie”.

Um dos colégios de grande destaque no Estado de São Paulo, o Mackenzie tornou-se uma das mais importantes referências de universidade no país. Para Mendonça e Velasques Filho (2002), as escolas protestantes pretendiam ser veículos de transplante cultural, baseadas no modelo de sociedade norte-americana, ao importar seus sistemas de ensino e a cultura estadunidense.

Além de enfrentar desafios como o analfabetismo e o predomínio da educação católica, os protestantes se viram imersos em conflitos e debates com os católicos

devido à proibição de cemitérios e sepulturas para estrangeiros não católicos, o que adicionou outra camada de tensão nas relações entre estes grupos.

No entanto, sob a perspectiva católica, havia duas práticas inaceitáveis. Em primeiro lugar, a crença estipulava que, ao falecer, o indivíduo deveria ser sepultado em solo consagrado pela Igreja e abençoado por um padre. Este preceito conduzia à segunda questão controversa: apenas os fiéis católicos tinham o direito de ser enterrados em tal solo sagrado. Aqueles que não professavam a fé católica eram vistos como hereges e proibidos de serem sepultados nesses locais. Considerava-se blasfêmia e totalmente impróprio enterrar um herege em terra consagrada pela Igreja.

Esse assunto gerou novos dilemas entre protestantes e católicos. Assim, Ribeiro (1973, p. 108) afirma que “onde os protestantes se estabeleciam em Colônia, erguiam cemitério, mas, antes disso enterravam seus primeiros mortos no que ficou chamado de chão profano”. No entanto, antes da existência desses cemitérios, os primeiros falecidos eram sepultados em áreas que passaram a ser conhecidas como “terras profanas”. Antes da criação de cemitérios protestantes ou da autorização do uso dos cemitérios existentes pelo Estado, alguns desses indivíduos foram enterrados em campos cercados por arame farpado.

Nesse contexto, surgiram os primeiros cemitérios protestantes. Ribeiro (1973) ressalta as regiões onde esses cemitérios foram estabelecidos: Petrópolis, Nova Friburgo (RJ), Brotas, Campinas (SP) e São Paulo. No entanto, à medida que o protestantismo de origem norte-americana se difundia amplamente pelo Brasil, a quantidade de cemitérios disponíveis mostrou-se inadequada para suprir a crescente demanda. Paralelamente, a legislação brasileira evoluía, adaptando-se a essas novas circunstâncias.

Em 1863 o Decreto 3.069, que regulamentava a Lei 1.144, de 11 de setembro de 1861, determinou que o registro de óbitos de acatólicos devia ser feito pelo escrivão do Juízo de Paz, em livro apropriado, e que em todos os cemitérios públicos haveria “lugar separado” para seu sepultamento (Ribeiro, 1973, p. 109).

Apesar disso, o deputado Barros Pimentel, em discurso na Câmara, indicava que o Decreto nº 3.069 não pusera fim ao problema (Ribeiro, 1973). Ele apresenta a situação da seguinte forma:

Vou lembrar à Câmara as disposições legislativas sobre o assunto. A excelente Lei de 1º de outubro de 1828 incumbi às Câmaras Municipais a fundação de cemitérios públicos, cemitérios para todos sem distinção de cultos. Até 1850, porém os enterramentos faziam-se nas igrejas, mas nestas

não tinham sepultura aqueles a quem é ela negada pelos cânones. Nesse ano, em consequência das epidemias, foram proibidos tais enterramentos, e só então estabeleceram-se cemitérios, já os cemitérios públicos criados pelas Câmaras Municipais, já os particulares fundados pelas irmandades. Esta distinção entre cemitérios públicos e cemitérios particulares achava-se mais uma vez confirmada na nossa legislação. O Aviso de 26 de janeiro de 1832, declarando que as câmaras mandavam benzer os cemitérios públicos, e que daí tiraram os párocos o seu “direito” de impedir que os cemitérios bentos, segundo o rito católico, se admitissem cadáveres de não filiados a esse culto. Determinou então o Governo que os cemitérios públicos reservassem as câmaras uma área para enterramento de todos os que não tivessem professado a religião católica, não devendo recusar sepultura a ninguém sob pretexto de crenças. – O que é certo, no entanto, é que nem todas as câmaras fizeram isso; e ainda por muito tempo, em municípios do interior sobretudo, não era muito raro o doloroso espetáculo de se encontrarem sepulturas de protestantes e até de crianças pagãs fora dos cemitérios (Rocha Pombo, 1905, p. 403 *apud* Ribeiro, 1973, p. 110).

Essa situação revela que o desafio não se limitava apenas ao protestantismo de missão, mas a todas as religiões, principalmente a escravos e indígenas não convertidos ao catolicismo. O debate sobre esta questão foi tão intenso que, em 1879, o vereador Saldanha Marinho propôs um projeto de lei sugerindo que a polícia passasse a administrar os cemitérios – cuja competência era exclusiva da Prefeitura –, independentemente de qualquer autoridade eclesiástica.

Mendonça (2008, p. 43) apresentou uma visão moderada sobre a questão: “A proibição não era rigorosamente observada, pois se fosse, o número de cemitérios protestantes teria sido muito maior”. Mesmo depois da Proclamação da República, as questões relacionadas aos cemitérios continuavam a gerar conflitos entre protestantes e católicos, sobretudo nas regiões mais isoladas do Brasil (Ribeiro, 1973).

Frente a esses acontecimentos, torna-se crucial refletirmos sobre a liberdade religiosa e as autorizações dadas aos templos protestantes. Para Ribeiro (1973, p. 117), “é especificamente na questão da liberdade de propaganda que melhor se percebe, de um lado, a reação antiprotestante de vigários e policiais locais”. Embora a oposição imposta aos protestantes em relação aos templos soasse mais como restrição, não se proibia a construção de templos. Contudo limitavam-se o projeto arquitetônico dos templos e a propaganda religiosa. Ou seja,

os pregadores que, na segunda metade do século XIX iniciaram a pregação a brasileiros, e estabeleceram as igrejas reformadas nacionais, encontraram a situação modificada. Protegidos pelo Governo, viram-se tratados de modo variável pelo clero e pela população. Em regra geral, o clero tentou hostilizá-los. Essa hostilidade não sufocou o nascente movimento protestante, porque as autoridades a contiveram nos limites da polêmica e da invectiva; as tentativas de agressão física foram reprimidas com energia, salvo poucas

exceções. Mas bispos e padres já formados no modelo tridentino se opuseram tenazmente aos protestantes (Ribeiro, 1973, p. 48).

Embora o protestantismo enfrentasse considerável resistência católica no Brasil, não se observou uma perseguição institucionalizada como ocorreu na Europa. Isso se deu mesmo com a Igreja Católica, mantendo-se como religião oficial do país nas primeiras *Constituições*. Os direitos iniciais concedidos aos protestantes, ainda que de forma limitada, desempenharam um papel crucial em seu estabelecimento no país.

Segundo Mendonça (2008), apesar das restrições relacionadas a locais de culto, à construção de templos e ao proselitismo, havia um certo grau de tolerância em relação à atividade missionária protestante. Isso incluía a liberdade para vender e distribuir *Bíblias*, mesmo antes de o protestantismo se estabelecer oficialmente no Brasil:

A liberdade para vender e distribuir Bíblias por parte de agentes das sociedades bíblicas estrangeiras, bem antes da chegada e estabelecimento das missões protestantes, constituiu-se num fator ponderável da estratégia protestante de penetração (Mendonça, 2008, p. 44).

Podemos dizer que as concessões e a tolerância oferecidas foram fundamentais para o sucesso das missões protestantes, especialmente considerando que, até o final do século XIX, estas denominações já estavam firmemente no Brasil. Mendonça e Velasques Filho (2002, p. 135) corroboram com essa ideia ao ressaltarem que, “se o catolicismo cultural foi um poderoso entrave para a introdução do protestantismo, a religião católica, isto é, as suas projeções institucionais e oficiais, oferecia na época algumas brechas para a nova religião”.

Embora houvesse oposições ao protestantismo, havia lacunas que permitiam encontrar maneiras de esta religião se integrar na sociedade brasileira. Uma delas era por intermédio da distribuição de *Bíblias*. Segundo Mendonça (2008, p. 44), “os distribuidores de bíblias encontravam simpatia e facilidades por parte de membros das várias camadas da sociedade, que manifestavam boa vontade em recebê-las”.

Entre os divulgadores da *Bíblia*, destaca-se uma figura mencionada por Léonard (1981): um protestante chamado Kider, que se notabilizou pela distribuição de *Bíblias*. Curiosamente, Kider gozava da simpatia de parte do clero católico. Sua tarefa principal era disseminar as Escrituras, e, embora enfrentasse resistência de certos padres, recebia incentivo significativo, especialmente de um padre em Pernambuco e um cura de Iguassú, que o auxiliava na distribuição.

Além dos obstáculos anteriormente identificados, é essencial destacarmos outro aspecto que merece nossa atenção: a formalização do casamento e registro de nascimento. Ribeiro (1973) cita o Decreto Legislativo de 3 de novembro de 1827, que definiu o casamento no Brasil como instituição de caráter religioso, regido pelas normas do Concílio de Trento e pela *Constituição* do Arcebispado da Bahia. Durante este período, apesar da presença de pastores protestantes no país, não havia autorização legal para a realização de casamentos por estas denominações. Entretanto, isso não quer dizer que não faziam:

Quanto aos protestantes das colônias, aparentemente não tomaram conhecimento da nova situação. Vemo-los casarem-se em cerimônias protestantes, dirigidas por pastores ou por leigos (como o admite a doutrina protestante). Quando o celebrante é leigo, um contrato testemunhado acompanha a cerimônia. Onde o sentimento já se apaga, mas não há transigência com a religião romana, o casal simplesmente se une, sem cerimônia e sem contrato (Ribeiro, 1973, p. 112).

Segundo Ribeiro (1981), em 1861, os efeitos civis dos casamentos acatólicos foram estendidos, sendo estabelecido o registro destes casamentos, bem como de nascimento e óbito “das ditas pessoas”. Conseqüentemente, foi concedido o registro civil de casamento para os não católicos e o registro de nascimento para os filhos:

Os casamentos protestantes não são celebrados em igrejas, mas apenas diante de funcionários civis, na presença de testemunhas escolhidas pelos noivos. Todos subscreveram um contrato onde figura como condição essencial e quase primeira, que os filhos que porventura venham a nascer do casal sejam educados na religião católica (Ribeiro, 1973, p. 100).

Outro importante Decreto relacionado a questões matrimoniais é o nº 3.069, de 17 de abril de 1863, que instituiu a Lei nº 1.144. Esta legislação foi criada com o intuito de abordar, especificamente, os casamentos em religiões não católicas, garantindo, de maneira legal, o direito de celebrar o matrimônio e registrar civilmente crianças pertencentes a comunidades protestantes. Este Decreto regulamentou o registro de nascimento e óbito para os não católicos, além de oficializar que esta tarefa ficaria a cargo de escrivães dos Juizados de Paz, utilizando livros apropriados para este fim. Ademais, determinou que, nos cemitérios públicos, deveriam existir áreas separadas para sepultamento dos membros dessas religiões.

Para concluir a discussão sobre os conflitos entre protestantes e católicos na sociedade brasileira do século XIX, é importante destacarmos o tratamento abusivo enfrentado pelo Dr. Kalley, um dos pioneiros do protestantismo no Brasil. Conforme

Léonard (1981), foram aplicadas medidas severas contra os protestantes em várias regiões do país. A seguir, transcrevemos parte da resenha de Léonard (1981, p. 110-111) para ilustrar os diversos casos ocorridos:

1873, mês de março, em Recife: Os cultos e reuniões congregacionalistas foram interrompidas pelas autoridades, ficando interditados até 3 de agosto (Esboço histórico, pág. 302).

1873, 22 e 24 de outubro, em Recife: A polícia impede ao Dr. Kalley a realização de cultos e celebração de um casamento, permitindo que insultem aos protestantes que foram apedrejados (ibidem, pág. 304).

1877, 26 de abril, em Jaú (São Paulo): O Rev. Dagama e um propagandista foram acusados e ameaçados (Anais, pág. 147).

1880, em Caldas (hoje, Parreiras) (Minas): O Rev. Chamberlain encontrava-se ali ao mesmo tempo que o bispo de São Paulo; foi o bastante para que grupos fanáticos tomassem as suas prédicas como um desafio ao bispo e apedrejassem a sua casa. Este fato mereceu os protestos de Saldanha Marinho, na Câmara (Ibidem, pág. 183).

Fins de 1882 e princípios de 1883, na Bahia: a multidão amotinada e a polícia com ela, impediram que se realizasse uma cerimônia de batismo na praia, alegando as autoridades tratar-se de exercício público de culto e provocação de desordem. Por intervenção da imprensa liberal, as autoridades policiais finalmente receberam ordens favoráveis aos protestantes (História dos Batistas, t. pág. 56-59).

1883, mês de junho, em São Bernardo (São Paulo): O vigário da aldeia impediu que fosse enterrado no cemitério local o corpo de um menino, filho de um italiano presbiteriano que assim teve de trazê-lo, num cesto, até São Paulo. Protestaram contra aquela ocorrência a Província de São Paulo, o Jornal do Comércio, do Rio, e o Senador Correa, do Paraná, junto ao Senado Imperial (Anais, pág. 234).

1884, em São Paulo: Protestos da imprensa e tumultos contra a edificação, na rua 24 de Maio, do templo da Igreja Presbiteriana, que não guardava a discricção exigida pela Constituição de 1824. Entretanto, o templo ali foi construído tal como se planejava (Ibidem, pág. 225).

1884, na Bahia: Encarceramento por um mês de soldados que assistiam aos cultos presbiterianos; sevícias contra um escravo que era membro da Igreja Batista; apedrejamento da sala em que pregava o Rev. Bagby que saiu ferido na cabeça (História dos Batistas, t. I, pág. 62).

As percepções sobre os protestantes eram profundamente negativas, com informações frequentemente disseminadas pelos próprios padres. Na sociedade da época, havia uma crença difundida de que os protestantes eram possuídos pelo demônio e que seus pés se transformavam em cascos fendidos. Esta visão distorcida alimentava uma cultura de insultos, denominando os protestantes pejorativamente como “bodes” e “heréticos”, sendo sujeitos a diversas formas de discriminação (Massoti, 2007). Ainda assim, outros registros foram apresentados por Léonard (1981, p. 111-112):

1884, em Juiz de Fora (Minas): Apedrejamento da sala em que os metodistas ali iniciavam o seu trabalho de evangelização (Kennedy, pág. 37).

1885, em Piracicaba (São Paulo): Protestos, sem resultado, do vigário daquela paróquia contra o levantamento de um campanário na capela metodista (Ibidem, pág. 40).

1886: Violências, muitas vezes com a cumplicidade da polícia, contra protestantes de Lençóis, Santa Cruz do Rio Pardo, Santa Cruz das Palmeiras e Ubatuba, em São Paulo, Areado e Rio Novo, em Minas, Laranjeiras, em Sergipe, Independência, na Paraíba, e em Recife. Em Fortaleza a Assembleia Legislativa estabeleceu o imposto de 500 mil reis para os vendedores de Bíblias e de livros não católicos (Léonard, 1981, p, p. 48, p. 270-272).

1887, em Pão de Açúcar (Alagoas): Foi apedrejado a casa do Rev. Smith. Saiu acompanhado de sua senhora, o que impediu aos malfeitores – que se mostraram “delicados nesse ponto” – de incomodá-lo ainda mais (Anais, pág. 299).

1887, em Santa Maria (Rio Grande do Sul): O chefe de polícia daquela província fez cerrar as portas da capela protestante por existir nela um campanário (Willems, *Aculturação dos alemães no Brasil*, pág. 465).

1890, em Embaú (São Paulo): O Ver. Benedito de Campos foi expulso da cidade pela população tendo as autoridades municipais à frente (Anais, pág. 359).

1890, em Porto Belo (Santa Catarina): O vigário não permitiu que se enterrasse no cemitério local um brasileiro protestante (Ibidem, pág. 359).

1893, em Ubá (Minas): Violências graves (facadas, chicotadas e pauladas) contra dois pregadores metodistas (Kennedy, pág. 75).

1894, em Campos (Rio de Janeiro): Os inimigos do Rev. Ginsburg, aproveitando-se do fato de a cidade estar sob estado de sítio, pela revolta da Armada, fizeram-no aprisionar, além de outras sevícias (*História dos Batistas*, t. I, pág.114).

Os episódios de violência e agressão mencionados ocorreram em contextos locais e privados, não contando com o apoio ou incentivo do Estado ou da Igreja Católica e não refletindo posicionamentos oficiais. Muitas vezes, estes atos foram motivados por uma combinação de questões políticas e religiosas. A introdução do protestantismo norte-americano no Brasil enfrentou uma série de desafios, incluindo a necessidade de superar barreiras linguísticas, enfrentar doenças, lidar com altos índices de analfabetismo e adaptar-se às leis brasileiras, que inicialmente impunham restrições às religiões acatólicas. Algumas destas restrições incluíam a proibição da construção de igrejas com características como sinos, cruzeiros e arquitetura gótica. Para exemplificar, é pertinente citarmos:

1894, em Pimenta (Minas): Agressões físicas contra o Rev. Armstrong que pronunciava uma conferência religiosa (Anais, pág. 469).

1895, em Nazaré (Pernambuco): Foi incendiada criminosamente a sala de cultos aberta pelo missionário batista Entzminger. Foi preciso que o Governador do Estado, Barbosa Lima, intervisse para proteger os protestantes ameaçados de maiores desastros (História dos Batistas, t. I, pág. 100).

1896, em Campos (Estado do Rio): A multidão amotinada, acreditando que os protestantes fossem responsáveis por um roubo profanatório, na Igreja paroquial, cercou e apedrejou a sua sala de cultos, sendo necessário a intervenção da cavalaria policial para dispersá-la. Naquele mesmo ano, em São Fidelis e Guandu houve outras manifestações hostis aos protestantes (Ibidem, pág. 173) (Léonard, 1981, p. 112).

Somente as igrejas oficialmente reconhecidas pela Igreja Católica tinham autoridade para realizar casamentos válidos, enquanto outras questões, como a dos cemitérios e a proibição de pregações em espaços públicos, refletiam a hegemonia católica sobre o sistema educacional e outras esferas da sociedade. No entanto, ao longo do tempo, esses obstáculos foram sendo gradualmente superados, demandando grande resistência e resiliência das denominações protestantes.

1.4 O Destino Manifesto, a marcha protestante para o Brasil e o espírito do protestantismo e sua extensão à educação brasileira

O conceito de Destino Manifesto teve impacto profundo nos Estados Unidos em meados do século XIX. Era caracterizado pela crença em uma missão divinamente ordenada para expansão territorial, promovendo o progresso e a democracia. Agindo assim, acreditavam estar cumprindo a vontade de Deus para expandir Seu reino na Terra. O termo Destino Manifesto⁶ foi criado pelo jornalista John Louis O'Sullivan, em 1845, para justificar a expansão para o Oeste e a ocupação das terras além das 13 colônias originais, com a ambição de se estender até a costa do Pacífico.

A expansão proposta não visava apenas à conquista de território, mas também buscava disseminar os ideais de República, democracia, individualismo e progresso, entre outros valores republicanos. Os adeptos desta crença se consideravam predestinados por Deus a disseminar esses ideais pelo mundo, uma noção que encontra paralelos em certas doutrinas protestantes, especialmente as calvinistas.

Mas como isso se relaciona com a chegada dos protestantes ao Brasil? Segundo Mendonça e Velasques Filho (2002), os Estados Unidos se sentiam depositários da missão divina para estender os benefícios do Reino de Deus aos “povos atrasados” da Terra, interpretando isso como seu Destino Manifesto. O conceito passa por adaptações e, após isso, é ampliado para incluir o esforço missionário de outras nações, como o Brasil. Como bem nos lembram os pesquisadores Mendonça e Velasques Filho (2002, p. 104-105),

⁶ Bittencourt Filho (2003, p. 88) traz, na nota de rodapé nº 58, o que consideramos ser uma síntese da ideologia do Destino Manifesto: “Diz respeito à ideia vigente ao longo do século XX de que a religião (protestantismo) e a civilização estavam unidas na América cristã e que os Estados Unidos foram escolhidos por Deus para propagar a civilização cristã, ou seja, cabia aos americanos a iniciativa da redenção política, moral e religiosa de todos os povos do mundo”.

a “cultura” protestante, com sua ideia de liberalismo econômico, democracia e direitos individuais, esteve e continua presente em tudo o que o protestante tradicional pensa e faz. O “destino manifesto”, traço das missões que acompanharam colonos norte-americanos na conquista do oeste, também impulsionou organizações paraeclesiásticas e diversas denominações protestantes a saírem mundo afora difundindo sua forma particular de protestantismo. Tratava-se de um protestantismo que se confundia com a cultura superior dos países anglo-saxões, branca e protestante.

A doutrina do Destino Manifesto serviu como um catalisador significativo para a chegada tanto de protestantes quanto de não protestantes ao Brasil. Estes ideais estavam amalgamados ao protestantismo que chegou ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX e presentes tanto na tradição como no espírito pioneiro protestante. Assim como

geralmente se acredita, os texanos levam consigo a tradição do “Destino Manifesto” e do “espírito pioneiro”. É certo que a marcha para o Oeste obrigava seus componentes a desenvolverem a sua flexibilidade, visando a determinados ajustamentos. O mesmo ocorreu com os pioneiros que chegaram à colonização das Américas (Goldman, 1972, p. 48).

Goldman (1972) indica que o projeto do Destino Manifesto transcendeu as fronteiras dos Estados Unidos, espalhando-se pelas Américas com os imigrantes. Sendo assim, isso nos leva a considerar, ao menos hipoteticamente, a inseparabilidade entre protestantismo e Destino Manifesto como partes de um mesmo projeto. Mendonça (2008, p. 153) argumenta que “a ação educativa dos colégios tinha como meta o estabelecimento de uma civilização cristã”, de um Reino de Deus na Terra, segundo os ideais norte-americanos, que vinham na esteira de seu sistema econômico. Portanto, o que se exportava não era apenas uma ideologia, mas um sistema sociopolítico completo. Da mesma forma,

a ideologia do protestantismo liberal confundia-se com a cultura: a expansão do Reino era o destino manifesto da nação norte-americana. Reino e cultura foram os objetivos da educação missionária encarnada nos grandes colégios protestantes (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 137).

Os grupos protestantes norte-americanos eram impulsionados pela convicção de que o advento do Reino de Deus alcançaria o mundo a partir da cristianização global. Por isso, comprometidos com essa missão, eles não mediam esforços em seu empenho, encarando a chegada do Reino como um evento de magnitude cósmica, não restrito apenas ao contexto americano.

Aqueles que abraçavam o Destino Manifesto como ideologia carregavam, no seu imaginário, a ideia de que Deus sempre escolhe um povo para ser seu

representante, conforme narrado nos textos sagrados. Mais precisamente no Antigo Testamento, no qual Deus havia escolhido a nação de Israel. Na visão desses protestantes, os Estados Unidos foram designados no tempo contemporâneo para disseminar o progresso e a mensagem divina pelo mundo, sendo herdeiros do mesmo mandato dado aos judeus por Abraão (Mendonça, 2008). Vejamos como se estabelecia esta relação messiânica com o Destino Manifesto nos Estados Unidos no século XIX:

Deus está usando os anglo-saxões para conquistar o mundo para Cristo, a fim de despojar as raças fracas e assimilar e moldar outras. O destino religioso do mundo está na mão dos povos de fala inglesa. À raça anglo-saxã, Deus parece ter entregue a empresa salvação do mundo (Handy, 1971, p. 105 *apud* Mendonça, 2008, p. 93).

Este protestantismo coadunava, ou ao menos valorizava, a noção de uma “cultura clássica”, elitista e preconceituosa, que produzia discriminação e desigualdade. A cultura, conhecida como *White-Anglo-Saxon-Protestant (WASP)*, ou seja, branca, anglo-saxônica e protestante, para alguns soava como motivo de orgulho e era bem-vista por muitos. Contudo, para outros, representava uma ofensa. Para nós, em um primeiro momento, é necessário identificar sua presença e, em seguida, compreender os privilégios concedidos a este grupo específico, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Exemplos destes privilégios incluem facilidades na aquisição de terras e na obtenção de passagens navais. Para Mesquida (1994), o conceito de Destino Manifesto também tinha por objetivo afirmar superioridade dos brancos sobre os negros recém-libertos.

Nesse contexto, o protestantismo passou a ser associado pelo imaginário popular a conceitos como modernidade, liberdade, democracia e progresso. Sob a égide de que países protestantes eram superiores a países católicos, isso no que tange à política, ao comércio, à indústria e ao intelecto, sendo vistos como nações mais livres e prósperas. Em contrapartida, criou-se uma imagem dos países católicos, retratados como retrógrados e resistentes às noções de liberdade, progresso e democracia.

Mendonça (2008) argumenta que o protestantismo americano, com sua ampla influência educacional e religiosa, foi o principal veículo da ideologia do Destino Manifesto no século XX. Bittencourt Filho (2003) sustenta que, na concepção dos missionários norte-americanos, era como se, no Brasil, não existisse cristianismo, necessitando não só de evangelização, mas também da adoção da cultura norte-

americana, considerada moderna e superior. Esta concepção estava enraizada na ideologia do Destino Manifesto. Mendonça (2008) visualiza um tripé, formado por religião, moralidade e educação, enfatizando que estes elementos estão interligados e são cruciais para compreender a implementação do protestantismo de missão no Brasil.

A análise do projeto educacional, associado ao protestantismo de missão, revela que ele está intrinsecamente ligado ao projeto de expansão norte-americana do século XIX. Silva (2020) afirma que, impulsionados pela sensação de superioridade e guiados pela doutrina do Destino Manifesto, os missionários se viam como o povo escolhido por Deus para difundir um novo *ethos*, sublinhando sua missão como parte de um plano divino maior de propagação de seus valores e crenças.

Além disso, vale sublinhar que nosso objetivo é explorar, de maneira concisa, a interconexão entre protestantismo e ideologia liberal, bem como analisar como os protestantes em foco interpretam este conceito. Buscamos compreender como as ideias liberais estavam presentes tanto no protestantismo quanto em certos segmentos da sociedade brasileira preexistentes.

É importante reconhecermos que a adoção do liberalismo na sociedade brasileira não foi uniforme ou completa. As influências e transformações decorrentes do liberalismo se manifestaram, de maneira mais intensa em alguns Estados ou regiões, enquanto em outros foram mínimas ou inexistentes, refletindo a diversidade do país. Afinal de contas, no Brasil existem muitos “brasis”.

O liberalismo, segundo Ramalho (1976), é fruto de uma nova sociedade econômica que surge no final da Idade Média. Sabemos ainda que este período marcou a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa, dando origem a uma nova civilização, caracterizada por traços distintos, tais como o movimento migratório do campo para a cidade, o crescente individualismo, a racionalidade, a eficiência e a comercialização da força de trabalho.

É oportuno destacar que o fim da Idade Média é tradicionalmente associado à queda de Constantinopla, em 1453, no século XV. Por sua vez, o início da Reforma Protestante é frequentemente datado em 1517, no século XVI. Levando em consideração o marco referencial proposto por Ramalho (1976) para o surgimento do liberalismo, percebemos que liberalismo e protestantismo surgiram na Europa em um intervalo de menos de 70 anos aproximadamente; ambos nascem no chão da Europa, no alvorecer da Idade Moderna. A influência mútua entre esses movimentos é

incontestável, evidenciando a contribuição significativa de um para o desenvolvimento do outro. Sem dúvida, “a Reforma Protestante constitui um fator de reforço ao desenvolvimento da ideologia liberal. O espírito capitalista encontra, no puritanismo protestante, uma força de apoio que o ajuda na sua ideologia contra os poderes feudais” (Ramalho, 1976, p. 32).

Nosso propósito não é delimitar uma definição precisa de liberalismo, reconhecendo que qualquer tentativa nesse sentido poderia ser redutora. Preferimos entender o liberalismo como uma pluralidade de “liberalismos”, cada qual se adaptando e evoluindo conforme o contexto histórico e geográfico. Sendo assim, pretendemos esboçar o conceito de liberalismo religioso para elucidar sua conexão e relação com o protestantismo, sabendo que, de alguma forma, o conceito ao longo da história tomará novas formas, mesclando-se ao liberalismo político e econômico. Merquior (2014) ressalta que o liberalismo é um fenômeno multifacetado e dificilmente pode ser definido.

Como já foi mencionado, o conceito de liberalismo emergiu com a modernidade, reivindicando liberdades nos âmbitos religioso, político e econômico. Ramalho (1976) oferece uma visão cronológica simplificada do liberalismo para facilitar a compreensão da sua evolução ao longo do tempo: seu surgimento coincide com o fim da Idade Média, no século XV, seguido pela Reforma Protestante, no século XVI, um marco crucial para a evolução do pensamento liberal.

O século XVII representa o período em que o liberalismo começa a se articular de maneira coerente e definida. Ao final deste século, a ideologia liberal já havia estabelecido firmemente seus princípios fundamentais. O século XIX, por sua vez, é considerado o apogeu do liberalismo e foi descrito por Merquior (2014) como a “Idade do Ouro” do liberalismo, momento em que seus ideais atingiram uma ampla aceitação e implementação.

Segundo Ramalho (1976), o protestantismo serviu como um veículo para uma versão específica da ideologia liberal. Contudo, sabe-se que os liberais brasileiros viram no protestantismo a oportunidade de disseminar ideias e conceitos de liberdade, algo que o protestantismo já possuía em sua essência. Entretanto, os grupos de protestantes e republicanos reconheceram o potencial da educação como ferramenta de difusão dos ideais liberais e republicanos e reforçaram o papel da escola como pilar essencial para o novo regime e a reforma da sociedade brasileira. Saviani *et al.* (2014) destacam que, nas últimas décadas do século XIX, a educação começou a

receber a devida atenção, rompendo com a negligência anterior. Na Província de São Paulo, as ideias de renovação do ensino se consolidaram a partir da rica experiência das escolas particulares confessionais e leigas, instaladas na segunda metade desse século (Saviani *et al.*, 2014).

Dessa forma, o protestantismo, aliado à educação, emergiu como um agente de transformação e modernização da sociedade brasileira. Mendonça e Velasques Filho (2002) afirmam que o segmento liberal da sociedade brasileira, alinhado à ideologia progressista, ansiava por uma reforma educacional que superasse o arcaico sistema escolástico jesuíta. Esta menção levanta a seguinte questão: a elite dominante do país estava genuinamente interessada nos princípios da nova religião protestante ou seu foco estava mais voltado para os benefícios que o projeto educacional protestante poderia trazer? Para Mendonça e Velasques (2002, p. 74),

na realidade, a elite brasileira, em grande parte liberal não estava interessada na “religião” protestante, mas na educação que os missionários ofereciam. Estava ansiosa pelo progresso, e os colégios protestantes contribuíam boa alternativa, pois sem descuidar dos aspectos humanísticos, ofereciam aos alunos instrução científica, técnica e física (educação física) em proporção muito acima da educação tradicional, tanto em intensidade como em qualidade. Daí o grande sucesso da educação protestante desde o seu início em 1870.

Portanto, fica evidente que o interesse da elite liberal brasileira não estava na religião protestante em si, mas nos benefícios educacionais e ideológicos que ela poderia oferecer. Mesquida (1994), em sua pesquisa sobre a relação entre o metodismo e a educação brasileira no século XIX, destaca que a elite do Sudeste, especialmente a paulista, incentivou e apoiou a introdução do protestantismo, particularmente do metodismo missionário norte-americano, no cenário educacional brasileiro.

Esta elite, caracterizada por sua inclinação maçônica, positivista, liberal e anticlerical, inspirada no modelo americano, percebeu que o sistema educacional vigente não atendia às suas expectativas e aos seus anseios (Mesquida, 1994). Durante o auge do regime republicano no Brasil, a influência liberal era palpável tanto na pedagogia quanto nas instituições educacionais protestantes.

Em consonância, Gomes (2000) cita a tese de Barbanti (1977) sobre a importância das iniciativas protestantes na esfera escolar, principalmente batistas, metodistas e presbiterianas em São Paulo. Barbanti (1977) sublinha a marcante influência dessas ideias protestantes sobre os jovens políticos paulistas, que

defendiam os ideais republicanos e liberais na segunda metade do século XIX. Assim, observa-se não apenas a presença de um liberalismo político, mas também de uma dimensão religiosa, atuante na configuração cultural e ideológica da época. Nagle (1974, p. 57) afirma que

o apogeu do liberalismo, no Brasil, coincidiu com o declínio do regime monárquico, solapado em suas bases por uma série de fatores. A luta travada nos fins do Império – de que resultará a instalação do regime republicano – marcará uma posição ideológica que, gradativamente, levará ao deslocamento do catolicismo da posição privilegiada que tivera. Com a República, triunfaram as ideias liberais.

Estes acontecimentos fizeram surgir no Brasil, em pleno século XIX, uma espécie de aliança ideológica liberal entre republicanos, liberais, maçonaria e protestantismo. Esta coalizão parecia unida pelo objetivo comum de desafiar a dominância do catolicismo na sociedade brasileira. Torres (2021) aborda a questão do Padroado⁷ no Brasil, sobretudo os conflitos ideológicos do século XIX envolvendo as diferentes religiões aqui presentes.

Para o autor, o liberalismo era abertamente crítico em relação à religião, notadamente o catolicismo, mas demonstrava certa simpatia pelo protestantismo. Mesquida (1994) menciona que as lojas maçônicas atuavam como polos de difusão das ideias liberais e republicanas, que circulavam numa parte considerável da imprensa da época. Estes espaços também eram pontos de encontro para as elites intelectuais e políticas, funcionando como verdadeiros centros de debate e articulação ideológica.

A maçonaria, como entidade social influente e defensora dos ideais republicanos e liberais, desempenhou um papel crucial no fomento e na expansão do protestantismo e da cultura norte-americana no Brasil. Essa interação complexa, entre diferentes correntes ideológicas e religiosas, foi fundamental para a configuração do cenário sociopolítico brasileiro da época.

Para Bittencourt Filho (2003), um dos pleitos fundamentais das associações protestantes, das lojas maçônicas e dos círculos liberais era a separação oficial entre Igreja e Estado. Tal demanda foi atendida pelo Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que estabeleceu a distinção entre as instituições religiosas e o governo, medida

⁷ O Padroado é um sistema jurídico conhecido a partir do período da colonização portuguesa. Entretanto sua origem remonta a séculos anteriores. Neste sistema, permitia-se, ao longo da história, uma participação direta de reis e governantes em questões e assuntos da hierarquia da Igreja Católica.

que foi reafirmada pela *Constituição* de 1891. A partir de então, o catolicismo deixou de ser a religião oficial do país. Entretanto, não significa que a Igreja Católica tenha perdido completamente sua influência política e moral na sociedade brasileira.

Para uma compreensão mais aprofundada desta aliança ideológica, como menciona Vieira (1990 *apud* Bittencourt Filho, 2003), é essencial entendermos a natureza multifacetada do progressismo, que abarca diversas correntes e perspectivas. Portanto, neste contexto, nosso enfoque se direciona, especificamente, ao progressismo no âmbito religioso, explorando como esta orientação contribuiu para as transformações sociais e culturais no Brasil daquela época:

“Progresso”, em nossa visão, é a palavra-chave para solucionar a equação “liberalismo-maçonaria-protestantismo” no Brasil. Durante o século XVIII a ideia de progresso alcançou seu apogeu no Ocidente, tanto nos círculos sociais quanto nos acadêmicos. Era uma das ideias mais importantes do Ocidente; tanto que alicerçava as de igualdade, justiça social e soberania popular. Com o tempo, essas ideias vieram a ser incorporadas ao que se chama “progresso”, que deixou de ser um conceito puramente materialista para incorporar aspectos políticos e sociais. Desta maneira, o termo “progresso” assumiu, pelo menos, duas faces: liberdade e poder (Vieira, 1990, p. 50 *apud* Bittencourt Filho, 2003, p. 113-114).

Neste contexto, surgiu uma espécie de dualismo, que transcende à simples dicotomia entre o protestantismo que conduz ao progresso e o catolicismo que leva ao atraso. Segundo Alves (1982), este embate reflete uma luta metafísica entre luz e sombra, salvação e condenação, verdade e engano. Esta rivalidade se desdobra como uma tática de inserção e influência na sociedade brasileira, revelando, assim, uma estratégia de penetração.

É oportuno destacarmos que a noção de liberdade é central para o protestantismo, que, desde a sua origem e ao longo de sua história, tem defendido, incansavelmente, a liberdade de consciência e emancipação do indivíduo. Isso inclui a liberdade de crença, de culto e religiosa, a defesa de um Estado liberal, a laicidade da escola pública, a livre interpretação das escrituras e o livre acesso a Deus, sem intermediários. Estes princípios refletem o núcleo das reivindicações protestantes por autonomia e autodeterminação nos âmbitos espiritual e social.

A referência à liberdade direta de acesso a Deus alude à doutrina protestante do sacerdócio universal de todos os crentes, um dos pilares fundamentais da Reforma Protestante do século XVI na Europa. Segundo Ramalho (1976), o regime republicano, instalado no Brasil em 1889, possibilitou a implantação e expansão do protestantismo e cooperou com o avanço das ideias liberais no país.

Mesquida (1994) ressalta que o Partido Republicano, desde a sua criação, criticou, veementemente, a aliança entre o Estado e a Igreja Católica. Os republicanos defendiam uma separação “recíproca” entre Estado e Igreja, baseando-se na premissa de que os interesses eclesiásticos divergem dos interesses estatais. Eles enxergavam na educação não apenas uma ferramenta de formação de opinião, mas também um instrumento de luta contra o regime vigente do país.

É importante notarmos, por fim, que, embora não tivesse um interesse genuíno na “religião” protestante, a elite liberal brasileira recebeu os missionários protestantes como promotores do liberalismo e do progresso, segundo Mendonça e Velasques Filho (2002). Esta abertura reflete a percepção de que os valores e as práticas protestantes poderiam se alinhar com os ideais de modernização e reforma desejados pela elite. Ademais,

as primeiras escolas missionárias protestantes no Brasil introduziram uma influência liberal no sistema educacional do Brasil. Ainda ajudaram a estabelecer objetivos que reconheciam as necessidades da nação e as aspirações e capacidades do indivíduo (Hack, 1985, p. 104).

Podemos afirmar que os ideais liberais tiveram um papel significativo no fomento ao otimismo pedagógico e educacional, além de influenciarem tanto na multiplicação das instituições de ensino quanto na ampliação do acesso à educação no Brasil. Ademais, os republicanos brasileiros demonstraram apoio à criação de instituições educacionais iniciadas por movimentos de missionários protestantes, reconhecendo nelas um meio de promover os valores republicanos e liberais através da educação. No próximo capítulo veremos como esse protestantismo de missão deixou heranças na educação, seja nos sistemas de ensino e seus métodos.

CAPÍTULO 2 – HERANÇAS DO PROTESTANTISMO DE MISSÃO NA EDUCAÇÃO, SISTEMAS DE ENSINO E PRINCIPAIS MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, é crucial evitarmos uma percepção equivocada sobre o impacto protestante na educação brasileira. Não cabe a nós, aqui, subestimar, nem tampouco superestimar, as contribuições protestantes na educação brasileira. Reconhecemos que o contato excessivo com fontes protestantes e relatórios das denominações pode, certamente, levar-nos a uma visão triunfalista do sucesso deste grupo.

Por conta disso, nos esforçamos para manter o distanciamento necessário enquanto pesquisadores. Porém, isso não significa que falamos de um lugar desinteressado; pelo contrário, temos um profundo interesse pelo tema. Nosso objetivo é mostrar como a implantação dos colégios protestantes e os métodos de ensino empregados impactaram e contribuíram para educação brasileira entre 1870 e 1930.

Como vimos no capítulo anterior, durante a inserção do protestantismo de missão na sociedade brasileira, foram necessárias alianças com maçons, positivistas, republicanos e liberais católicos para fortalecer as lutas pela laicidade do Estado, popularização do ensino, secularização dos cemitérios e liberdade de expressão e culto, entre outras conquistas associadas aos princípios da ideologia liberal (Ramalho, 1976). Este grupo estava convencido da importância da educação para o povo e defendia que o Estado deveria ser o grande provedor do ensino gratuito, público, obrigatório e laico.

A partir da segunda metade do século XIX, denominações protestantes com traços liberais e alinhadas aos interesses dos republicanos migraram e se expandiram para muitos países da América Latina. Estas denominações baseavam-se em uma proposta pedagógica que valorizava o ensino das ciências, sem negligenciar a hegemonia norte-americana. Esta abordagem parecia atrativa para países que buscavam desenvolvimento educacional e inovações pedagógicas. Para Silva (2020, p. 5),

a inserção no Brasil de estabelecimentos escolares de origem protestante “permitiu” que fossem experimentados aqui alguns dos processos pedagógicos vivenciados nos Estados Unidos, especialmente a coeducação dos sexos, o ensino a partir do método intuitivo, e a preferência da mulher na instrução primária.

Sendo assim, nossa proposta para este capítulo é analisar a introdução da educação protestante na sociedade brasileira e seus métodos e desdobramentos no sistema de ensino⁸. Para alcançar este objetivo, examinaremos, inicialmente, o contexto da educação brasileira no início dos anos de 1870. Gomes (2000, p. 35), ao utilizar o Censo brasileiro de 1872, apresenta as seguintes informações: “O Brasil do século XIX é marcado pela prevalência do analfabetismo”.

Em 1872⁹, a população brasileira era de 10.112.061 de pessoas, dos quais “pouco mais de 1,5 milhões sabiam ler e escrever (menos de 20%) contra quase 7 milhões de analfabetos” (Senra, 2006, p. 24). Este cenário evidencia a ineficiência do sistema educacional brasileiro da época. A maior parte do fracasso era atribuída ao projeto educacional da Igreja Católica, acusada de não colaborar efetivamente no combate ao analfabetismo, apesar de possuir organização e recursos para isso (Nagle, 1974).

Diante desta situação, a elite do país começou a buscar novos horizontes para a educação. A *Constituição* Republicana de 1891 instituiu, no Art. 5º, o Regime Federativo, transferindo a responsabilidade da educação primária aos Estados: “Incumbe a cada Estado prover, a expensas próprias, as necessidades do seu governo e administração: a União, porém prestará socorros ao Estado que, em caso de calamidade pública, o solicitar” (Brasil, 1891). No entanto, muitos destes Estados e municípios não estavam em condições de oferecer um ensino com qualidade e eficiência. Este cenário permitiu a abertura de caminho para a iniciativa privada.

Segundo Hack (1985), o político brasileiro Aureliano C. Tavares Bastos (1813-1893) era um crítico consciente do sistema educacional brasileiro e simpatizante dos sistemas protestantes americanos. Tavares Bastos, que foi presidente das Províncias de Alagoas e de São Paulo, desaprovava o currículo tradicional adotado pelo Império,

⁸ Há distinção entre **sistemas de ensino e métodos pedagógicos**. Compreendemos esta diferença da seguinte maneira: **Sistemas de ensino**: Organização e estruturação ampla da educação, incluindo políticas, currículos, níveis de ensino, avaliação, financiamento e gestão. **Métodos pedagógicos**: Abordagens e técnicas específicas usadas por professores para facilitar a aprendizagem, incluindo estratégias didáticas, técnicas de ensino, recursos e consideração dos estilos de aprendizagem.

⁹ “No plano nacional, o censo geral, iniciado naquele tempo (1872), é concluído. Em 1876, no gabinete presidido (pela terceira vez) por Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, dava-se o número da população brasileira: 10.112.061 pessoas, sendo livres 8.575.028 e escravas 1.537.033. [...] da população livre recenseada, sabem ler e escrever 1.563.078 habitantes; não sabem 6.856.594” (Senra, 2006, p. 352 e 429). “Naquela ocasião, considerando-se a população livre e a escravizada de cinco anos e mais, registrou-se um índice de analfabetismo de 82,30%. Assumindo-se apenas a população livre, esse índice era de 77,49%, sendo 70,50% entre os homens e 84,37% entre as mulheres” (Gil, 2022, p. 4).

baseado no latim e na retórica. Ele defendia que o Brasil tivesse uma educação mais pragmática, capaz de gerar cidadãos críticos e úteis para a sociedade brasileira. Tavares Bastos foi um forte incentivador de criação de escolas protestantes. Para ele, o partido deveria adotar o lema de Montalembert: “Uma Igreja livre num Estado livre” (Mesquida, 1994, p. 81). Para entender o cenário educacional desse período, vejamos uma análise da região Sudeste do Brasil entre os anos de 1820 e 1870:

a) O ensino tradicional, da escola primária às academias, era autoritário e baseado no princípio “magister dixit”. O aluno não era estimulado a criticar e a discutir o que o professor lhe comunicava. b) As lições, sempre ditadas, deviam ser memorizadas pelos estudantes. c) A ênfase era colocada nos estudos das línguas (latim e francês), da literatura, da história. O estudo de ciências limitava-se à leitura do livro texto. A inexistência de laboratórios de química e física impossibilitava a experimentação, inibindo a criatividade. d) Eram ensinadas inúmeras matérias simultaneamente, o que dificultava, senão impossível, a criatividade. e) Os programas de ensino, influenciados por modelos europeus, não tinham nenhuma relação com a sociedade, nem com a cultura brasileira. f) A falta de formação profissional dos professores era regra geral. g) No Brasil, como, aliás, em toda Ibero-América a tradição católica não estimulava a escola mista. Pelo contrário, a rejeitava. h) A educação física não fazia parte dos programas das escolas católicas. Enquanto os professores não encorajavam a educação física, esta se inscrevia somente nos programas de ensino de algumas escolas particulares, para escândalo dos mais conservadores e regozijo dos “liberais” (Mesquida, 1994, p. 138).

É neste contexto que as contribuições do protestantismo de missão podem ser percebidas na sociedade brasileira e no sistema de ensino. Segundo Mendonça e Velasques Filho (2002), o segmento liberal da sociedade brasileira, adepto da ideologia do progressismo, ansiava por uma nova educação, que substituísse o sistema escolástico dos jesuítas. O grupo parecia ver esta possibilidade no protestantismo norte-americano. Havia interesse não na religião protestante em si, mas no sistema educacional que os protestantes traziam.

Logo nas primeiras décadas, foi possível perceber que o sistema educacional dos missionários norte-americanos obteve êxito junto à elite brasileira. Entretanto, apesar do sucesso, os colégios protestantes ofereceram poucos frutos religiosos, com mínimas conversões ocorridas nos colégios (Mendonça; Velasques Filho, 2002). Conforme Hack (1985), é importante observar que as primeiras escolas protestantes no Brasil trouxeram uma significativa influência liberal ao sistema educacional brasileiro.

Os colégios americanos traziam, em seu repertório, não apenas o espírito missionário para evangelizar, mas também propostas políticas e educacionais à elite

intelectual do país. Deste modo, a educação em colégios protestantes reproduzia a ideologia norte-americana do liberalismo, progressismo e individualismo. O protestantismo introduzia esta nova visão de mundo ao Brasil, tendo como base a sociedade norte-americana. Os protestantes atuavam em áreas específicas no que diz respeito à prática educacional brasileira.

Segundo Mesquida (1994), as escolas paroquiais atendiam às camadas médias, inferiores e subalternizadas. A escola dominical tinha como objetivo a instrução religiosa dos membros da Igreja, constituindo-se um ensino informal, e os colégios eram voltados à formação das elites. No campo pedagógico, Gomes (2000) apresenta um levantamento feito por Ramalho (1976), que aponta as principais contribuições das escolas presbiterianas entre os anos de 1870 e 1912. Estas atividades foram consideradas pioneiras para a época. Ramalho (1976) apresenta uma importante pesquisa sobre colégios presbiterianos e Gomes (2000) a resume da seguinte maneira¹⁰:

1. Introdução de atitudes liberais, com respeito à raça, religião e ideias políticas.
2. Adoção da co-educação desde o curso primário (1870).
3. Instalação por iniciativas não oficiais de estabelecimento de Ensino Superior no país – Escola de Engenharia (1896).
4. Primeira Escola de Comércio (1890), visando preparar pessoal para atender à necessidade de contabilidade moderna nas empresas do país.
5. Curso Geral Preparatório (1896), separado por áreas de interesse dos alunos, o que viria muito mais tarde a ser adotado no Brasil.
6. A abertura de cursos de química industrial e de eletrotécnica, no ensino técnico.
7. A organização e adoção de esportes em forma obrigatória e sistemática introduzindo novas modalidades de práticas no Brasil.
8. Incentivo ao Departamento Cultural, desenvolvendo interesses, atividades extracurriculares, com grupos orfeônicos, grupo orquestral, teatro, cinema etc.
9. Organização moderna da biblioteca, com prédio de quatro andares (1926), cabendo-lhe a primazia do uso do sistema Dewey de catalogação (Ramalho, 1976 *apud* Gomes, 2000, p. 122-123).

O protestantismo de missão via, na educação, uma estratégia de penetração na sociedade brasileira. Para isso, compreendia a necessidade de combater o analfabetismo, além do desafio da criação de escolas. Esta seria uma maneira indireta de demonstrar e difundir os valores da religião protestante (Silva, 2020).

Acrescenta-se a este capítulo apresentar alguns modelos pedagógicos utilizados pelos protestantes no Brasil. Entretanto, reconhecemos a dificuldade de dimensionar o valor e significado que estes modelos pedagógicos prestaram à educação brasileira. Suas contribuições perpassam desde o estabelecimento de

¹⁰ Gomes (2000), fez uma leitura resumida e pontual do que Ramalho (1976) apresenta em seu livro, consideramos que o trecho ficou bem elaborado e optamos em apresentá-lo aqui na forma de *apud*.

colégios, passando pela ênfase na alfabetização, pela consolidação do magistério feminino e pela criação de escolas dominicais e escolas para pobres e órfãos, até a influência nas reformas educacionais. Todo este arcabouço era entendido como modernidades pedagógicas imbuídas nos princípios da religião protestante.

Esta investigação nos permitirá perceber a introdução do protestantismo em um momento favorável à escola particular no Brasil. No final do século XIX e início do século XX, a Igreja Católica já não tinha a hegemonia experimentada nos períodos anteriores. Além disso, novas legislações que favoreceram a abertura de escolas particulares e o alto índice de analfabetismo brasileiro, junto à renovação de ideias na sociedade sobre modernidade, progresso e democracia liberal, contribuíram para este contexto. Abordaremos, portanto, a influência de novos métodos nos colégios protestantes, como as escolas contribuíram para a estratégia missionária, começando das escolas dominicais, paroquiais e das escolas para os pobres e órfãos e, finalmente, o papel do magistério feminino no protestantismo de missão. Estes e outros pontos serão vistos neste capítulo.

2.1 A influência dos métodos Lancaster e Froebel nos colégios protestantes

Consideramos este tópico importante para o desenvolvimento deste capítulo porque é possível perceber a presença de sistemas de ensino e métodos pedagógicos protestantes no Brasil antes mesmo da chegada destes grupos na segunda metade do século XIX. Por esta razão, ainda que brevemente, é necessário discutir aqui sobre os métodos Lancaster e Friedrich Froebel.

Nos primórdios da década de 1820, o método Lancaster foi oficialmente implementado no Brasil (Mendonça; Velasques Filho, 2002). Importado da Inglaterra, este método educacional era considerado um dos mais eficazes da época, estando presente tanto na Inglaterra como também nos Estados Unidos. Acreditava-se que este método fazia parte de uma cultura mais desenvolvida e que, se o Brasil quisesse entrar nos “trilhos do progresso”, deveria trazê-lo e implantá-lo em sua nação. A Lei de 15 de outubro de 1827, no Art. 4º, estabelece que “as escolas serão do ensino mútuo¹¹ nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares

¹¹ “Chamado de ensino mútuo, mas também era conhecido como método de Lancaster e Bell, ensino simultâneo ou monitoral, caracterizava-se em dividir a classe entre decuriões e discípulos sob a tutela do monitor, supervisionado pelo professor. Os decuriões, escolhidos entre os melhores alunos da

populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (Brasil, 1827). Apesar de ser oficializado apenas em 1827, o método de ensino mútuo já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808 (Saviani *et al.*, 2014).

De acordo com Neves (2003), Joseph Lancaster (1778-1838), um inglês membro dos Quakers, foi o idealizador do método de ensino mútuo ou monitorial, fundamentado nas ideias pedagógicas do pastor Andrew Bell e de Jeremy Bentham. Este método baseava-se na memorização, repetição e, principalmente, no ensino oral. O professor ensinava as lições a um grupo de alunos mais avançados, chamados monitores, que depois se dividiam em grupos de aproximadamente 10 alunos, organizados de acordo com o nível de conhecimento, para ensinar aos demais o que haviam aprendido. A seleção dos monitores era baseada nas habilidades individuais, e sua tarefa principal era coordenar o grupo de alunos para que corrigissem os erros uns dos outros. Nas palavras da autora,

não foi sob as coordenadas do Estado, mas sob os auspícios das iniciativas particulares, principalmente as de cunho religioso, que se organizou um novo método pedagógico, destinado à instrução elementar popular, que atendeu a todas essas demandas. Esse método ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras (Neves, 2003, p. 62-63).

Andrew Bell era pedagogo e clérigo da Igreja Episcopal Anglicana. Em Madras, uma colônia inglesa na Índia, ele trabalhou com meninos órfãos e desenvolveu métodos de alfabetização que beneficiaram a comunidade local. Ao retornar a Londres, Bell narrou suas experiências no Asilo de Madras, ganhando o título de Autor do Sistema de Madras. Joseph Lancaster adotou algumas das práticas pedagógicas de Bell e, gradualmente, aperfeiçoou seu próprio método, que alcançou reconhecimento mundial:

Antes que a primeira década do século XIX findasse, o método de Lancaster apresentou uma grande expansão para além dos domínios da Inglaterra e dos Estados Unidos. Espalhou-se em direção a França, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Bulgária, Dinamarca e Suécia. Atingiu também a Rússia, o território africano (Serra Leoa, Senegal), a Índia, a Austrália, o Canadá, o México, o Peru, e alguns países da América do Sul, como a Argentina e o Brasil (Lesage, 1999, p. 09).

classe, estudavam as lições e, ao mesmo tempo, ficavam encarregados de vigiar o estudo e o comportamento dos seus discípulos, para sossego e boa ordem das salas de aula” (Gomes, 2000, p. 58).

A disseminação do método Lancaster, no início no século XIX, evidenciou sua eficácia e adaptabilidade. No entanto, esta expansão levanta questões sobre a imposição de modelos educacionais europeus em contextos culturais variados e o possível impacto da colonização cultural, na qual práticas ocidentais moldavam sociedades conforme ideais europeus. São críticas importantes, mas ainda se faz necessário realizar algumas ressalvas sobre os pontos de divergências entre Bell e Lancaster:

Andrew Bell não era partidário da disseminação indiscriminada da instrução, e suas escolas se destinavam a atender somente aos fiéis da Igreja Anglicana, enquanto as escolas de Lancaster não apresentavam restrição, muito menos a religiosa, para serem frequentadas. No que tangia às matérias e aos conteúdos que deveriam ser ensinados, a proposta pedagógica de Lancaster também diferia da proposta de Bell. Para o primeiro a instrução deveria promover não só a leitura, mas também a escrita, a numeração e as contas, para as classes menos favorecidas (Neves, 2003, p. 65).

Com base nas observações de Neves (2003), podemos inferir que o método Lancaster se tornou mundialmente conhecido, enquanto o Sistema de Madras teve um alcance mais limitado. Agora, cabe a nós compreender a introdução deste método no sistema de ensino do Brasil. No início do século XIX, o Brasil possuía poucas escolas e alunos no sistema educacional. A educação não recebia investimentos e atenção devida, e os métodos educacionais utilizados eram escolhidos de modo a economizar o máximo possível com a educação das crianças (Gomes, 2000).

O método adotado era o lancasteriano, de “inegável proveito e economia”. Mas este não era o único método utilizado; afinal, mesclava-se a outros. Este método demonstra a falta de boa vontade do governo e das instituições religiosas católicas em fornecer uma instrução adequada ao povo. Reily (*apud* Mendonça e Velasques Filho, 2002, p. 105) afirma que o modelo educacional também foi inicialmente utilizado pelos protestantes como um meio de divulgar a cultura protestante:

O primeiro objetivo era difundir a “cultura” protestante mediante métodos educacionais modernos. D. A. Reily cita a ação da Associação Escolar Britânica e Estrangeira, fundada por Joseph Lancaster, que desenvolveu um sistema de educação popular de grande sucesso na Inglaterra e nos Estados Unidos. Chama-se escola de ensino mútuo. Seu método foi oficializado no Brasil, em 1827.

O método sugeria que a responsabilidade do monitor não estava em ensinar e corrigir erros diretamente, mas em coordenar os alunos para que corrigissem entre si. Neste método, os monitores eram responsáveis pela organização da sala de aula e da escola, incluindo a limpeza e a manutenção da ordem. Para Lancaster, a oralidade,

a repetição e a memorização eram princípios fundamentais para inibir a ociosidade e a preguiça dos alunos.

No Brasil, o método Lancaster sempre foi objeto de críticas, sendo considerado obsoleto e insuficiente para resolver o problema da educação brasileira. Gomes (2000) menciona um relatório de 1833 (Brasil, 1834), escrito por um ministro brasileiro, que denunciava o sistema de ensino público, alegando que este não apresentava bons resultados. Ele sugeria que, antes mesmo de construir novas escolas, era necessário buscar um novo método de ensino ou aperfeiçoar o existente. As críticas ao sistema lancasteriano continuaram nos anos seguintes, formando um consenso nacional sobre sua ineficiência.

O ministro do Império sobre a Educação, Antonio Pinto Chichorro da Gama, no Relatório de 1834, ano da promulgação do Ato Adicional¹², insistia na insuficiência do método lancasteriano, implantado desde 1827. Ele chega a mencionar: “As aulas de ensino mútuo, qualquer que seja a razão, não têm correspondido às nossas esperanças; e eu vejo-me na forçosa necessidade, de confirmar esta asserção” (Gama, 1834, p. 10 *apud* Gomes, 2000, p. 58).

Nessa mesma perspectiva, em 1838, um relatório sobre a instrução primária na Corte, redigido pelo deputado Bernardo de Vasconcelos, expressava, claramente, sua insatisfação com o método. Gomes (2000, p. 56) chega a reafirmar que o deputado

criticava o método lancasteriano que não era adequado para o Brasil, assim como não era para a Europa; tratava-se de um método grosseiro, próprio para as últimas classes da sociedade, portanto o governo não deveria abrir escolas com esse método, senão quando houvesse prédios adequados.

É necessário reconhecer que o problema não residia apenas no método de Lancaster, mas também na pouca remuneração, na falta de dedicação dos professores e na falta de instalação física adequada à prática de ensino mútuo, sem contar a ausência de fiscalização por parte das autoridades de ensino, como um serviço de inspeção as escolas (Saviani *et al.*, 2014).

Da mesma maneira que o método Lancaster estava presente nos sistemas de ensino do Brasil Império, assim também estava o método do pedagogo alemão

¹² “O Ato Adicional (uma Emenda Constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834, como resultado das disputas políticas entre as facções que lutavam pelo controle do poder regencial. Criou as assembleias legislativas provinciais e possibilitou às mesas no artigo 10º parágrafo 2º legislar ‘sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (Nogueira, 2012, p. 92).

Friedrich Wilhelm A. Froebel (1782-1852). A ele são creditados o primeiro jardim de infância na Inglaterra e as bases para uma educação infantil: “Seu pai era um pastor protestante. Seus princípios filosófico-teológicos apontam um Fröbel (protestante) com um espírito profundamente religioso que desejava manifestar ao exterior o que lhe acontecia interiormente: sua união com Deus” (Wikiwand, n.d.). Froebel trabalhou com o suíço Johann Pestalozzi (1746-1827) e, embora influenciado por ele, manteve-se totalmente independente e crítico, formulando seus próprios princípios educacionais. Ele também foi influenciado pelas ideias de Rousseau. No Brasil, Hack (1985) registra que o método de Froebel, o Jardim de Infância “Kindegarten”, foi adotado na Escola Americana em 4 de fevereiro de 1878, sob a justificativa apresentada por Chamberlain à Junta de Missão de Nova York:

O jardim de infância ou jardim das crianças será baseado no hoje bem conhecido Froebel e tem por fim o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo sempre em vista as necessidades físicas das crianças, atraindo-as ao conhecimento e desenvolvimento das faculdades observadoras, sem fadigas, sem desgosto, sem estudos forçados, sem constrangimento dos corpos, e sem lágrimas, mas com alegria e contentamento, aprendendo dos próprios brinquedos e alcançando assim os benéficos efeitos da disciplina e do uso dos sentidos (Chamberlain *apud* Hack, 1985, p. 91).

O método de Froebel era inovador e já havia sido implementado na Inglaterra, na França, na Holanda e nos Estados Unidos. Para Hack (1985, p. 109), “a maior contribuição de Froebel à pedagogia foi sua crença na atividade livre e no jogo como elemento essencial para a educação”. Nos colégios metodistas, em especial no Colégio Piracicabano, os métodos de Pestalozzi e Froebel parecem ter tido algum grau de sucesso:

As instituições de ensino metodistas, seguindo Pestalozzi e Froebel e dando ênfase à observação e à experimentação, ultrapassaram rapidamente as escolas públicas, particulares e católicas, onde o aprendizado se fazia ainda pela leitura em voz alta e pela memorização, método que segundo um educador da época, “não ensinava nada a ninguém”, pelo contrário, “desenvolvia a ignorância”. O Colégio Piracicabano privilegiou a observação e a prática (método intuitivo e fazendo com que os objetos, os animais, as coisas exercessem uma ação pedagógica junto aos alunos, transformando os laboratórios e as salas de aula em “salas de jogos”, onde estudantes aprendiam brincando) (Mesquida, 1994, p. 156-157).

Estes métodos de ensino eram vistos como superiores e modernos. Segundo Arce (2002), Pestalozzi era um pregador protestante. A autora adverte ao dizer que não podemos esquecer que a religião protestante norteia toda a reflexão de Pestalozzi e Froebel, pois eles professavam essa fé com grande fervor. Entretanto, é importante

destacar que as obras de Pestalozzi e Froebel constituem, desde sua origem, uma reflexão no campo educacional. Assim, ao serem introduzidas em outros países, estas obras são ressignificadas, adaptadas e complementadas conforme os contextos abaixo:

Froebel e Pestalozzi eram fiéis pregadores do protestantismo, ligados à corrente pietista, cujos seguidores, segundo Weber (1992), também eram chamados de puritanos e dominavam a Alemanha congregando ideias do luteranismo e do calvinismo. Essa filiação religiosa não se tornaria algo externo às ideias educacionais de Froebel e de Pestalozzi, ao contrário, as ideias religiosas desses dois educadores constituíram uma importante mediação entre pedagogia e a sociedade burguesa (Arce, 2002, p. 45).

O brasileiro Rui Barbosa, advogado liberal e maçom, ficou profundamente impressionado ao visitar o Colégio Progresso, no Estado de São Paulo, dirigido, à época, pela missionária Eleanor Leslie Hentz, que praticava método de aprendizagem de Pestalozzi (Mesquida, 1994). Caetano de Campos, diretor da Escola Normal em São Paulo em 1890, também tinha grande apreço pelos métodos de Pestalozzi e Froebel, considerando-os reformadores da educação:

O Dr. Caetano de Campos menciona em suas considerações “o Brasil vae ter uma verdadeira escola com ensino de Pestalozzi não falsificado” referindo-se a mais uma contribuição pedagógica que, somada às contribuições de Horace Mann e Froebel, ofereceram ao sistema pedagógico paulista uma nova visão do ensino até então aplicado no Brasil (Hack, 1985, p. 109-110).

Arce (2002) afirma que os autores estudados, Pestalozzi e Froebel, podem ser considerados pioneiros do movimento escolanovista. É possível perceber o prestígio dos métodos de Lancaster, Froebel e Pestalozzi, pelo menos até início do século XX. Embora fossem considerados os métodos mais modernos da época, seus resultados ficaram aquém do esperado. Cada um destes métodos apresentava vantagens e desvantagens, atraindo tanto elogios quanto críticas.

2.2 Importância e contribuições dos primeiros colégios protestantes no Brasil como estratégia missionária

Segundo Mendonça (2008), surgiram, por volta de 1870, os primeiros colégios em várias partes do país, quase sempre nas capitais e cidades mais importantes do ponto de vista estratégico para a missão. Para Gomes (2000), já em meados de 1870, é possível perceber que o espírito missionário norte-americano estava fortemente

integrado aos ideais das Escolas Americanas, sustentado pelo tema “educar para evangelizar”.

Mesquida (1994), ao pesquisar a educação metodista na cidade de São Paulo, acentua que, na segunda metade do século XIX, houve um aumento do ensino particular na Província de São Paulo, sobretudo na instrução secundária. O projeto educacional protestante estava entrelaçado a questão da evangelização, sendo considerado moderno, científico e superior aos existentes no Brasil:

Nas escolas protestantes instaladas ainda nas últimas décadas do Império, o ensino ministrado, embora acanhado, era mais rico e aprofundado que o oferecido nas escolas públicas de primeiras letras [...]. Nas décadas finais do Império, já se começava a discutir a questão da importância da ciência para a educação nacional numa tentativa de se colocar o país à altura do século [...]. Não foram nem as escolas públicas nem as confessionais católicas, mas as americanas de confissão protestante, as que vieram consagrar, com sua ação a mentalidade científica da época (Almeida, 2014, p. 239).

As escolas eram tão importantes para os missionários protestantes que, antes mesmo de surgirem os salões de culto, já funcionavam as escolas nas casas particulares, às vezes na residência do próprio pastor (Mendonça, 2008). Um importante pioneiro do protestantismo, William Bagby, missionário cristão batista, nutria uma visão triunfalista e vitoriosa, acreditando que o protestantismo alcançaria a sociedade brasileira por intermédio da implementação de colégios protestantes:

Tais colégios prepararão o caminho para a marcha das igrejas [...]. Colégios fundados nestes princípios triunfarão sobre o inimigo e conquistarão a boa vontade até dos adversários. Mandai missionários que estabeleçam colégios evangélicos, e o poder irresistível do evangelho irá avante na América do Sul, e a terra do Cruzeiro do Sul brilhará com a luz resplandecente do Reino de Cristo (Crabtree, 1962, p. 69).

A educação era vista pelos missionários como uma parte essencial da estratégia missionária. Segundo Hack (1985), os colégios americanos, no Brasil, eram abertos a todas as ramificações confessionais ou classes sociais. Os motivos para esta abertura eram variados: questões financeiras e manutenção dos colégios, seja como meio de propagação da cultura e mensagem protestante, ou para oferecer uma alternativa aos filhos de protestantes que sofriam discriminação nas escolas estaduais por conta da sua fé. Estes colégios também recebiam filhos de revolucionários políticos, reformadores sociais e filósofos considerados hereges.

Os colégios tinham como proposta uma educação universitária para os filhos de protestantes, de modo que se formasse uma elite evangélica no país. Entretanto,

também se interessavam por jovens de famílias não evangélicas que, como mencionado, sofriam intolerância religiosa nas escolas públicas: “Há algumas referências nas obras dos cronistas a respeito de discriminação e intolerância religiosa contra as crianças filhas de protestantes nas escolas públicas. Essa é a razão inicial, por exemplo, da fundação do Mackenzie¹³” (Mendonça, 2008, p. 149).

Não se pode negar que uma das principais ênfases destes projetos educacionais visava à elite nacional. Morton¹⁴ mantinha a esperança de que os novos modelos pedagógicos conseguiriam promover mudanças significativas na educação e, conseqüentemente, transformações análogas no sistema educacional e em outros sistemas, inclusive no religioso:

Os filhos da elite nacional, para educá-los no modelo cultural protestante, ainda que não venham a tornar-se protestantes; visa a realizar um tipo de ser humano análogo ao das classes dirigentes de seu estado natal, berço de estadistas norte-americanos e pais de sua pátria; pretende lançá-los contra o *status quo*, como agentes de mudanças sociais que julga necessárias (Ribeiro, 1981, p. 207).

Nos colégios protestantes, matriculavam-se filhos de habitantes locais e de imigrantes protestantes e norte-americanos. Os alunos buscavam estes colégios para evitar qualquer tipo de discriminação religiosa. Além disso, as escolas protestantes adotavam o português como idioma de ensino, ao contrário de outras instituições, que, numa tentativa de agradar às elites, utilizavam o francês (Gomes, 2000). Entretanto, Ribeiro (1981) informa que, na escola do Rev. Chamberlain, a adoção do português como língua de ensino resultou na perda de muitos alunos.

Nestas escolas, onde vigoravam os modelos de ensino americanos, prezava-se pela liberdade religiosa, pelas classes mistas e pela política racial, além de uma educação baseada na moralidade e na ética cristã. Segundo Hack (1985), o conceito da escola americana excluía o proselitismo religioso e oferecia matrículas a pessoas de qualquer credo religioso:

A escola ministrava, antes de mais nada, educação evangélica nos moldes dos mais sagrados princípios da moral cristã e protestante; e, dentro desse conceito, ficava excluído todo elemento de propaganda religiosa na escola e

¹³ O nome Colégio Mackenzie só apareceu em 1891, em virtude de uma doação feita por John Mackenzie, de Nova York, no valor de 50 mil dólares. Anteriormente, se chamava Escola Americana (Gomes, 2000).

¹⁴ Conforme Ribeiro (1981, p. 208), Alves de Lima lembra que, entre os alunos e os amigos de Morton, houve os que “chegaram às mais altas posições da República”. O autor entende que Morton foi “um dos motores mais silenciosos na organização do partido republicano de São Paulo. Amigo de Prudente de Moraes, de Campos Salles, de Francisco Glicério e outros”.

limitava sua função às questões de moralidade ética, baseada no ensino de Cristo. O fato de suas filhas e de muitos pais brasileiros não evangélicos, pertencentes às correntes republicanas e abolicionistas, também sofrerem perseguições nas escolas públicas, buscaram a Sra. Chamberlain, aconselha-nos agora a recebê-las, e a seus irmãos varões, quando se organiza esta nova escola (Garcez, 1970, p. 32 *apud* Ribeiro, 1981, p. 229-230).

Segundo Ribeiro (1981), os filhos dos escravos deveriam ser recebidos¹⁵ nos colégios, um ponto que era pouco apreciado por alguns dos pais de alunos. Mas, em geral, os protestantes contavam com a simpatia da sociedade. Os metodistas, por exemplo, mantinham alianças bem estabelecidas com os republicanos. Almeida (2014) informa que Mademoiselle Rennotte, administradora eficiente do Colégio Piracicabano em 1880, identificava os colégios americanos de confissão protestante como lugares de modernidade. Os republicanos também viam nos colégios protestantes um caminho de progresso:

Os republicanos encorajavam e apoiavam as iniciativas de aberturas de escolas empreendidas pelo protestantismo de origem missionária norte-americana. Primeiro, porque o protestantismo era visto como versão religiosa dos ideais liberais e democráticos modernos. E, segundo, porque, para eles, as escolas protestantes de origem norte-americana praticavam uma pedagogia capaz de oferecer às futuras gerações de republicanos os instrumentos que lhes eram imprescindíveis para elevar o país à altura do século (Mesquida, 1994, p. 86).

Nesse sentido, os colégios tornaram-se um projeto adotado por todas as denominações que compunham o protestantismo de missão. A partir da segunda metade do século XIX, estas instituições se espalharam, paulatinamente, pelas principais cidades brasileiras, conforme observado por Torres (2021, p. 285):

Colégios americanos. Nos primeiros anos da República difundiram-se, em várias cidades do Brasil, colégios ligados a missões religiosas batistas, metodistas, de origem americana. Entregue o ensino médio brasileiro, até hoje, à patriótica atividade particular e, quase sempre sob responsabilidade de entidades religiosas, verificou-se a necessidade de colégios acatólicos, para jovens cujos pais professam outras crenças. Isto sem falar no que seria de interesse óbvio para fins de proselitismo. Assim, ao lado do tradicional “colégio de freiras” surgiu o “colégio americano”. Durante algum tempo houve polêmicas, mas afinal a paz religiosa se instalou.

¹⁵ “Para custear o ingresso de filhos de escravos na instituição, havia a seguinte estratégia: As anuidades da Escola poderão ser acrescidas até 15% de seu valor ‘custo-ensino’ para custear Bolsas de Estudo para estudantes verdadeiramente pobres, quando estes não puderem prestar serviços ao estabelecimento” (Ribeiro, 1981, p. 231). [...] “Ainda uma outra maneira de inserção de crianças pobres nesses colégios. Em 1872 a Dra. Maria Antonia da Silva Ramos doava 52\$000 para pagar os estudos da filha de sua escrava na Escola Americana; Mary Ann Chamberlain pagava (por 98\$000) os estudos de 2 filhos de sua cozinheira; Bernardino de Campos, Prudente de Moraes, Rangel Pestana e Campos Salles, 52\$000 cada um para alunos carentes, a critério do Rev. Chamberlain” (Ribeiro, 1981, p. 232-233).

De acordo com Hack (1985), os presbiterianos foram os pioneiros na introdução do sistema pedagógico americano no Brasil. Outros grupos protestantes também contribuíram com o estabelecimento de escolas. Entretanto a introdução de mais colégios de diferentes denominações gerou entre eles uma certa concorrência, que pode ser vista como positiva.

Esta expansão de colégios permitiu que os grupos protestantes pudessem abranger um território maior no país, onde havia um ensino defasado e ineficiente. Ainda mais, acreditava-se que o protestantismo oferecia um sistema de ensino inovador e moderno como alternativa aos métodos já existentes no Brasil. Hack (1985) é um dos historiadores que apontam a busca de espaço dos diferentes colégios protestantes na sociedade brasileira:

A partir da República, a paisagem escolar e cultural adquiriu novo colorido em consequência da liberdade religiosa conquistada e, agora, garantida pelo texto constitucional. Também esboçava-se uma certa concorrência dos colégios protestantes, que apresentavam outro ponto de vista confessional e um sistema pedagógico diverso daquele adotado até o momento no Brasil, sob a influência direta da religião católica romana (Hack, 1985, p. 67).

Uma contribuição importante dos colégios protestantes foi a implementação da educação física no Brasil, valorizando a prática de esportes e incluindo-a no currículo escolar. Dessa forma, eles influenciaram, diretamente, a sociedade brasileira, promovendo mudanças na cultura educacional:

Os colégios americanos trouxeram apreciável influxo na renovação de métodos pedagógicos e a valorização de educação física (em fase de desinteresse dos colégios católicos, quase sempre de orientação francesa e, portanto, sem gosto pelos desportos), exercendo positiva influência nos costumes brasileiros, na difusão das práticas desportivas (Torres, 2021, p. 285-286).

Segundo Ribeiro (1981, p. 212), no colégio de Morton “a ginástica é diária e obrigatória”. Ramalho (1976) enfatiza que, para os protestantes, a educação tem um caráter integral, devendo incluir cuidado com a eficiência física, pois este é um dos fins da educação. Sendo assim, o autor afirma que todos os colégios protestantes davam ênfase à educação física e contratavam professores especializados, incentivando competições e organizando clubes.

Para a educação protestante, o corpo físico também tinha grande importância, ao ser “templo do Espírito Santo”, e, como tal, devendo ser cuidado e preservado. O

Colégio Mackenzie foi pioneiro em trazer professores norte-americanos especializados em educação física para o Brasil e a introdução do *basket-ball* nas escolas presbiterianas brasileiras (Ramalho, 1976).

Tais colégios passaram a chamar a atenção das principais lideranças do país. O Colégio Americano de Campinas alcançou tal prestígio na sociedade que, em setembro de 1875, recebeu a visita do imperador D. Pedro II, que se declarou satisfeito com a instituição (Ribeiro, 1981). Em 1878, durante uma viagem à cidade de São Paulo, o imperador fez outra visita à Escola Americana, onde permaneceu por duas horas inspecionando as aulas de primeiras e segundas letras (Gomes, 2000, p. 112):

Escola Americana – Consta-nos que o imperador visitou hontem este importante estabelecimento de ensino, fundado nesta capital pelo pastor presbyteriano, o estimável sr. Charberlain. O imperador fez algumas perguntas aos alumnos e alumnas das classes de álgebra e latim, as maís adeantadas da escola. A escola é regida pelo systema americano, sendo o ensino mixto para meninas e meninos. Ouvimos dizer que o imperador e mais pessoas da comitiva sahiram satisfeitos com o que ahi viram (*sic*, *A Província de S. Paulo*, 1º de outubro de 1878).

Ramalho (1976) relata que, na visita à Escola Americana de São Paulo, o imperador D. Pedro II inteirou-se sobre os métodos e resultados do ensino. Ele “deixou transparecer que não encontrava similaridade nas escolas que frequentemente visitava, em suas excursões pelo país” (Ramalho, 1976, p. 85).

O imperador apoiava algumas das frentes de reforma na sociedade imperial e era favorável à chegada de imigrantes norte-americanos em grande número e o mais rapidamente possível. Ele acreditava que os imigrantes poderiam contribuir com a lavoura, os sistemas de produção e a educação, visto que a escravidão estava para terminar e os recém-chegados ao país pareciam ter soluções para os problemas brasileiros. Consequentemente, os protestantes norte-americanos foram favorecidos, o que levou os católicos romanos a repetidamente se queixarem de que o governo de D. Pedro II protegia e privilegiava os protestantes de modo escandaloso. Ribeiro (1981, p. 103, grifo nosso) cita *O Apóstolo*, órgão oficial da Diocese do Rio de Janeiro, como uma das vozes destas queixas:

O protestantismo é o germe da divisão; dos princípios ultraliberais e exagerados que dominam nossos modernos políticos, a cuja escola perigosa aderiram constituindo-se apóstolos de suas falsas doutrinas... O governo despreza a colonização católica porque quer protestantizar o Brasil, esquecendo-se da alta traição que comete [O Apóstolo, edição de 22 de março de 1868].

Machado (1994) afirma que o protestantismo contava com a simpatia do imperador, porém acrescenta outros fatores que contribuíram para a implementação das escolas na sociedade brasileira, como o alto índice de analfabetismo e a má qualidade do ensino público. Estes fatores, combinados com a boa receptividade que o imperador teve em relação à presença protestante, facilitaram o estabelecimento dessas instituições.

Outro ponto de destaque é que a maioria destas escolas protestantes servia também como pré-seminário, no qual os vocacionados para o ministério eram enviados para internatos. Lá, recebiam moradia e alimentação em troca de serviços prestados à escola. Embora a organização e a distinção destas funções não fossem ideais, ainda eram certos o grau de efetividade e os frutos colhidos pelo protestantismo. Para Mendonça e Velasques Filho (2002), é evidente que, com o passar do tempo, as escolas protestantes perderam essa característica missionária e tornaram-se espaços de elite, que ofereciam – e ainda oferecem – prestígio e posição aos alunos.

Os primeiros colégios protestantes no Brasil, estabelecidos entre 1870 e 1930, surgiram em um contexto no qual a educação e a evangelização estavam profundamente entrelaçadas. Inspirados por métodos educacionais como os de Lancaster e Froebel, estes colégios refletiam a visão do projeto educacional protestante norte-americano, que integrava a expansão territorial com a disseminação de valores religiosos, uma prática conhecida como Destino Manifesto.

Segundo Mendonça e Velasques Filho (2002), esta metodologia, ao combinar evangelização, ação social e educação, apresentava uma interpretação deturpada do Evangelho social. Embora muitos destes colégios tenham sido bem planejados, outros surgiram de forma mais espontânea. Ao longo do tempo, alguns desapareceram, enquanto outros evoluíram, transformando-se em colégios de prestígio e até em universidades de grande destaque. As contribuições destes colégios, portanto, não podem ser subestimadas, pois eles desempenharam um papel crucial na formação educacional e social do país.

Em relação à nomenclatura desses colégios, havia, na ala presbiteriana, uma divisão: alguns preferiam o nome de “Colégio Protestante”, enquanto outros optavam por “Escola Americana” (Gomes, 2000). Diferentemente das outras denominações norte-americanas, que utilizavam termos como “protestante”, “internacional” e “americano”, os metodistas adotavam os nomes das cidades onde se localizavam.

Esta escolha visava facilitar a identificação com a comunidade local, evitando, assim, uma associação direta com o exterior.

Importantes colégios protestantes foram inaugurados a partir da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX. Entre eles, destacam-se os colégios metodistas, chamados, muitas vezes, de “americanos”, bem como os presbiterianos e batistas. Ramalho (1976, p. 81) fornece uma lista detalhada de alguns dos principais colégios presbiterianos fundados entre 1870 e 1930:

Instituto Gammon (Lavras-1869), Mackenzie College (São Paulo-1870), Ginásio Evangélico Agnes Erskine (Recife-1904), Instituto Ponte Nova (Wagner-1906), Colégio Quinze de Novembro (Garanhuns-1907), Instituto Cristão (Castro-1915), Colégio Evangélico do Alto do Jequitibá (Presidente Soares-1923), Colégio Evangélico de Buriti (Buriti-1924), Instituto José Manoel da Conceição (Jandira-1928) e Colégio Dois de Julho (Salvador-1928).

Segue a lista de colégios metodistas instalados no Brasil naquele mesmo período e que prestaram significativas contribuições para a educação nacional:

Colégio Piracicabano (Piracicaba-1881), Instituto Granbery (Juiz de Fora-1890), Colégio Americano (Porto Alegre-1890), Instituto Metodista (Ribeirão Preto-1899), Colégio Izabela Hendrix (Belo Horizonte-1904), Instituto Central do Povo (Rio-1906), Instituto Noroeste (Birigui-1918), Instituto Educacional (Passo Fundo-1919), Colégio Bennett (Rio-1921), Colégio Centenário (Santa Maria-1922), Instituto Porto Alegre (Porto Alegre-1923) (Ramalho, 1976, p. 104).

Dentre os grupos que compõem o protestantismo de missão, os batistas foram os que chegaram mais tardiamente ao Brasil, em 1882. Entretanto, assim como os presbiterianos e metodistas, não mediram esforços e consideravam a educação um meio necessário para a transformação e penetração na sociedade brasileira. A seguir, observamos uma lista de colégios batistas inaugurados entre 1898 e 1922:

Colégio Americano Taylor-Egídio (Salvador-1898), Colégio Batista Brasileiro (São Paulo-1902), Colégio Americano Batista (Recife-1902), Colégio Americano Batista de Vitória (Vitória-1907), Colégio Batista do Rio de Janeiro (Rio-1908), Colégio Batista de Campos (Campos-1915), Colégio Batista Mineiro (Belo Horizonte-1918), Colégio Batista Alagoano (Maceió-1921), Instituto Industrial Batista do Piauí (Corrente-1922) (Ramalho, 1976, p. 94).

Considerando as limitações desta dissertação e a falta de registros históricos de alguns desses colégios, optamos por fazer um breve relato dos colégios que, a nosso ver, mais contribuíram para a prática pedagógica nas comunidades onde se localizaram. Num primeiro momento, destacamos três, um de cada denominação:

primeiro, o Colégio Mackenzie dos Presbiterianos; segundo o Colégio Piracicabano dos Metodistas; e, por último, o Colégio Batista.

Estes três colégios estão localizados em São Paulo, e não sem razão: “No final do século XIX, São Paulo despontava pela sua contribuição ao desenvolvimento do País na área econômica, social, política, cultural e educacional” (Machado, 1994, p. 76). Posteriormente, daremos ênfase a alguns colégios presbiterianos, metodistas e batistas que tiveram importância significativa no cenário brasileiro. O primeiro destaque é o Colégio Mackenzie.

Em 1870, Mary Annesley Chamberlain, esposa do presbiteriano George W. Chamberlain, fundou, em sua própria casa, em São Paulo, uma escola primária para atender alunos impossibilitados de frequentar a escola pública devido à intolerância religiosa (Ramalho, 1976). Esta escola passou a atender os filhos de presbiterianos, republicanos e abolicionistas paulistas. Essa iniciativa marcou o início da Escola Americana, que, em 1891, passou a se chamar Colégio Mackenzie.

O colégio prosperou, significativamente, entre os anos de 1873 e 1874. Segundo Gomes (2000), um relatório da instituição menciona algumas das principais famílias brasileiras que matricularam seus filhos no colégio, como Carvalho Braga, Ignacio P. Garcia, Paes de Barros, Cerqueira Leite e Miguel Torres, entre outras. Entre as famílias não evangélicas, destacam-se Campos Sales, Cesário Mota, Prudente de Moraes, Rangel Pestana e Bernardino de Campos, entre outros.

O Colégio Mackenzie foi desbravador e pioneiro em várias dimensões no campo pedagógico e no sistema de ensino. Ramalho (1976, p. 93) apresenta uma lista das principais contribuições da instituição:

- 1) Curso primário com pedagogia moderna, usando-se o método intuitivo.
2. Introdução de atividades liberais, com respeito à raça, religião e ideais políticos.
3. Adoção da co-educação desde o curso primário (1870).
4. Instalação por iniciativa não oficial de estabelecimento de Ensino Superior no país – Escola de Engenharia (1896).
5. Primeira Escola de Comércio (1890), visando a preparação pessoal para atender à necessidade de contabilidade moderna nas empresas do país.
6. Curso Geral de Preparatórios (1896), separado por áreas de interesse dos alunos, o que viria muito mais tarde a ser adotado no Brasil.
7. Abertura de cursos de química e de eletrotécnica, no ensino técnico.
8. A organização e adoção de esportes em forma obrigatória e sistemática introduzindo novas modalidades de práticas no Brasil.
9. Incentivo ao Departamento Cultural, desenvolvendo interesses, atividades extracurriculares, com grupo orfeônico, grupo orquestral, teatro, cinema, etc.
10. Organização moderna (1926), cabendo-lhe a primazia do uso do Sistema Dewey de catalogação no Brasil.

O sistema educacional protestante e os métodos educacionais do Colégio Mackenzie passaram a ser apreciados pela sociedade paulista e nacional. Estes sistemas de ensino, nessa perspectiva, colaboraram também com a educação pública de Estados e municípios. Entre as contribuições do Mackenzie, destacam-se a implementação do calendário escolar em 190 dias e a introdução da semana escolar de cinco dias, deixando o sábado livre. Além disso, as aulas passaram a ser ministradas em português, e a instituição promoveu liberdade religiosa, social e política. Em 1877 foi criado, no Colégio Mackenzie, o Jardim de Infância nos moldes do “Kindergarten” americano, adotando o método de Froebel¹⁶. (Ramalho, 1976; Kishimoto, 1986).

O segundo a receber destaque é o Colégio Piracicabano, de confissão metodista. Os colégios metodistas ficaram conhecidos por suas inovações pedagógicas e por sua grande rede de escolas. Após uma primeira tentativa de abrir um colégio metodista na cidade de Piracicaba (SP), em 1879, o projeto foi concretizado em 1881, sob a direção da educadora norte-americana Miss Martha Hite Watts (1848-1910). Segundo Mesquida (1994), foi em 13 de setembro de 1881 que o antigo Colégio Newman reabriu as portas com o nome de Colégio Piracicabano, contando com o apoio dos irmãos Moraes:

O futuro Colégio Piracicabano contou com o apoio não somente de Manoel de Moraes, mas também de seu irmão, futuro governador do estado, Prudente de Moraes, e que também se tornou presidente do Brasil. Os irmãos Moraes foram os primeiros a matricularem seus filhos na nova escola protestante (Almeida, 2014, p. 243).

Em poucos anos, o Colégio Piracicabano trouxe contribuições significativas para a região de Piracicaba. Em 1886, o colégio abriu o “jardim de infância”. Em 1890, começou o curso preparatório para o ensino primário e a escola normal. E, em 1918, inaugurou o curso comercial (Mesquida, 1994). O colégio seguia os métodos de Pestalozzi e Froebel, enfatizando a observação e a experimentação, o que lhe conferiu

¹⁶ O relatório enviado por Chamberlain ao Board de Nova York evidencia a fundamentação froebeliana do jardim de infância: “O jardim de infância, ou jardim das crianças, será baseado no hoje conhecido sistema de Froebel e não tem por fim o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo sempre em vista as necessidades físicas das crianças, atando-as aos conhecimentos e desenvolvimento das faculdades observadoras, sem fadigas, sem desgosto, sem estudos forçados, sem constrangimentos dos corpos e sem lágrimas, mas com alegria e contentamento, aprendendo dos próprios brinquedos e alcançando assim os benéficos efeitos da disciplina e do uso dos sentidos” (Garcez, 1970, p. 69).

notoriedade. Rapidamente, o Colégio Piracicabano alcançou prestígio e foi considerado superior às escolas públicas:

O Colégio Piracicabano, privilegiando a observação e a prática (método intuitivo) e fazendo com que os objetos, os animais, as coisas exercessem uma ação pedagógica junto aos alunos, transformou os laboratórios e as salas de aulas em “salas de jogos”, onde estudantes aprendem brincando (Mesquida, 1994, p. 157).

Em 1890, preocupado em ter um corpo docente qualificado, o Colégio Piracicabano abriu um curso de formação para professores e enviou seus melhores estudantes para aperfeiçoamento nas escolas da igreja nos Estados Unidos. Sua pedagogia inovadora proporcionava uma educação liberal às moças, capacitando-as para a independência, tanto na qualidade de mães quanto como professoras ou parceiras na instrução. Vejamos algumas das características que diferenciam o Colégio Piracicabano dos demais:

Prédios próprios, com arquitetura que os distinguiu pelas salas amplas e construídas especificamente para o ensino. As classes eram mistas. As carteiras de estudantes passaram a serem individuais. Havia salas especiais para música, geografia, com imensa quantidade de mapas, cartazes com esqueleto do corpo humano, pesos e medidas para o ensino do sistema métrico, microscópios. E, já no colégio Piracicabano, as disciplinas eram latim, português, inglês, francês, gramática, caligrafia, aritmética, matemática, álgebra, geometria, astronomia, cosmografia, história universal, história do Brasil, história sagrada, literatura, botânica, física, química, zoologia, mineralogia, desenho, música, piano, costura, bordado e ginástica (Elias, 2001, p. 82).

O terceiro destaque é dado ao Colégio Batista Brasileiro. Em 1901, o casal Bagby chegou à cidade de São Paulo, onde a professora Anna L. Bagby reencontrou sua amiga, a professora Mary Ellis McIntyre, responsável por uma escola particular denominada Colégio Progresso Brasileiro. A professora Bagby soube do desejo de McIntyre de vender a escola. Fundada em Campinas em 1890, a escola havia sido transferida para São Paulo após alguns anos (Machado, 1994). Nos primeiros anos do colégio, ela contou com suporte financeiro vindo dos Estados Unidos, através da União Geral de Senhoras Batistas.

Machado (1994, p. 75) menciona algumas das contribuições que o Colégio Batista Brasileiro¹⁷ trouxe à sociedade paulista entre os anos de 1902 e 1919, período que ele chama de primeira fase:

¹⁷ O colégio continuou a ser chamado Colégio Progresso Brasileiro até 1923. Depois deste ano, passou a ser chamado de Colégio Batista Brasileiro (Machado, 1994).

1. Criou um Jardim de Infância na escola, visando aumentar a receita.
2. Organizou os cursos modelo dos grupos escolares para admissão ao ginásio oficial.
3. Instalou um internato para abrigar alunas.
4. O colégio, desde o início, adotou a Bíblia em todas as salas de aula, embora, como os demais colégios evangélicos da ocasião, buscasse preservar a liberdade religiosa.
5. A Bíblia era diariamente ensinada.
6. A co-educação, no colégio, também estava presente.

A professora Anna Bagby tinha experiência norte-americana na Escola Nova de John Dewey, e este conhecimento fez com que o Colégio Batista Brasileiro de São Paulo tivesse influência e reconhecida colaboração de novas reformas de instrução escolanovista (Machado, 1994). Na segunda fase, de 1919 a 1939, houve uma mudança na gestão e direção do colégio, com Edgard A. Ingram assumindo como novo diretor. O destaque deste período foi a elaboração, pela Convenção Batista Brasileira em 1922, de um trabalho com orientação pedagógica para os colégios batistas que incluía a exposição dos métodos de ensino:

- a) CURSOS: Jardim da infância; primário e ginásio;
- b) SERVIÇOS: bibliotecas, enfermaria, conservatório de música e curso de desenho e pintura a óleo.
- c) PUBLICAÇÕES: Juventus – jornal mensal: trabalho de alunos; Cruzeiro – álbum ilustrado publicado anualmente, com aspectos da vida do aluno; Recado – Jornalzinho dos coordenadores e orientadores do CBB e boletins mensais (Machado, 1994, p. 84).

Este documento, com mais de 120 páginas, detalhava o programa de todas as disciplinas e cursos, incluindo português, aritmética, geografia e ciências físicas e naturais, passando pelas artes industriais e domésticas, além de cursos preparatórios, como marcenaria, encadernação, eletricitista, trabalhos de bombeiro, cerâmica e pintura industrial. O programa incluía ainda caligrafia, inglês, francês, história e desenho (Machado, 1994).

Neste segundo momento, daremos ênfase a outros colégios protestantes espalhados por todo o Brasil. Começamos com o Instituto Gammon, de Lavras (MG), fundado em 1869. Considerado um dos mais importantes no âmbito da obra educacional protestante, o Instituto Gammon exerceu grande influência na região e recebia recursos da Missão Presbiteriana dos Estados Unidos (Igrejas do Sul):

O programa educacional total contém uma variedade de cursos e setores: Escola Carlota Kemper (ginásio e normal), Escola Técnica de Comércio (dois ciclos), Colégio Evangélico de Lavras (curso médio), Escola Superior de Agricultura de Lavras, Curso Normal e Cursos especiais de música. Todos os cursos são registrados por leis federais e estaduais. Além das matérias exigidas, o Gammon ofereceu aulas extras de inglês e aulas de Bíblias nos cursos médio, comercial e normal. Atualmente algumas unidades foram tornadas independentes. O Instituto Gammon é um complexo educacional

que trouxe muitas inovações ao sistema educacional brasileiro, principalmente no setor do ensino agrícola. Os cursos foram considerados pioneiros na época. O cultivo dos esportes, os diversos grêmios de alunos, as atividades extra-curriculares, além do seu alto nível de ensino (Hack, 1985, p. 220).

Outra importante escola é o Ginásio Evangélico Agnes Erskine, localizado na cidade de Recife (PE), e fundado em 1904 pela missionária Elisa Reed, que dirigiu o colégio até 1912. Esta escola é pioneira na educação feminina no Nordeste. Após 1912, a direção foi assumida pela missionária Margaret Douglas. O programa educacional do ginásio abrangia pré-primário, primário, ginásio e normal, além de ser pioneiro na oferta de um serviço psicológico que atendia tanto os alunos como também os pais.

No Estado da Bahia, na cidade de Wagner, foi fundado, em 1906, o Instituto Ponte Nova, dedicado a oferecer ensino aos jovens da região, com muitas bolsas de estudo para alunos pobres. O principal mantenedor deste instituto era a Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América (Igreja do Norte). Os cursos oferecidos incluíam o primário, ginásio, normal, rural e bíblico:

É a primeira escola na Bahia a organizar programas de orientação educacional. Sua influência na comunidade é muito grande, tendo construído um novo sistema de filtração de água para a cidade. Manteve convênios de serviços com o Hospital Evangélico e Escola de Enfermagem de Itacira, ambos mantidos pela mesma Missão. A ênfase religiosa do Colégio é bastante acentuada (Hack, 1985, p. 221-222).

No Estado do Pernambuco, destaca-se o Colégio Quinze de Novembro, localizado na cidade de Garanhuns. Organizado pela Brazil Mission da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (Igreja do Sul) em 1907, é, segundo Hack (1985), um dos primeiros estabelecimentos a oferecer cursos pré-primários no Nordeste brasileiro, utilizando pedagogia moderna em seus cursos primário, ginásio e normal. A escola, que contava com o prestígio da comunidade, dava especial importância ao cultivo da música e do esporte.

No Sul do país, no Estado do Paraná, destaca-se o Instituto Cristão, localizado na cidade de Castro e fundado em 1915 pela Missão Presbiteriana do Brasil Central, da Igreja Presbiteriana Unida nos Estados Unidos da América (Igreja do Norte). De acordo com Hack (1985), o instituto oferecia cursos primários em convênio com o Estado e o curso ginásio, além de outros cursos não oficializados, e possuía boas instalações para as ciências físicas e naturais.

Também merece menção o Colégio Evangélico do Alto Jequitibá, com sede em Presidente Soares (MG). Suas origens remontam a uma escola primária fundada em 1909. Porém foi oficialmente organizado em 1923, com a criação do curso ginásial, que foi reconhecido, oficialmente, em 1926 e teve inspeção permanente a partir de 1934.

Em 1924, a Missão Presbiteriana do Brasil Central, da Igreja Presbiteriana Unida nos Estados Unidos da América (Igreja do Norte), organizou o Colégio Evangélico de Buriti, a 56 km de Cuiabá (MT). A influência deste colégio foi tão grande que seu projeto se espalhou por outras regiões de Mato Grosso e Goiás e chegou até a Bolívia. Poderíamos citar ainda muitos outros colégios, como o Instituto José Manuel da Conceição, fundado em 1928, na cidade de Jandira (SP).

O Colégio 2 de Julho, que começou seus trabalhos em 1928, na cidade de Salvador (BA), iniciou-se como uma escola primária, seguindo os padrões curriculares oficiais. O professor Fernando de Azevedo menciona algumas das contribuições destes colégios para a educação brasileira:

As escolas americanas, introduzidas no país, nos primórdios da República e em época em que a instrução ainda se achava em grande atraso, contribuíram notavelmente, em São Paulo, não só para a mudança de métodos como para a intensificação do ensino. Fundaram os protestantes grandes colégios como o Mackenzie em São Paulo, o Instituto Granbery em Juiz de Fora, o Instituto Gammon também em Minas, e os ginásios Evangélicos da Bahia e Pernambuco: incentivaram a literatura didática que se enriquece com trabalhos de primeira ordem, no seu tempo, como gramáticas de Júlio Ribeiro e de Eduardo Carlos Pereira, a aritmética de Trajano, as obras de Otoniel Mota e os livros de leitura de Erasmo Braga e colaboraram eficazmente na difusão do ensino popular, pelo sistema de escolas dominicais (Azevedo, 1963, p. 265 *apud* Ramalho, 1976, p. 151-152).

Os colégios metodistas espalhados pelo Brasil foram idealizados e dirigidos, nos primeiros anos, pela Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres da Igreja Metodista Episcopal do Sul (*Woman's Foreign Missions Society of the Methodist Episcopal Church, South – WFMS*).

Para o protestantismo de missão, o estabelecimento de escolas estrangeiras na sociedade da época era visto como um dos principais meios de penetração e influência cultural no Brasil. Ashbel Green Simonton, presbiteriano e um dos primeiros pioneiros do protestantismo no Brasil, considerava a escola como instrumento indispensável para a consolidação do seu trabalho. Hack (1985, p. 58) reporta-se ao discurso de Simonton em reunião sobre o Brasil, em 1897, na qual ele afirma que “outro meio indispensável para assegurar o futuro da igreja evangélica no Brasil é

estabelecer escolas para os filhos de seus membros”. Isso parece ter sido um forte motivo para que, onde se abrisse uma igreja, logo se estabelecesse uma escola ao lado.

2.3 A estratégia educacional protestante a partir das escolas dominicais, das escolas paroquiais¹⁸ e da escola para pobres e órfãos

Não apenas os nomes diferiam, mas também as funções que cada escola exercia. Todas mantinham seus sistemas de ensino com objetivos bem definidos. Mesquida (1994) diz que a estratégia educacional metodista era bem delineada: as escolas paroquiais tinham como objetivo alcançar as camadas médias, médias inferiores e subalternas da sociedade, enquanto as escolas dominicais se dedicavam à instrução religiosa dos membros da Igreja, constituindo uma espécie de ensino informal de educação permanente. Já os colégios dedicavam-se, particularmente, à formação das elites.

Segundo Ribeiro (1981), as escolas ao lado de cada igreja destinavam-se a suprir a ineficiência do sistema de ensino nacional e, quando necessário, prevenir conflitos que poderiam resultar da imposição de práticas católicas romanas às crianças protestantes. As escolas dominicais foram organizadas como instituições paralelas à Igreja, contribuindo para a consolidação e efetivação das comunidades protestantes.

Para Mendonça (2008), com o tempo, surgiu uma metodologia própria, uma epistemologia protestante, aplicada por meio de uma estratégia missionária que atraía novos convertidos, em especial por intermédio das crianças que frequentavam a escola dominical. Além disso, essas escolas serviam como meio para fixar as doutrinas e a ética protestante nos novos convertidos. Em geral, as escolas precediam ou acompanhavam a construção do templo e mantinham metas e objetivos bem definidos. Gomes (2000, p. 98) indica alguns destes objetivos:

A Escola Dominical surgiu para ensinar as crianças pobres a ler e escrever para que pudessem ler a Bíblia Sagrada. A meta protestante de ter uma

¹⁸ Segundo Mesquida (1994, p. 139), “escolas paroquiais não é um tema fácil de ser analisado, tendo em vista a escassez (em quantidade e qualidade) de informações deixadas pelos missionários e pelos pastores nacionais, seja nos relatórios enviados aos Estados Unidos, seja nos Anais das Conferências anuais e quadrienais da Igreja Metodista no Brasil”. Acreditamos que este conceito que Mesquida pontua sobre os metodistas pode ser ampliado para as outras denominações que compõem o protestantismo de missão e também para as escolas dominicais e outras mais.

escola ao lado de cada igreja foi radicalizada na visão educacional pietista de transformar cada igreja numa escola. Nas Escolas Dominicais as crianças eram ensinadas a ler por meio dos textos das Sagradas Escrituras.

Os primeiros missionários que trouxeram este sistema de ensino ao Brasil eram dos Estados Unidos. Em muitos lugares onde se abriam as escolas dominicais, elas serviam às comunidades tanto como escolas de alfabetização quanto de ensino religioso confessional. Desde o início, a estratégia protestante privilegiou a ação da leitura. Em muitos lugares, a escola surgia antes das igrejas, com o objetivo de ensinar a língua local e alfabetizar os filhos dos missionários.

Além dos objetivos já mencionados, outro fator importante é que as escolas dominicais contribuíram para produção de literatura, revistas e materiais de estudo. Estas escolas dominicais desempenharam um papel crucial na consolidação das primeiras igrejas protestantes no Brasil:

O surgimento de escolas dominicais deu lugar a grande produção de literatura a ser usada pelos grupos de estudo. As revistas destinavam-se às crianças, pré-escolares e escolares, juvenis, moças e rapazes, mulheres e homens. Produziu-se também material específico para catecúmenos, isto é, candidatos à profissão de fé ou confirmação (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 106).

A primeira escola dominical foi organizada pelo metodismo, não apenas no Brasil, mas também no mundo. Seu início se deu com missionários metodistas na Inglaterra, no século XVIII. Este movimento ganhou credibilidade e notoriedade, espalhando-se pelo país. A preocupação central era a educação de crianças pobres e órfãs que não tinham acesso à escola e ficavam nas ruas da cidade sem ocupação nos finais de semana. O objetivo era tirar estas crianças da ociosidade e proporcionar-lhes uma educação tanto cristã quanto secular:

Essa Escola Dominical surgiu em 1780, em Gloucester, Inglaterra, por iniciativa de Robert Raikes, como resultado do avivamento wesleyano. A escola de Raikes destinava-se às crianças pobres e ministrava educação religiosa e secular, e foi o ponto de partida para a educação popular na Inglaterra. Antes do fim da década de 1780, as escolas dominicais haviam chegado à América e, em 1824, já havia sido fundada a Associação das Escolas Dominicais da América. Em 1800, a Escola Dominical assumia a função de ensino religioso (Mendonça, 2008, p. 99).

No Brasil, a primeira escola dominical foi organizada em 1836 pelo missionário metodista Justin Spaulding, que, rapidamente, matriculou alunos brancos e negros (Mesquida, 1994). Posteriormente, distribuíram *Bíblias*, entendendo esta ação como parte da responsabilidade social da igreja.

Em 1855, os missionários congregacionais Robert Kalley e sua esposa, Sarah Kalley, organizaram a primeira escola dominical da denominação. Conforme Araújo e Silva (2008), esta escola dominical foi criada em 19 de agosto de 1855, na cidade de Petrópolis. As lições foram ensinadas em português desde o primeiro dia e, com o passar do tempo, o trabalho se estendeu para jovens e adultos. Os presbiterianos também enxergaram na escola dominical um instrumento de combate ao analfabetismo e um meio de penetração na sociedade brasileira. Vejamos como foi o início deste trabalho:

A primeira Escola Dominical presbiteriana foi iniciada pelo Re. Ashbel Green Simonton, em maio de 1861, na Rua Nova do Ouvidor, no Rio de Janeiro, e as aulas eram ministradas aos domingos à tarde. O “Dia do rumo à escola Dominical” era um evento comum em muitas igrejas presbiterianas brasileiras nas primeiras décadas do século XX. Este era o dia, os crentes faziam um esforço especial para trazer um grande número de visitantes à Escola. Nessa época, o analfabetismo servia como fator de aumento da ignorância, da ingenuidade e das superstições do povo brasileiro. Por isso, as propostas pedagógicas dos reformadores foram utilizadas como objetivo do ministério de ensino, diante da necessidade de ampliar a rudimentar educação popular (Araújo; Silva, 2008, p. 89).

Para Ribeiro (1981), a escola dominical criada por Simonton teria sido fundada um ano antes do que foi apresentado por Araújo e Silva (2008). Há pesquisadores que afirmam que o trabalho foi iniciado em 1860, um ano após a chegada do missionário ao país. Durante este intervalo, Simonton aprendeu o idioma português para, então, começar o trabalho da escola dominical:

A 3 de janeiro de 1860, Simonton foi morar com uma família onde se falava o português; poucos meses depois alugou casa onde poderia residir com Blackford e Lille, quando chegassem. Foi nessa casa, que, a 22 de abril, iniciou classes dominicais para crianças, em português; usava como textos a Bíblia, Catecismo, História Sagrada, e o livro de Bunyan, O Progresso do Peregrino; o último, as crianças achavam um tanto indigesto. Vinham crianças da última família com quem havia morado, e um ou outro amiguinho delas (Ribeiro, 1981, p. 23).

Segundo Ribeiro (1981), o valor da educação para Simonton estava vinculado à nova vida espiritual evangélica. Além de todos os seus objetivos, ele se empenhava para que as crianças aprendessem a ler por si mesmas as Sagradas Escrituras, pois considerava a leitura da *Bíblia* indispensável à fé reformada. Nesse período, as escolas dominicais tornaram-se uma oportunidade de um primeiro contato com a educação escolar para crianças pobres e filhos de escravos, que até meados do século XIX eram, majoritariamente, excluídas da educação.

Os batistas, ao organizarem a escola dominical, tinham como objetivo principal capacitar seus membros para o serviço cristão, a adoração, a evangelização e o conhecimento das doutrinas protestantes. Seu trabalho não se restringia à igreja, mas também se estendia às escolas seculares. Segundo Araújo e Silva (2008), os batistas queriam contribuir para erradicar o analfabetismo, pois o consideravam um sério entrave à evangelização e à educação dos filhos dos missionários e dos crentes em geral.

Para o protestantismo de missão, a *Bíblia* representava não apenas o objeto central de seu culto a Deus, mas também servia como manual catequético e cartilha para alfabetização, sendo utilizada para ensinar as primeiras letras à sociedade brasileira analfabeta. Nesta perspectiva, Torres (2021, p. 286) afirma:

Ora, certas confissões que se orientaram na direção dessas áreas conseguiram, graças a um tipo de religião mais participativa, à leitura da Bíblia, a uma educação moral mais consciente, promover, embora em proporções quantitativamente reduzidas, casos muito significativos de reforma pessoal, com reflexos positivos em todos os lados da vida: desde a apresentação pessoal até os ideais de elevação social, cultural, econômica e espiritual.

Em relação às escolas paroquiais, Mendonça (2008, p. 146) diz que “ainda permanece um mistério quanto aos seus objetivos principais, métodos, currículos, professores etc.”. Há poucos ou quase nenhum registro sobre elas. Não sabemos se foram bem-sucedidas, se cumpriram seus propósitos ou se foram satisfatórias para as respectivas denominações. Entretanto parece certo dizer que algumas destas escolas se extinguíram com o tempo, dando lugar a outros sistemas de ensino:

A educação paroquial e as campanhas de alfabetização enquadram-se noutra técnica de evangelização. Elas se alinham com a chamada ação social das Igrejas: criação de creches, orfanatos, asilos, ambulatórios médicos e hospitais. [...] É absolutamente impossível saber o número exato dessas instituições evangélicas, pois muitas delas tiveram existência efêmera e outras muito pequenas (Mendonça; Velasques Filho, 2002, p. 106).

A prática de estabelecer escolas ao lado de cada igreja era uma tradição protestante, desenvolvida na Europa e nos Estados Unidos. Conseqüentemente, um dos principais objetivos destas escolas era ensinar aos novos convertidos a ler a *Bíblia*, os catecismos e os hinários. Mendonça (2008, p. 144) afirma que

o próprio culto protestante exige a leitura, pois que o seu material litúrgico são a Bíblia e o livro de hinos. Para atender a tal necessidade, os missionários colocaram ao lado de cada comunidade uma escola. Estas foram as escolas paroquiais, alfabetizadoras e elementares.

Muitas destas escolas paroquiais ficaram conhecidas como escolas de alfabetização. Gomes (2000, p. 104) relata algumas das principais cidades onde o protestantismo instalou suas primeiras escolas paroquiais:

Rio de Janeiro, Brotas (São Paulo), Campinas (São Paulo), São Paulo (São Paulo), Borda da Mata (Minas Gerais), São João do Rio Claro (São Paulo), Lorena (São Paulo), Petrópolis (Rio de Janeiro), Salvador (Bahia); escolas foram criadas em Pernambuco e em outros lugares menos citados, todas com a mesma finalidade: ensinar o povo a ler para poder ler e compreender os ensinamentos bíblicos contidos nas Sagradas Escrituras.

É importante mencionar que essas escolas tinham um alcance social e solidário, servindo como um meio para atingir as classes mais pobres e desfavorecidas. Segundo Ribeiro (1981), o projeto do pastor português presbiteriano Rev. João Fernandes Dagama na cidade de Rio Claro (SP) era ousado e tinha como objetivo alcançar todo o país. Este era o sonho deste desbravador e pioneiro da educação:

Esta Escola para Pobres e Órfãos tem-se provado um belo trabalho e também o fundamento da Igreja do amanhã, pois já traduziu frutos gloriosos. Escolas deste tipo deveriam ser estabelecidas em todo o Império, e então o país seria conquistado e consagrado ao Senhor. O trabalho é pesado e incessante. Professores não descansam nem no domingo. É preciso cuidar das crianças o tempo todo, como é natural (Ribeiro, 1981, p. 195).

Ainda de acordo com Ribeiro (1981), esta escola já funcionava desde 9 de janeiro de 1877, atendendo tanto meninos quanto meninas. O nome “Internato para Crianças Pobres e Órfãos” foi escolhido porque a escola era destinada, exclusivamente, a crianças pobres e órfãs desamparadas. Em Rio Claro, o Rev. Dagama organizou, também, uma escola primária para receber crianças de fora da igreja, atraindo, assim, a simpatia de toda a população. Ribeiro (1981, p. 193) descreve a organização do curso primário e o trabalho do orfanato liderado pelo Rev. Dagama e pela missionária Elmira Kuhl:

Ao lado do curso primário, organizou seu internato *sui generis*: recolhia crianças pobres, inclusive órfãs, e as mantinha durante três anos num regime espartano; depois, pretendia remetê-las de volta ao lar, ou a seu Distrito, para comporem os quadros dirigentes das congregações analfabetas, bem como comandarem a ofensiva evangelizadora dos sertões.

O objetivo era que escolas desse tipo fossem estabelecidas em todo o Império para que o país fosse conquistado e consagrado ao Senhor. Os protestantes tinham dois interesses educacionais principais. O primeiro dizia respeito à abertura dos

colégios americanos, que visavam alcançar a elite intelectual do país. O segundo eram as chamadas escolas paroquiais e escolas dominicais, que contribuíram para a prática proselitista e o alcance das camadas mais pobres da sociedade. Para Mendonça e Velasques Filho (2002, p. 167), “as escolas paroquiais tinham função de apoio à pregação conversionista, já os colégios introduzir a nova ideologia”.

Outro ponto a ser observado é a diferença entre colégios e escolas paroquiais e dominicais. Nos colégios, o financiamento vinha das mensalidades pagas pelos pais e responsáveis, enquanto a manutenção das escolas paroquiais ficava a cargo da própria igreja. Outro fato é que, nos colégios, o ensino era, geralmente, ministrado por um corpo docente preparado nos Estados Unidos para esta função. Já nas paróquias, segundo Mendonça (2008, p. 149), o ensino era, frequentemente, responsabilidade do próprio pastor. Não eram contratados professores de fora da comunidade protestante. Portanto, alguém da própria comunidade, com algum preparo, assumia esta função. Esta distinção entre os dois segmentos era bem clara para os pioneiros protestantes. Assim esclarece Ribeiro (1981, p. 213):

O Colégio não é – e nunca será – mais uma escola-junto-à-igreja, local. Mas agora ele se endereça à nova comunidade, não só dos presbiterianos, mas dos evangélicos brasileiros, e se propõe a receber seus filhos e prepará-los para a participação na elite da sociedade brasileira. Era o que Lane havia proposto, desde o início.

O protestantismo de missão cooperou com o processo de alfabetização de crianças que não tinham condições de frequentar a escola regular, além de produzir material didático, algo que, na época, era muito caro e exigia um grande investimento financeiro, especialmente devido à escassez de literaturas voltadas à alfabetização.

Desde a chegada ao Brasil, os protestantes sempre se preocuparam com a produção e difusão de sua literatura. O projeto era tão abrangente que as escolas dominicais, em muitos lugares, incluíam filhos de pobres e escravos. É evidente que, assim como outras metodologias, a escola dominical foi utilizada como um mecanismo de difusão da ideologia protestante no Brasil.

Sobre as escolas dominicais, Azevedo (1958) traz a seguinte informação: os protestantes colaboraram, eficazmente, na difusão do ensino popular, pelo sistema de escolas dominicais, cujo número, em 1934, já chegava a 3.912 escolas, com cerca de 15 mil professores oficiais atuando no vasto campo de ação ao alcance de suas igrejas. Mais do que os números atingidos até os anos 1930, não podemos negar as contribuições dos colégios e das escolas dominicais à sociedade brasileira.

2.4 A importância do magistério feminino para o protestantismo de missão

No início do século XIX, as mulheres continuavam excluídas do processo educacional no Brasil por diversos motivos. Para Mesquida (1994), esta situação é constrangedora e torna-se ainda mais crítica ao constatar-se que, em 1871, não havia nenhuma escola secundária para moças. Até então, as mulheres tinham acesso apenas à educação religiosa ministrada nos conventos. Foi somente com a Lei de 5 de outubro de 1827 que as mulheres adquiriram o direito à educação. Saviani *et al.* (2014, p. 131-132) apresentam o processo de feminização no Brasil e em Portugal no final do século XIX:

A partir de 1870, o magistério começou a atrair mulheres e ser visto como um campo potencialmente feminino; em 1926, as mulheres representavam 66,5% do professorado português. No Brasil, ocorreu o mesmo fenômeno em período aproximado. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória.

O magistério feminino no Brasil foi consolidando-se gradualmente, e, no período da República, o número de mulheres no professorado já havia aumentado consideravelmente. Mendonça (2008) considera o magistério feminino um aspecto interessante da educação protestante, ressaltando que, conforme registrado por pesquisadores a partir dos últimos 30 anos do século XIX, dezenas de missionárias educadoras vieram para o Brasil. Este fenômeno não ocorreu apenas entre protestantes¹⁹.

Em outros lugares do mundo, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, onde os métodos educacionais dos protestantes Pestalozzi e Froebel eram adotados, as mulheres já exerciam o papel de educadoras. Isso porque, segundo Arce (2002, p. 102), para Pestalozzi e Froebel “a mulher, como educadora, desempenhava um papel absolutamente central e praticamente exclusivo na formação das crianças pequenas”.

Com a chegada das missões protestantes ao Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, o magistério feminino passou a ser visto sob uma outra perspectiva. Segundo Almeida (2014), as mulheres tornaram-se protagonistas e pioneiras na implementação do protestantismo no Brasil, com figuras como Marcia Browne, Martha Watts, Carlota Kemper e Ana Bagby, entre outras. Para Mendonça (2008), foi a partir

¹⁹ “A feminização do magistério foi um fenômeno verificado desde o início da República no Estado de São Paulo. A maior parte do corpo docente dos grupos escolares era composta por mulheres, no início do século” (Saviani *et al.*, 2014, p. 67).

do magistério feminino que houve uma mudança não apenas nos métodos de ensino, mas também no ambiente escolar, que se tornou mais materno e acolhedor. O autor assegura que, “além do aspecto naturalmente maternal do magistério feminino, os novos métodos de ensino trazidos pelas missionárias contribuíram bastante para modificar o ambiente das escolas, antes amedrontador e maçante” (Mendonça, 2008, p. 150).

Inicialmente, os métodos utilizados pelas missionárias educadoras passaram a ser usados tanto nas escolas paroquiais quanto nos colégios. Conforme Mendonça (2008), o método de cantarolar as sílabas e a tabuada em coro foi substituído pelo método americano, intuitivo e silencioso, sem excessiva memorização. Estes métodos eram considerados inovadores e superiores aos da educação brasileira. Algumas missionárias merecem menção especial. A primeira é Marcia Browne, chamada pelo governo para participar de uma reforma do ensino primário no Estado de São Paulo, ao lado de Caetano de Campos (Mendonça, 2008).

A missionária Marcia Browne chegou a dirigir a incipiente Escola-Modelo “College at. S. Paulo”. Era grande a influência da Escola Americana na pedagogia paulista. Para Hack (1985, p. 110), a missionária é considerada uma das principais colaboradoras do ensino popular paulista por ajudar a lançar as bases da educação primária que perdurou por mais de 30 anos:

A educadora Miss Browne contribuiu para a implantação do novo sistema pedagógico, colaborando com a organização e direção de três escolas modelos em São Paulo. Além da Escola-Modelo Caetano de Campos, anexa à Escola Normal, onde foi a primeira diretora, também organizou e dirigiu as Escolas-Modelo do Carmo e da Luz.

Em uma carta a Rangel Pestana, escrita em 20 de março de 1890, Caetano de Campos expressa sua admiração pela educadora. Embora a citação seja longa, consideramos importante mencioná-la aqui para compreendermos o valor e o reconhecimento de Browne para a educação paulista:

Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Doutor Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato, pelo muito que se têm interessado pelo êxito da nossa reforma – uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz o Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escrever compêndios, sabe grego, latim, em suma é a *avis-rara* que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma, com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma.

Consegui do Prudente o contrato. Aqui começa o Prudente a brilhar. Confesso que estou cativo dele. Como vê, não é sem razão. A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola modelo. Chegará aqui antes do fim do mês. Faltava-me, porém, um homem para os meninos, e isto é que é absolutamente impossível. Nova luta e peripécias inacreditáveis para mim. Achei, por fim, não um homem, mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal de senhoras em Saint Louis (Massachusetts) possuidora de 250 contos, ensinando crianças por prazer e vocação [...] e, finalmente trabalhando como dois homens, diz ela, quando o ensino o necessita. Tinha vindo para São Paulo, contratada pela Escola Americana, que me cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossível sem ela (Rodrigues, 1930, p. 192-193 *apud* Reis Filho, 1995, p. 57).

Outra missionária, de fundamental importância e legado, foi Charlotte Kemper (1837-1927), cujo nome foi aporuguesado para Carlota. Professora e missionária presbiteriana, atuou em Campinas e Lavras por 45 anos. Tinha 45 anos quando chegou ao Brasil, dirigiu a escola de moças, foi superintendente de compras e lecionou diversas matérias, conforme necessário. Consta-se que D. Pedro II, em visita a Campinas, manifestou grande admiração por seu raro talento (Carlota, 2019). Há vários registros desta visita, destacando o quanto o imperador ficou admirado com o trabalho da missionária Carlota:

Um incidente digno de registro foi a visita que o amado imperador dom Pedro II fez ao Colégio Internacional, quando de sua passagem por Campinas. Sua Majestade examinou toda a instalação e visitou algumas classes, tendo tido palavras de louvor e apreciação para os esforços que se realizam em favor da mocidade brasileira. Diz-se mesmo que o Imperador manteve longa conversação com D. Carlota e exprimiu a sua alta admiração por seu raro talento (Sydenstricker, 1941, p. 26).

Carlota Kemper foi honrada de muitas maneiras ainda em vida. A Prefeitura do Rio de Janeiro deu o seu nome a uma das ruas da cidade como forma de reconhecimento e agradecimento pelos serviços prestados. Segundo Almeida (2014), Carlota foi a terceira missionária educadora enviada pela Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos, depois de Arianna Henderson e Mary Videau Kirk. No Brasil, Carlota foi professora de figuras proeminentes do presbiterianismo, como Eduardo Carlos Pereira, Álvaro Reis e Erasmo Braga.

Sob a direção de Carlota, o colégio enfrentou muitas dificuldades em sua fase inicial, desde a implementação de um novo sistema de educação até a adequação da metodologia importada dos Estados Unidos. Além destes, Almeida (2014) aponta outros desafios, como a desconfiança do povo, a necessidade de encontrar mestres competentes, a falta de livros-texto, a carência de oficinas que fabricassem carteiras

e outros materiais escolares com carpinteiros locais e a inexistência de recursos financeiros.

As contribuições da missionária Carlota para os sistemas de ensino e a educação brasileira foram inúmeras. Por muito tempo, ela foi responsável pela preparação das lições internacionais da escola dominical, utilizadas no Brasil, em Portugal, nas colônias portuguesas nos Estados Unidos e nas ilhas do Havaí. Também traduziu livros e textos para uso no colégio. Sua vida foi diligentemente dedicada à direção do colégio, aos estudos, à escrita e à contribuição para a educação brasileira (Almeida, 2014).

Carlota Kemper foi frequentemente mencionada como a mulher mais culta do Brasil. Nas horas vagas, gostava de ler clássicos latinos, apreciava problemas de trigonometria e escrevia em latim com perfeição. Ela também conseguia recitar a Oração Dominical em oito línguas: latim, grego, italiano, espanhol, alemão, francês, português e inglês. Carlota amava sua profissão e conseguiu inspirar seus alunos a amarem os estudos (Almeida, 2014). Ela também teve a felicidade de fundar uma escola para moças, que, posteriormente, recebeu seu nome e alcançou grande prestígio na sociedade.

Entre os batistas, podemos destacar o importante trabalho da missionária, pioneira, esposa, mãe e educadora Ana Bagby (1859-1942). Ela foi a primeira missionária batista a ser enviada ao Brasil. Anne Ellen Luther nasceu em Kansas City, no Missouri (Estados Unidos), em 20 de março de 1859, filha do pastor e professor John Hill Luther e de Ann Luther, ambos descendentes de huguenotes franceses (Almeida, 2014). Ana e William se casaram em 1880 e chegaram ao Brasil um ano depois. Embora tenham, inicialmente, se estabelecido em Santa Bárbara, eles se mudaram para Campinas para estudar língua portuguesa no Colégio Internacional. Foi lá que Ana teve a primeira oportunidade de lecionar em solo brasileiro:

Ali ambos se ocuparam e permaneceram por quinze meses. Ana lecionou diversas matérias, suprimindo a falta de professores, e dirigindo o internato feminino nas férias da diretora. Além disso, lecionou música para algumas alunas. Foi na cidade de Campinas que nasceu a filha primogênita do casal, Ermine (Almeida, 2014, p. 275).

Após o período em Campinas, Ana e William Bagby foram para a Bahia, onde iniciaram o trabalho missionário batista, abrindo igrejas, batizando e estabelecendo a obra. Posteriormente, mudaram-se para o Rio de Janeiro. Eles tiveram a oportunidade de voltar aos Estados Unidos, mas, em meados de 1900, retornaram ao Brasil e

decidiram residir na cidade de São Paulo, onde surgiu a oportunidade de adquirir o tão desejado Colégio Batista. Este era o grande sonho de Ana Bagby. Segundo Almeida (2014), ao adquirir o Colégio Batista Progresso Brasileiro em São Paulo, Ana tinha uma visão clara do trabalho que unia educação e evangelização. O que pode ser exemplificado com a descrição da autora:

Antes mesmo da abertura, já havia muitas alunas matriculadas, filhas das melhores famílias paulistanas. [...] Os métodos modernos de ensino trouxeram prestígio ao colégio e reconhecimento à obra batista. [...] Famílias evangélicas do interior puderam enviar as filhas para serem educadas em um salutar ambiente cristão (Almeida, 2014, p. 283).

Apesar de todo o prestígio e reconhecimento do colégio, a missionária Ana Bagby enfrentou dificuldades financeiras no início do empreendimento educacional. Segundo Almeida (2014), a solução encontrada foi a abertura de um jardim de infância, semelhante ao que havia no Colégio Piracicabano. A ideia deu certo, pois era o único departamento de ensino infantil particular na região. O historiador e sociólogo Sérgio Buarque de Holanda foi uma das crianças que estudaram no jardim de infância de colégio, que se destacou pelas matérias oferecidas e pela qualidade do ensino, conforme detalhado a seguir:

As matérias oferecidas para as meninas eram: português, inglês, francês, alemão, álgebra, aritmética, geografia, história, ciência natural, história sagrada, ginástica, música, trabalho de agulha, ordem e asseio, caligrafia, desenho. Havia notas para comportamento e anotações para atrasos, ausência e posição na classe (Oliveira, 1904 *apud* Almeida, 2014, p. 285).

Convém lembrar o trabalho da *WFMS*. Até a década de 1860, as mulheres no Sul dos Estados Unidos desempenhavam, predominantemente, os papéis de esposas e mães. Entretanto, após a Guerra da Secessão, elas passaram a participar, ativamente, do debate sobre educação.

As igrejas abriram as portas para que estas mulheres desenvolvessem suas potencialidades. Segundo Mesquida (1994), elas começaram a fundar sociedades missionárias, paroquiais e regionais em todas as regiões eclesiásticas, estimulando e mantendo associações voluntárias femininas. A Associação das Mulheres Metodistas foi fundada em 1878, marcando o início do trabalho de preparação ministerial e intelectual de mulheres para serem enviadas a outros países:

A Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres, sob o lema “uma obra da mulher para a mulher”, representou a vanguarda do movimento metodista de educação no estrangeiro, especialmente no Brasil, colaborando com os

missionários para o transplante cultural. Não é, portanto, surpreendente o fato de os colégios pioneiros da Igreja Metodista no Brasil (salvo o Colégio Granbery) terem sido fundados e dirigidos por mulheres, sob o patrocínio da Sociedade das Missões Estrangeiras (Mesquida, 1994, p. 148-149).

A Sociedade das Mulheres Metodistas do Sul, em parceria com os irmãos Moraes Barros, tentou implantar uma instituição de ensino metodista no Brasil em 1879, em Piracicaba, com as missionárias Annie²⁰ e Mary. Entretanto, com o casamento e, posteriormente, a morte de Annie, o estabelecimento foi fechado em 1880. Após a insistência dos irmãos Moraes Barros, a Igreja Metodista, junto à Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres, enviou a missionária educadora Martha Watts (1845-1910) ao Brasil (Mesquida, 1994). Ela era considerada uma “semeadora” da educação e das escolas e tinha uma missão específica: fundar uma escola para meninas no Brasil (Almeida, 2014). Martha chegou ao Brasil em 19 de maio de 1881, em Piracicaba, visando fundar um colégio naquela cidade.

O vereador Manoel de Moraes, membro do Partido Republicano, nutria desejo de construir um colégio que pudesse se tornar um centro de difusão de ensino e irradiação da cultura, além de ser um recurso para combater a ignorância (Almeida, 2014). Martha Watts é considerada a fundadora do Colégio Piracicabano, inaugurado em 13 de setembro de 1881. A missionária já havia adotado Piracicaba como a sua cidade. Ela relata, feliz, como foram os primeiros anos do colégio, que estava crescendo a cada dia: “Em setembro de 1881, minha escola começou com uma estudante, em janeiro de 1882, tínhamos duas, em janeiro de 1884 tínhamos quarenta e cinco e hoje (maio de 1884) temos cinquenta e sete!” (Almeida, 2014, p. 248).

O trabalho dessas mulheres se estendeu para além do Colégio Piracicabano. Em 1882, durante o período do Brasil Império, a cidade do Rio de Janeiro continuava sendo a capital do Brasil. Sendo assim, os missionários metodistas entendiam que era de suma importância para o sucesso da Igreja no Brasil ter um colégio na capital. Os políticos da região e a elite tentaram comprar uma instituição de ensino particular dirigido por uma educadora norte-americana, missionária Eleanor Leslie Hentz. Entretanto a iniciativa falhou. Entre algumas tentativas, a que obteve êxito no Rio de

²⁰ “Annie A. Newman (1835-1880). De 1873-1876, estudou e ensinou na Escola Internacional (instituição de ensino presbiteriana fundada em 1870, em Campinas, Província de São Paulo). Durante três anos miss Newman foi a única professora do sexo feminino do Colégio Pestana, fundado e dirigido por Rangel Pestana (jornalista republicano, positivista e maçom, um dos fundadores do Partido Republicano em 1870 e o signatário do Manifesto Republicano)” (Mesquida, 1994, p. 230).

Janeiro foi a compra do Colégio Americano em Petrópolis, liderada pela missionária Martha Watts:

Em 1895, sob o patrocínio dos irmãos Moraes Barros, ela abriu o Colégio Americano de Petrópolis que, um quarto de século depois (1920), mudou-se para o Rio de Janeiro, recebendo o nome de Colégio Bennet, instalado perto da Igreja do Catete e do palácio do governo federal. O “Benett”, que deveria continuar as tradições do Colégio Americano de Petrópolis e do Americano Fluminense, mantém-se no mesmo local até o presente (Mesquida, 1994, p. 150).

Outro importante colégio foi fundado em 1899, na cidade de Ribeirão Preto, Província de São Paulo. Tratava-se de um colégio metodista idealizado por Leonor Smith, da colônia de imigrantes norte-americanos de Santa Bárbara. Leonor era ex-aluna do Colégio Piracicabano e estava a serviço da Sociedade de Missões (Mesquida, 1994). Adicionalmente, a Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres Metodistas do Sul apoiou e incentivou a abertura de um colégio na cidade de Belo Horizonte (MG). O terreno, localizado em frente à Igreja Católica, foi cedido pelo governo para construção de uma igreja e uma escola. A escola, construída em 1904, passou a se chamar Colégio Americano Izabela Hendrix. Mesquida (1994, p. 154) esclarece a razão por trás deste nome:

Seguindo a prática norte-americana, mui cara ao movimento republicano, de atribuir à mulher a educação da infância, a Sociedade de Missões foi instada a abrir o colégio em Belo Horizonte. Em 1904, a pioneira da obra educativa metodista no Brasil, miss Watts, fundou, na nova capital do Estado, o Colégio Isabela Hendrix (homenagem à mãe do bispo Eugene R. Hendrix que havia feito uma doação de US\$ 15.000,00 para a obra educativa da Sociedade de Missões no Brasil, que dedicava “acolher as filhas das famílias mais cultas da cidade”.

É possível perceber a importância das mulheres para o sistema educacional brasileiro e a valorização que o protestantismo de missão atribuiu a elas. Em meados de 1918, foi criada, no Brasil, a Sociedade Missionária Brasileira das Mulheres, inspirada no projeto norte-americano. Esta instituição colaborou com o estabelecimento de uma escola metodista em Birigui (SP). O trabalho dessas instituições teve um impacto na educação neste local:

A Sociedade de Missões das Mulheres tomou amplamente a frente do movimento educacional metodista na região, já que as mulheres que já haviam fundado os colégios Piracicabano, Fluminense, Americano de Petrópolis, Mineiro e a Escola do Alto foram também responsáveis pela instalação dos colégios Metodistas de Ribeirão Preto (São Paulo) e Isabela Hendrix (Belo Horizonte, Minas Gerais) (Mesquida, 1994, p. 153).

O casal Chamberlain, mesmo sem ter uma estrutura ideal para lecionar, iniciou o trabalho na sala de jantar de sua casa. A jovem Mary Annesley Chamberlain, no primeiro semestre de 1870, já lecionava uma hora por dia para meninas protestantes que sofriam constrangimentos devido à sua religião nas escolas (Ribeiro, 1981). A seguir, a descrição sobre como as aulas eram organizadas na casa do casal Mary e George e como se estruturava o método pedagógico empregado por eles:

Logo essas aulas configuraram uma escolinha, onde se começava lendo um trecho da Bíblia e fazendo oração, para depois passar as aulas. O ambiente era doméstico e amável, e à jovem Mary jamais ocorreria dar palmatoadas, ou varadas nas meninas; também não havia decorações, nem monótonas recitações das coisas decoradas. Mary explicava e as meninas estudavam em silêncio. Meninas maiores aprendem inglês e francês. As menores, o curso primário (Ribeiro, 1981, p. 224).

A escola ganhou tanto prestígio que até mesmo as filhas de republicanos e positivistas, que lutavam contra o regime monárquico, foram matriculadas na instituição por solicitação de seus pais ao casal Chamberlain. Em poucos anos, houve um aumento expressivo no número de alunos, tanto do sexo masculino quanto feminino, na Escola Americana:

Aos 22 de junho de 1889, a Escola Americana contava com 184 alunos do sexo masculino e 165 do sexo feminino, conforme notícia publicada *na A Província de São Paulo (A Província de São Paulo, 22 de junho de 1889)*. Distribuídos nos seguintes cursos: Escola Primária, Escola Intermediária, Escola Secundária e Escola Inglesa (Gomes, 2000, p. 113).

É importante acrescentarmos, ainda, o trabalho do Rev. Dagama na cidade de Rio Claro, onde ele iniciou a escola primária juntamente com as missionárias educadoras Mary Dascomb e Elmira Kuhl. Este trabalho se destacava e contava com a simpatia da população em geral, pois havia um cuidado especial com crianças pobres e órfãs, além de oferecer um regime de internato:

O projeto visava dar educação escolar protestante a estas crianças, de modo que, após os três anos em regime de internato, elas estivessem aptas a voltar para suas casas levando a Palavra de Deus por meio de leitura e cânticos.

Segundo Hack (1985), Mary Dascomb e Elmira Kuhl chegaram a Rio Claro em 1877. Após o grande sucesso lecionando naquela cidade, elas foram lecionar também na capital de São Paulo, na Escola Americana. Em janeiro de 1892, partiram para Curitiba, onde fundaram uma escola com o sistema pedagógico semelhante ao da Escola de São Paulo, e parece que obtiveram sucesso:

O começo foi coroado de êxito e conseguiram matricular 66 alunos. Durante 23 anos, as duas professoras administraram a Escola, que se tornou uma fonte de irradiação da mensagem presbiteriana na cidade e circunvizinhança. Sem dúvida, a Escola Americana muito colaborou com o presbiterianismo em Curitiba (Hack, 1985, p.42).

Goldman (1972) afirma que, em Curitiba, Mary Dascomb e Elmira Kuhl formavam uma dupla extraordinária. Em 1898, na Escola Americana de Curitiba, elas ministravam cursos de português, inglês, francês, alemão, aritmética, história, geografia, leitura, ginástica e esportes, acompanhadas por mais cinco professoras formadas. Elmira Kuhl, em particular, recebeu grande reconhecimento pelo seu trabalho:

Miss Ella ficou sendo conhecida como “a santa de Curitiba”. Criou e educou três menores abandonados; ainda tinha a seu cargo o pessoal de cozinha, as finanças, os estudantes especiais de inglês e o trabalho missionário. Como se isso não bastasse, ainda ensinava crianças surdo-mudas (Goldman, 1972, p. 14).

As contribuições do protestantismo para a educação no Brasil foram além do presbiterianismo. O projeto cooperou, sobremaneira, com a educação em muitos Estados brasileiros. As influências protestantes são perceptíveis e marcantes na questão do magistério feminino e na cultura brasileira. No final do século XIX, as mulheres no Brasil não gozavam de plena liberdade como atualmente, mas o protestantismo colaborou para a emancipação dos seus direitos.

Os sistemas de ensino norte-americanos importados para o Brasil admitiam a presença de mulheres tanto no magistério quanto nas salas de aula. Isso é evidente nos primeiros trabalhos dos protestantes com escolas mistas e na busca por liberdade religiosa:

Observar o sistema de ensino americano: escola mista para ambos os sexos; liberdade religiosa, política e racial. Educação baseada nos princípios de moral cristã, segundo 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 (Hack, 1985, p. 72).

As mulheres, desde cedo, tiveram espaço nas escolas protestantes, tanto nas agrícolas quanto nas urbanas. Mendonça e Velasques Filho (2002) afirmam que estas escolas recebiam moças da elite como estudantes e que as próprias professoras missionárias, além de seu trabalho escolar, empenharam-se em trabalhos manuais. Jeanne Marie Rennotte é um nome que não pode ser esquecido por seu trabalho,

empenho e dedicação. Nascida na Bélgica, em 1852, estudou magistério em Paris e, em 1878, transferiu-se para o Brasil para ser professora particular. No Brasil, Marie Rennotte foi uma grande colaboradora de Martha Watts no Colégio Piracicabano:

Ela ensinou por seis meses na casa de uma família, no Rio de Janeiro, com muito carinho, assiduidade, interesse, talento, conhecimento e procedimento exemplar, sendo considerada por isso verdadeira professora. Em Piracicaba, foi professora de francês, zoologia, mineralogia, física e ciências; e, além de ensinar, passou a escrever artigos para o jornal *A Gazeta de Piracicaba*²¹, tornando-se uma figura familiar ao universo da elite local, fazendo conferências científicas noturnas, que eram abertas a homens e mulheres da cidade que buscassem conhecimento (Almeida, 2014, p. 246).

Nosso objetivo neste capítulo foi demonstrar alguns dos esforços dos grupos protestantes que chegaram ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Embora as questões abordadas neste capítulo exijam um tratamento mais aprofundado, nossa intenção, aqui, é afirmar que o projeto protestante norte-americano contribuiu para a modernização da educação brasileira. Com seus métodos e sistemas de ensino, estes grupos inovaram, acrescentaram e implementaram metodologias em um momento em que o país estava em pleno desenvolvimento político, social, cultural e, principalmente, educacional.

Buscamos apresentar alguns dos resultados empreendidos pelo protestantismo de missão no Brasil, frutos colhidos tanto nos primeiros anos de trabalho quanto nos anos futuros. Alguns interlocutores argumentam que os métodos utilizados pelos protestantes poderiam ter sido adotados eventualmente no Brasil mesmo sem a presença protestante. No entanto, é inegável que o protestantismo de missão acelerou esses processos, colaborando com a sociedade brasileira:

Alguns resultados desse esforço educativo já são conhecidos. Magistério feminino, classes mistas, novos métodos pedagógicos e de disciplina, valorização do trabalho, educação física e desportos são notáveis antecipações do que, provavelmente, demoraria algum tempo para chegar ao Brasil (Mendonça, 2008, p. 166).

No período aproximado aos anos de 1930, notamos o efeito e a contribuição do movimento protestante na sociedade brasileira, especialmente no campo educacional. Não é nossa intenção fazer um levantamento numérico das já mencionadas contribuições protestantes para a educação brasileira. Reconhecemos

²¹ Segundo Almeida (2014), *A Gazeta de Piracicaba* era o principal jornal da cidade, editado por Antonio de Moraes Barros e João Sampaio, republicanos e liberais. O jornal circulava às quintas-feiras e aos domingos. Ao final do século XIX, sua circulação era de 350 exemplares.

que muitos dados neste capítulo foram mencionados brevemente, outros foram parcialmente analisados e desenvolvidos e alguns não receberam a amplitude que mereciam. Sob esta abordagem, pretendemos destacar algumas contribuições à educação brasileira. Estes apontamentos nos conduzirão ao próximo capítulo, em que partiremos dos elementos fornecidos neste para aprofundar a contribuição protestante aos sistemas de ensino.

CAPÍTULO 3 – PRIMEIRA REPÚBLICA E A CONTRIBUIÇÃO PROTESTANTE À EDUCAÇÃO

Nos primórdios da República, o Brasil almejava o progresso, a industrialização, a liberdade, a federalização e a superação do analfabetismo, considerado o maior problema educacional da época. No entanto, o país enfrentava uma desorganização econômica resultante da abolição da escravidão e de lutas para consolidar o novo regime republicano. Embora majoritariamente rural, o Brasil começava a vivenciar uma aceleração urbana devido aos investimentos na industrialização, mas a educação continuava a receber recursos insuficientes. Havia uma crescente demanda por qualificação tanto para o trabalho industrial e urbano quanto para a lavoura, agora realizada por trabalhadores livres.

A situação era contraditória: o país ingressava em uma fase de desenvolvimento, mas, segundo os ideólogos do regime republicano, a educação, considerada um dos principais instrumentos para assegurar o progresso da nação, não apresentava bons resultados. Para agravar a situação, Azevedo (1944, p. 360) observou que

o triunfo do princípio federativo, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834 e, jogando a educação fundamental (primária e secundária) do plano nacional para os planos locais, subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que devia assentar o sistema nacional de educação.

Esta descentralização agravou ainda mais a situação educacional ao repartir entre a União e os Estados as atribuições na esfera da educação, renunciando ao dever de traçar diretrizes para a política educacional nacional.

No novo regime republicano, com a neutralidade escolar instituída pelo Estado, a educação continuou a progredir por meio da iniciativa privada e sob o impulso de diversas ordens religiosas. Nesse contexto, os pontos de vista confessionais católico

e protestante se desenvolveram lado a lado, amparados pelo princípio constitucional da liberdade de pensamento e crença. A concorrência entre a escola leiga e a escola confessional, bem como entre as concepções católica e protestante dentro das escolas confessionais, fomentou uma fase fecunda de atividades inovadoras na educação brasileira. Educadores em todo o país surgiram e, através de experimentos empíricos, constituíram um verdadeiro laboratório de reformas, ideias e projetos, inspirados, majoritariamente, em modelos estrangeiros.

No que diz respeito especificamente às escolas protestantes, estas foram influenciadas de forma direta por ministros e educadores norte-americanos e progrediram rapidamente no regime republicano. Elas disseminaram as ideias pedagógicas americanas no Brasil, iniciando-se com a fundação da Escola Americana e do Colégio Piracicabano, em 1881. Estas instituições inspiraram reformas importantes, como as de Leôncio de Carvalho (1878-1879), e o Parecer de Rui Barbosa (1882-1883), que já refletiam influências americanas e alemãs (Azevedo, 1944).

Há de se considerar que as escolas protestantes tiveram um papel preponderante no regime republicano, acelerando o “progresso” e contribuindo para a formação histórica da educação brasileira. A *Constituição* Republicana de 1891 instituiu o Regime Federativo, deixando a cargo dos Estados a manutenção da educação destinada às camadas populares, incluindo a educação primária e seus correlatos, como a pré-primária, o ensino normal e o ensino profissional.

Para exemplificar, faremos um recorte em São Paulo, onde, segundo Hack (1985), os reformadores da educação paulista estavam cientes das dificuldades educacionais do Estado. Entre os obstáculos, estavam a necessidade de expandir a rede escolar, a escolarização das novas zonas que surgiam devido ao crescimento do Estado, a acomodação e formação de professores, a escolarização das classes mais pobres, o déficit de escolas e a grande massa de analfabetos. Foi no período republicano que São Paulo se destacou pelo pioneirismo na renovação do sistema pedagógico, graças ao idealismo de Caetano de Campos e à eficiência da equipe que ele escolheu para reestruturar o ensino (Hack, 1985).

Isso levou à busca de meios para a organização e expansão da escola pública primária e normal, bem como à valorização do magistério. Para alcançar estes objetivos, investiu-se em melhores salários para os professores, pois acreditava-se que, sem a valorização necessária, todas as reformas e os investimentos seriam

inúteis. Essas mudanças proporcionaram melhores condições de trabalho, iniciando uma nova fase nas reformas educativas em todo o território nacional.

Grande parte destes “avanços” deve-se à influência estrangeira, que continuou a se expandir durante aquele período, contribuindo para a evolução do sistema educacional brasileiro. Entre os educadores locais, houve uma intensa mobilização para adotar e adaptar essas ideias às necessidades nacionais. Desde 1890, com a primeira reforma de ensino primário e normal, a formação de professores primários entrou em uma fase nova, sob a orientação de Caetano de Campos, assistido por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Marcia Browne, ambas educadoras influentes (Azevedo, 1944). Em 1892, a promulgação da lei que reorganizou o ensino público no Estado de São Paulo e consolidou estas reformas destacou ainda mais a influência de educadores norte-americanos no sistema educacional brasileiro.²²

Neste último capítulo, iremos tratar do papel da educação e da formação de educadores na modernização do país e como os protestantes influenciaram na reforma da instrução pública em São Paulo. Essa influência e contribuição atingiram também a formação docente da escolar normal, afetando o ensino primário, o jardim de infância e secundário. Finalmente, será abordado o papel de Erasmo Braga, pastor presbiteriano e docente, à educação brasileira.

3.1 O papel da educação e a formação de educadores na modernização de um país em transformação

No Brasil imperial, a educação passou por diversas transformações que culminaram no surgimento das escolas normais. Estas instituições foram criadas com o objetivo de formar professores capacitados para o ensino primário, atendendo à crescente demanda por educação formal em um país que começava a se modernizar,

²² “Em 1892, sendo presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos, promulgou-se a lei que reorganizou o ensino público (Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892) e que foi regulamentada a 23 de novembro de 1893, já sob a inspiração de Cesário Mota que a 8 de fevereiro desse ano sucedera, na pasta do Interior, a Vicente de Carvalho. Foram então criadas, por essa reforma, mais três escolas normais além de escolas complementares e ginásios; reorganizaram-se os serviços de inspeção do ensino; inauguraram-se vários grupos escolares; e a Escola Normal de São Paulo, cujo curso passou a ser de quatro anos. [...] Esse movimento remodelador, inspirado pelas ideias e técnicas pedagógicas norte-americanas, prolongou-se até os princípios do século atual; pela ação de um grupo de educadores, como Gabriel Prestes, que sucedeu a Caetano de Campos na direção da Escola Normal, e Oscar Thompson que, tendo substituído, em 1893, Miss Browne, assumiu em 1909 a direção geral do ensino público em São Paulo. Se cabe, porém, a esse Estado a precedência que já reivindicava Caetano de Campos, de ‘haver criado a escola pública do ensino reformador’” (Azevedo, 1944, p. 374).

e pelo desejo de alinhar-se com os modelos pedagógicos europeus e norte-americanos. No entanto, para entender o contexto em que estas instituições surgiram, é crucial considerarmos o cenário político do século XIX. Castanha (2006, p. 182), ao suscitar o debate com a historiografia educacional brasileira referente ao papel do Ato Adicional de 1834, destaca que

o grupo político que assume o poder após a abdicação de dom Pedro I era constituído principalmente pelos liberais moderados e exaltados, oriundos da luta pela independência e da Constituinte de 1823. De posse do poder passam a propor algumas medidas que visavam fortalecer o poder das províncias atendendo aos interesses de alguns grupos. Os ânimos ficam exaltados e vários conflitos emergem Brasil afora. Para amenizar as tensões, a Câmara dos Deputados passa a discutir e aprova um projeto de emenda à Constituição que procurou rever principalmente o capítulo V, no qual se definiam as atribuições dos conselhos gerais das províncias. Em 12 de agosto de 1834, pela lei nº 16 foi aprovado o Ato Adicional, o qual extinguiu os conselhos gerais das províncias e criou as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros.

Na realidade, no século XIX em nosso país, as condições históricas eram desfavoráveis para resolver o problema da escola pública. As limitações econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas tornavam inviável a disseminação de escolas por todo o território habitado. Além disso, o interesse da população pela instituição escolar era bastante reduzido, refletindo um país predominantemente rural, com uma população dispersa e recursos de comunicação e transporte precários. A estrutura social baseada na escravidão também influenciava negativamente. A escola, ainda em processo de consolidação, competia por espaço com outras entidades e interesses da população.

Foi neste contexto que o Ato Adicional de 1834 se tornou um marco importante, buscando descentralizar e fortalecer o poder das Províncias, dotando-as de maior autonomia para legislar sobre questões cruciais, incluindo a educação. Este movimento representou uma tentativa significativa de reorganizar e melhorar o sistema educacional, estabelecendo as bases para futuras reformas e progressos no campo da instrução pública.

No entanto, alguns pesquisadores, como Lyra (2000, p. 93), argumentam que, “ao contrário do que é comumente afirmado, o Ato Adicional não descentralizava os mecanismos de poder político ou administrativo, nem concedia a autonomia às províncias”. Segundo a autora, sua aprovação teve como objetivo principal “impedir a descentralização do poder político no Brasil imperial, justamente o contrário da ideia

corrente que entendia essa lei como concedente da autonomia provincial” (Lyra, 2000, p. 95). Embora o posicionamento da autora seja divergente do que foi apresentado até agora, é importante considerá-lo, pois revela a influência das forças conservadoras, laicistas e liberais na política brasileira daquela época.

Estas forças, sejam de domínio, exploração ou renovação, marcam a passagem do Brasil imperial para o Brasil republicano. E, neste cenário, a

tarifa da instrução elementar estava muito clara, e o sucesso desse projeto dependia da ampliação e difusão desses princípios entre a população livre. Cabia à instrução formar as crianças e os jovens (futuros cidadãos e trabalhadores), disciplinando-os e preparando-os para desempenhar um certo papel social, bem como ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estavam se concretizando. Portanto, uma instrução mínima devia ser difundida de maneira adequada para todos os pontos possíveis do Império. O papel esperado da escola e do professor seria o de levar o povo até a civilização fazendo com que estes pudessem, aos poucos, assimilar os preceitos de uma sociedade ordenada. Reservava-se à instrução pública elementar uma tarefa muito importante naquele projeto de construção de uma ordem e difusão da civilização (Castanha, 2006, p. 189-190).

Esperava-se que a escola e os professores moldassem as crianças e os jovens para serem futuros cidadãos disciplinados e trabalhadores, prontos para ocupar seus lugares na nova estrutura social emergente. Nessa ótica, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, “que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais” (Saviani, 2009, p. 144). E, naquela época, predominava a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, com um currículo padronizado. Presumia-se que os professores deveriam dominar estes conteúdos, desconsiderando-se, porém, o preparo didático-pedagógico necessário.²³

Na Província de São Paulo, uma escola para formação de professores do ensino elementar foi proposta na Assembleia Provincial em 20 de janeiro de 1843. O projeto visava sistematizar a instrução pública na Província e incluía a criação da Escola Normal de São Paulo, estabelecida pela Lei nº 34, de 16 de março de 1846, a primeira legislação a regulamentar a instrução pública na região (Martins, 2013).

²³ Tanuri (2000) e Saviani (2009) analisam criticamente a formação de professores numa perspectiva histórica. Segundo Tanuri (2000, p. 65), “nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal-sucedidos”. As escolas normais no Brasil tiveram uma “existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (Saviani, 2009, p. 144). Um exemplo é a Escola Normal de Niterói (RJ), criada em 1835 e suprimida em 1849, voltando a funcionar somente em 1862, através de uma Lei Provincial de 4 de fevereiro de 1859.

Pesquisadores relatam que a falta de estrutura, a aplicação prática deficiente e a pouca diversidade de professores na Escola Normal de São Paulo levaram ao seu fechamento e à reabertura em vários momentos do período imperial (Martins, 2013). A necessidade de uma escola que garantisse a formação profissional e moral dos professores da instrução primária era constantemente requerida. Neste contexto, a escola normal era vista como normalizadora e produtora de regras de conduta para os mestres, além de organizadora dos procedimentos didáticos, das aspirações políticas e da atuação profissional (Martins, 2013).

Nas duas décadas seguintes à reabertura da Escola Normal em São Paulo, foram realizadas remodelações que fortaleceram a relação entre a instrução pública e os ideais de civilização, adotando-se o método intuitivo como abordagem pedagógica oficial do Estado. A introdução de disciplinas científicas no currículo reforçou a ideia de modernização. Segundo Valdemarin (2000), a Província de São Paulo não apenas floresceu, mas também serviu como exemplo de um novo modelo de escola voltado para o ensino das ciências, utilizando materiais e métodos modernos e propagando a utilidade do conhecimento e sua função na evolução das sociedades. Estas inovações colocaram o “Estado de São Paulo na vanguarda dos projetos de modernização da instrução pública no país” (Souza, 1998, p. 132) e tornaram-se uma propaganda republicana.

No período republicano, em São Paulo, foram implementadas reformas educacionais. Entre elas, destaca-se o Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, que transformou as escolas preliminares anexas em escolas-modelo, sob a orientação e influência de Caetano de Campos. Estas escolas anexas funcionavam como “campo de aprendizagem prática” para professores e locais de experimentação de novos métodos.

Na inauguração da escola, em 26 de junho de 1890, estava presente o governador do Estado, Prudente de Moraes. A escola, em pouco tempo, começou a contar com a simpatia do público paulista. Segundo Hack (1985, p. 128), as matrículas rapidamente se multiplicaram a ponto de a diretora solicitar mais dois professores normalistas para o atendimento das crianças:

A Escola-Modelo estava surgindo com um suporte pedagógico bem sólido. Os princípios dos educadores Pestalozzi e Froebel eram enfatizados na cadeira de pedagogia da Escola Normal, procurando infundir nos professores um sentimento de ternura, de profunda afetividade pelas crianças, nas quais viam todo o grandioso prospecto do futuro.

A diretora Miss Browne, que possuía formação pedagógica nos Estados Unidos, tinha a responsabilidade de escolher os professores da escola-modelo. Isso ocorria com aprovação do diretor da escola normal. Segundo Hack (1985), a habilitação dos normalistas seria o instrumento divulgador da nova pedagogia para alcançar todo o Estado de São Paulo e, quiçá, o ensino brasileiro.

3.2 Influência protestante na reforma republicana da instrução pública em São Paulo (1890-1896)

No final do século XIX, o lema da modernização se espalhava por todo o país, refletindo os valores liberais que impulsionavam o crescimento do capitalismo. São Paulo, como um dos epicentros deste movimento, destacou-se pela atuação da elite intelectual republicana, que, segundo Mesquida (1994), buscava a “modernização da região” (e do país) com base em modelos sociopolíticos e culturais estrangeiros. Esta visão atribuía à educação um papel central nas preocupações dos reformadores, tornando-a o alicerce do regime democrático.

Entre 1890 e 1896, o regime republicano liberal-democrático de São Paulo procurou implantar uma estrutura de ensino público capaz de consolidar a construção de um Estado democrático, por acreditar que “havia um elo entre a educação e a política” (Mesquida, 1994, p. 171.) Durante este período, São Paulo emergiu como o centro da vida econômica do país e viu um impulso significativo na instrução em diversos graus e modalidades.

Segundo Azevedo (1944), São Paulo viveu, naquele período, um momento de grande prosperidade. Vários fatores contribuíram para isso, como o fim da escravidão, em 1888, e o desenvolvimento da lavoura cafeeira, que atingiu um dos seus pontos culminantes com a alta do preço do café. Marcílio (2014, p. 329) acrescenta que,

nesse período, de 1870 a 1930, deu-se a lenta desagregação das forças oligárquico-paulistas, que dominaram o panorama econômico, social, político e cultural do Estado e do país, sustentadas pela exportação hegemônica do café. Forças econômicas e sociais novas estavam sendo gestadas no seio do regime, pela industrialização e pelo notável crescimento urbano.

A convicção de que o progresso está atrelado à educação impulsionou o Estado de São Paulo a organizar seu sistema educacional, lançando os alicerces para a

efetivação e implementação de escolas públicas²⁴. Nas palavras de Souza (1998, p. 26), “no projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social”.

Nessa perspectiva, a reforma educacional desejada pelo Estado de São Paulo incluía a educação popular, com o objetivo de capacitar os cidadãos a participarem das conquistas do progresso. Para isso, a nova escola deveria ser capaz de incutir na mente da população o sentimento de pertencimento a uma pátria moderna, livre e trabalhadora. Afinal, sem o preparo intelectual adequado, nenhum povo pode alcançar as conquistas do progresso e nenhum indivíduo está apto para enfrentar as demandas do trabalho (Mesquida, 1994).

A tarefa da reforma educacional foi assumida pelos republicanos Prudente de Moraes e Rangel Pestana durante os primeiros anos da República. Eles foram responsáveis por formular a legislação que reformaria a escola normal da capital e a instrução pública paulista. Nas palavras do próprio Pestana (1890, p. 1),

é preciso, porém, que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e de fomentar em alto grau a sua riqueza: que seja integral, concreta, tão completa quanto o possível, como recapitulação das verdades afirmadas pela ciência.

A visão de Pestana e Moraes sobre a educação evidenciava a necessidade de um ensino integral e concreto, alinhado com as verdades científicas, para formar cidadãos úteis e capazes de contribuir com o progresso do país. Neste contexto, a reforma educacional que eles empreenderam não se limitava apenas à criação de novas leis e à reorganização das escolas, mas também à valorização da formação de professores.

Eles reconheciam que, para que a educação popular pudesse, realmente, servir como “motor propulsor” do progresso democrático, era fundamental contar com educadores bem-preparados nos novos métodos pedagógicos vindos dos Estados Unidos. Conforme aponta Mesquida (1994), os reformadores paulistas viam a formação dos educadores como um aspecto vital do novo regime, sendo esta

²⁴ “Os mesmos princípios, as mesmas ideias e o mesmo modelo (Estados Unidos) que inspiraram a constituição republicana deveriam determinar a formulação da legislação que iria reformar a Escola Normal da capital e a instrução pública do Estado de São Paulo nos primeiros anos da República, na medida em que elas foram conduzidas, num primeiro momento, pelas mesmas pessoas, Prudente de Moraes Barros e Rangel Pestana” (Mesquida, 1994, p. 170).

formação frequentemente realizada por educadores republicanos – positivistas, liberais e maçons – que haviam sido instruídos em escolas-modelo dirigidas por mestres formados nos Estados Unidos.

Um ano antes do início da reforma educacional (1889), o cenário era o seguinte: a Província de São Paulo já contava com 702 escolas primárias para meninos, 389 para meninas e 15 com atendimento misto. As matrículas totalizavam 22.075 no ensino primário e 2.018 no ensino secundário (Elias, 2001). Entretanto, faltavam professores capacitados para atender às altas demandas da sociedade paulista.

O governador Prudente de Moraes, familiarizado com os métodos pedagógicos das escolas protestantes, convidou alguns dos responsáveis por essas instituições para colaborar na reforma educacional paulista. Ele fez um convite à diretora do Colégio Piracicabano, Martha Watts, para trabalhar junto a Rangel Pestana na reforma educacional da Província de São Paulo, promulgada em 1890. No entanto, ela rejeitou o convite pouco antes de deixar Piracicaba:

O objetivo de Prudente, no governo de São Paulo, conhecendo de perto os trabalhos do Colégio Piracicabano, era de que Martha Watts pudesse atuar ao lado de Caetano de Campos na direção da Escola Normal e na criação de novas escolas-modelo. Com a recusa da missionária, a escolha recaiu sobre duas professoras de outra escola de origem protestante – a Escola Americana de Campinas – Miss Márcia Browne e Maria Guilhermina de Andrade, a primeira norte-americana, a segunda brasileira educada na América do Norte (Elias, 2001, p. 67-68).

Após a recusa de Martha Watts, Prudente de Moraes continuou buscando professores norte-americanos capazes de colaborar no projeto de educação paulista, tanto para a escola normal quanto para a implantação da escola-modelo. Conhecendo o prestígio que o Colégio Mackenzie tinha na sociedade paulista, ele visitou a instituição e solicitou o apoio do então diretor, Dr. Horace Manley Lane, para a formação de um corpo docente. Lane, que havia assumido a direção do Colégio Americano em 1885, trouxe contribuições significativas não apenas para a instituição, mas também para a reforma do ensino em São Paulo:

As missões protestantes norte-americanas já se haviam tornado ativas na educação brasileira, e uma de suas realizações mais notáveis foi a Escola Americana, escola primária anexa ao Colégio Mackenzie de São Paulo. O governador Prudente de Moraes ficou tão impressionado com os métodos utilizados nessa escola que, em 1890, solicitou ao diretor Dr. Horace M. Lane, que recrutasse um pequeno grupo de professoras norte-americanas para o sistema escolar de São Paulo. Lideradas por Márcia Browne, de Boston – figura histórica na educação brasileira – essas jovens senhoras estabeleceram uma escola primária modelo, que se tornou o núcleo de um

sistema de âmbito estadual, baseado nas ideias e técnicas norte-americanas (Hallewell, 1985, p. 208-209 *apud* Vilas-Bôas, 2001, p. 17-18).

Rodrigues (1930 *apud* Hack, 1985) afirma que o Dr. Lane foi um dos mais ardentes pioneiros da renovação didática paulista, pois a ele se deve o descobrimento e empréstimo da Miss Browne à Escola-Modelo de São Paulo. Lane havia indicado Miss Browne e Maria Guilhermina para colaborarem com Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, na direção das escolas anexas (escolas-modelo), que serviam como campo de aprendizagem prática para os professores e de experimentação de novos métodos:

Miss Márcia Browne e mais quatro professores, além do dr. Horace Lane, são nomeados para o serviço público do Estado de São Paulo por lei especial, para orientar o seu ensino primário e normal, sendo o dr. Lane considerado consultor educacional do governo. É o modelo da Escola Americana que dá origem ao conhecido grupo escolar. A Escola Americana, nessa época, era dirigida pelo Dr. Horace Lane e foi ele quem indicou ao educador republicano, Caetano de Campos, o nome de Miss Márcia Browne para dirigir a nascente Escola Modelo (Rodrigues, 1930). A educadora Miss Browne contribuiu para a implementação do novo sistema pedagógico colaborando com a organização e direção de três escolas-modelos em São Paulo. Além da escola-modelo Caetano de Campos, anexa à Escola Normal, onde foi a primeira diretora, também organizou e dirigiu as escolas modelo do Carmo e da Luz (Gomes, 2000, p. 116-117).

Segundo Matos (2008), o Dr. Lane era frequentemente consultado pelo governo estadual em questões educacionais. O professor Antônio Ávila, ao recolher dados sobre Miss Browne para o cinquentenário da escola-modelo, anotou a seguinte impressão a respeito da educadora:

Miss Browne pode ser considerada como um dos esteios da reforma que então, 1890, se processou. Organizando a escola primária, criando a prática normalista, traçando rumos didáticos ao ensino e introduzindo nas lições ordem, organização, técnica e bases psicológicas e, acima de tudo, insuflando ânimo e coragem nos que se estragavam à tarefa de mestres, deu ela à pedagogia paulista contribuição que dificilmente lhe será negada (Venâncio Filho *apud* Hack, 1985, p. 111).

Também temos o Parecer de Francisco Venâncio Filho, ex-aluno de Miss Browne e que considerou a presença da professora e de Caetano de Campos indispensável para a reforma do ensino paulista:

Ela foi o complemento indispensável do Dr. Caetano Campos. Ela era a ideia, ele era a ação; ela era a cabeça, ele o braço; ele o ideal que empolga, ela a força que executa. Sem ele teríamos tido, talvez, uma escola rigidamente norte-americana, sem plasticidade, para se amoldar às condições do nosso habitat. Sem ela, sem sua energia varonil, sem o seu senso prático, o nosso espírito sentimental de latinos ter-se-ia ao lado no balão das fantasias para ir, quiçá, perder-se no domínio das utopias. Eis o grande serviço que ela nos

prestou e do qual recebeu os seus reais títulos de benemerência (Venâncio Filho *apud* Hack, 1985, p. 111-112).

No entanto, não era apenas uma imagem positiva que se tinha de Miss Browne. Ela foi apresentada a partir de uma imagem ambivalente:

A professora americana Miss Browne fora descrita em diferentes documentos com os seguintes adjetivos: benemérita, varonil, eficiente, severa, discreta, distante, maluca, americana, rígida, prática, pontual, vigilante, infatigável, ordenada, intrigante. Essas qualidades foram ora elogiadas, ora depreciadas (Oliveira, 1932, p. 50 *apud* Reis, 1994, p. 89).

Um nome importante para o início da reforma foi Caetano de Campos²⁵, diretor da Escola Normal, cargo para o qual foi nomeado em 13 de janeiro de 1890, com o objetivo de propor uma nova reforma do ensino primário para o Estado de São Paulo. O princípio pedagógico que orientava o pensamento de Caetano de Campos era o da educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica.

Caetano de Campos tinha uma visão ampla e delimitada a respeito do sistema pedagógico moderno que queria implantar na reforma educacional. Por ser conhecedor dos princípios de Pestalozzi, cultivava os seguintes fundamentos da reforma:

A atividade é uma lei da perícia, acostumar as crianças a produzir, educar a mão. Cultivar as faculdades em sua ordem natural. Formar primeiro o espírito para instruí-lo depois. Cultivar primeiro os sentimentos e nunca ensinar a um menino o que ele pode descobrir por si. Desenvolver a ideia, daí depois a expressão (Mayer, 1976 *apud* Hack, 1985, p. 126).

Com efeito, Caetano de Campos observava a deficiência da educação brasileira no projeto da escola normal. Sendo assim, afirmava a importância de contar com professores bem-preparados. Segundo Rodrigues,

Como estamos longe da pedagogia ensinada até hoje na Escola Normal. Como estamos longe do verdadeiro papel de mestre-escola. No entanto, não pode haver ensino produtivo sem a adoção dos métodos que estão transformando agora em toda a parte o destino das sociedades. É para melhorar o ensino que se reforma a Escola Normal, e não se poderá reformar toda a instrução pública do Estado sem possuir o professor preparado para instituir novos processos escolares (Rodrigues, 1930, p. 199 *apud* Hack, 1985, p. 126).

²⁵ Caetano de Campos era formado pela Faculdade de Medicina da Corte. Foi dono de clínica particular, médico da Beneficência Portuguesa, diretor da Santa Casa de Misericórdia e professor do Colégio Pestana e da Escola Neutralidade, na capital paulista. Fez-se amigo de Rangel Pestana, que, já na República, o apresentou a Prudente de Moraes. Logo no segundo ano como diretor, uma morte súbita o levou, quando estava em plena organização da nova escola (Hack, 1985).

No projeto dos reformadores paulistas, a reforma da escola normal foi concebida como o primeiro passo para promover a reforma do ensino em São Paulo. Isso porque deveria preparar os professores que seriam capazes de aplicar a nova metodologia de ensino. Conforme Hack (1985), nessa perspectiva, teoria e prática deveriam caminhar juntas, justificando a criação da escola-modelo adjunta à escola normal.

Segundo Reis Filho (1995), a educação norte-americana era o modelo ideal que inspirou Caetano Campos. Ele acreditava que os norte-americanos haviam desenvolvido um sistema educacional que atendia, prontamente, às exigências do regime democrático. Hack (1985) acrescenta que, quando decidiu promover uma reforma substancial no ensino paulista com a criação da escola-modelo, Caetano de Campos buscou orientação pedagógica na Escola Americana.

Nesta empreitada, destacou-se Francisco Rangel Pestana (1839-1903), político republicano, jornalista e educador, que desempenhou uma função central na reforma educacional em São Paulo. Ele dirigiu a Província de São Paulo durante um breve período numa aliança política estabelecida com Prudente de Moraes e Joaquim de Sousa Mursa. Pestana foi nomeado para elaborar o projeto da *Constituição* da República e eleito senador por São Paulo, exercendo o mandato entre 1890 e 1892. Como redator-chefe do jornal *O Estado de S. Paulo*, escreveu importantes artigos clamando por uma reforma geral da instrução pública, com ênfase especial na educação. Sua influência e sua liderança foram decisivas para promover as mudanças necessárias no sistema educacional paulista:

Todo aperfeiçoamento da instrução será impossível se não tivermos bons mestres e estes só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los. O que temos tido com o título de escola normal talvez tenha sido um sofrível estabelecimento de ensino secundário; mas escola normal é que nunca foi; e duvidamos que seja conservada nas condições atuais (Pestana, 1890, p. 1).

Pestana aceitou o convite de Prudente de Moraes para ser o guia, conselheiro e arquiteto da reforma do ensino primário de São Paulo. Além disso, foi ele quem indicou o médico Caetano de Campos, seu ex-colega de docência no Colégio Pestana, para o cargo de diretor da Escola Normal:

Dr. Prudente J. de Moraes Barros, querendo começar a reforma do ensino primário, tida como uma das mais urgentes exigências do Estado, persuadiu o competente jornalista e homem de letras, dr. Francisco Rangel Pestana, a elaborar as bases do projeto de lei. Foi sobre a base do estudo do Dr.

Pestana, concebido nos modelos evoluídos, que o governador elaborou o decreto de 12 de março, graças ao qual começou a reforma que rapidamente se estendeu a todo o ensaio primário do Estado de São Paulo (Caetano de Campos *apud* Mesquida, 1994, p. 171).

Os reformadores da educação paulista haviam encontrado alguns dos principais fundamentos teóricos da reforma em discípulos norte-americanos de Pestalozzi, Horace Mann e Froebel, mas também nos colégios protestantes. Consideramos importante trazer aqui uma breve síntese do pensamento destes educadores. Começamos, então, por Pestalozzi:

Desejava fundar uma sociedade verdadeiramente ética na qual Deus fosse adorado, a moralidade fosse reconhecida e a criatividade humana fosse estimulada. O modelo da escola é, segundo ele, o lar. O professor deve ser um exemplo em todas as atividades perante os alunos. Da mesma forma que a cooperação e a compreensão governam um bom lar, devem esses ideais ser aplicados à sala de aula. Inspirado em Rousseau, o pedagogo suíço Pestalozzi preocupou-se em dar às crianças uma formação profissional, ainda que rudimentar, que lhes permitisse, mais tarde, ter vida independente e produtiva. Seu método era baseado no processo intuitivo, partindo de experiências concretas para estimular a observação e o raciocínio (Mayer, 1976, p. 339 *apud* Hack, 1985, p. 109).

Segundo Marcílio (2014), foi Horace Mann quem fundou a primeira escola normal pública nos Estados Unidos, pioneira em seu país no treinamento de professoras primárias: a *Lexington Normal School*, aberta em julho de 1839, em Massachusetts. As ideias de Mann haviam inspirado e modificado o sistema pedagógico americano e alcançaram o Brasil através dos educadores que aqui fundaram escolas. O deputado Tavares Bastos foi defensor, no Brasil, de um sistema pedagógico mais pragmático e que segue o que chamava de “sistema escolar socialista”. Também foi um importante incentivador e apoiador da criação da Escola Americana em São Paulo (Hack, 1985):

Acreditava na capacidade que o indivíduo possui de ser ensinado. A sua filosofia educacional, que revolucionou os métodos de ensino nos Estados Unidos (Massachusetts), se firmava nos seguintes princípios: 1) A educação deve ser universal; 2) a educação deve ser gratuita; 3) A educação deve ser administrada pelo Estado e não por organizações eclesiais; 4) A educação depende de professores cuidadosamente treinados; 5) A educação deve preparar tanto os homens quanto as mulheres (Mayer, 1976, p. 433 *apud* Hack, 1985, p. 109).

Froebel, já mencionado algumas vezes nesta dissertação, era referência central para a educação paulista:

A maior contribuição de Froebel à pedagogia foi sua crença na atividade livre e no jogo como elemento essencial para a educação. Froebel teve um relacionamento muito estreito. Próximo de Pestalozzi em Yverdon, na Suíça. Em 1805 assumiu o cargo de instrutor da escola-modelo de Frankfurt, a convite de Anton Gruner, discípulo de Pestalozzi. Em sua obra *Die Menschen Erziehung*, em 1826 (*A educação do Homem*), ele expôs seus princípios fundamentais: a finalidade da educação é conduzir o homem ao conhecimento pleno de si, de sua vocação, e à realização dessa vocação livre e espontânea, através do desenvolvimento de todas as suas faculdades. A espontaneidade nunca deverá ser substituída por padrões artificiais (Peeters, 1936, p. 99-102 *apud* Hack, 1985, p. 109).

Segundo Mesquida (1994), os exemplos práticos foram fornecidos pelos colégios protestantes instalados na região, especialmente o Colégio Piracicabano e a Escola Americana (Colégio Mackenzie). Segundo Ramalho (1976), o governo de São Paulo adotou, em 1890, a Escola Americana como padrão para o ensino primário e normal das escolas públicas estaduais, devido aos resultados alcançados pela instituição. No entanto, não foram apenas os métodos pedagógicos dos colégios protestantes que influenciaram a reforma educacional paulista; alguns dos principais nomes destes colégios também desempenharam um papel de destaque neste processo.

Reforçando a tese de que o protestantismo influenciou e contribuiu com a reforma educacional paulista em 1890, Mesquita (1994, p. 170) afirma que Prudente de Moraes, considerado o “reformador da Escola Normal e o iniciador dos novos métodos de ensino” na instrução pública do Estado de São Paulo, viu, no Colégio Piracicabano, “uma fonte de luz”, confessando que o havia tomado como modelo. O advogado João Sampaio, genro de Prudente de Moraes e inspetor de instrução pública do Estado de São Paulo, afirmou, em 1907:

O Colégio Piracicabano, fundado em 1881 por miss Martha Watts, foi a célula *mater* da reforma da instituição pública de São Paulo. Neste colégio, o dr. Prudente de Moraes pôde avaliar a prática da pedagogia moderna importada dos Estados Unidos, preparando seu espírito para empreender a grande obra que ele pôde começar na qualidade de governador do Estado de São Paulo (Registro Oficial da Conferência Annual, 1916, p. 84 *apud* Mesquida, 1994, p. 173).

Gomes (2000) argumenta que, em virtude dos resultados positivos alcançados pelas Escolas Americanas em 1890 em São Paulo, o governo republicano adotou seu modelo de ensino primário e normal como padrão para as escolas públicas do Estado. As influências não se limitaram ao âmbito estadual. Segundo Vilas-Bôas (2001), nos primeiros anos da República, grande parte do material didático produzido nas escolas paulistas também passou a ser incorporado às escolas públicas de todo o Brasil.

João Sampaio afirmava que o Colégio Piracicabano foi o embrião da reforma, explicando que a organização escolar de São Paulo havia se tornado um modelo para as demais instituições (Mesquida, 1994). O protestantismo norte-americano desenvolveu um papel preponderante e fundamental na reforma educacional paulista.

A primeira reforma republicana do ensino em São Paulo delineou uma série de acontecimentos fundamentais para o desenvolvimento do Estado. As influências desta reforma podem ser percebidas na economia, na política, na cultura, na sociedade e, principalmente, no campo educacional. Segundo Hack (1985), o objetivo final da reforma era alcançar todo o ensino primário de São Paulo, o que seria possível por meio do investimento na formação de professores nas escolas-modelo.

3.3 Contribuições protestantes à formação de professores da escola normal (1892-1897) para o ensino primário e secundário e o jardim de infância

Neste tópico, pretendemos demonstrar as contribuições protestantes à reforma educacional de São Paulo de 1890. É neste período que observamos as contribuições à educação também porque as influências deste Estado vão reverberar e servir de base para outros Estados brasileiros. Martins (2013, p. 174) deixa claro que o papel das escolas normais era a formação de professores:

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes agências na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Consideramos a Escola Normal um “ethos” que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor.

No Brasil, as escolas normais exerciam o espaço inicial de formação de professores primários e eram de responsabilidade das Províncias. A primeira escola normal de São Paulo foi inaugurada em 1846, somente para alunos do sexo masculino. Entretanto, por falta de incentivo e apoio da elite e dos líderes paulistas, foi fechada em 1867. A segunda escola normal de São Paulo foi fundada em 1874. Diferentemente da primeira, era voltada a alunos de ambos os sexos. Também teve vida curta – ficou aberta apenas por quatro anos e foi fechada por falta de alunos.

É somente a partir da República que teremos uma maior consolidação da escola normal. É neste período que diversas iniciativas marcaram o âmbito educacional no Estado de São Paulo:

O período que decorre de 1892 a 1897 foi indiscutivelmente um dos mais fecundos na evolução do ensino em São Paulo; nele se consolidou a legislação escolar; nele se assinalaram os mais destacados progressos; foi uma época de trabalho, de entusiasmo e por isso mesmo extraordinário brilho (Antunha, 1976, p. 8 *apud* Hack, 1985, p. 120).

Entretanto autores como Nagle (1974) argumentam que o fervor ideológico, apresentado no campo da escolarização no início da República, não só não durou muito tempo como não recebeu os frutos que se esperava.

Foi com a reforma educacional de São Paulo de 1890, chamada de Caetano Campos, que houve a ampliação do currículo da escola normal e a criação de escolas-modelo. Segundo Reis Filho (1995), em 1889 a Escola Normal de São Paulo era constituída por oito cadeiras (português; aritmética e geometria; geografia e história; pedagogia; metodologia; religião; física e química; e francês) e outras duas (uma para cada sexo): caligrafia e desenho. O curso tinha duração de três anos, com classes mistas.

O novo Decreto, de 12 de março de 1890, amplia o Curso Normal para dez cadeiras e oito aulas, distribuídas segundo o plano de estudo a seguir:

Primeiro Ano: Português, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Exercícios Militares – seção masculina, Prendas e Exercícios Escolares – seção feminina, Caligrafia e Desenho. *Segundo Ano:* Português, Álgebra e Escrituração Mercantil – seção masculina, Geometria, Física e Química, Ginástica, Música, Desenho, Economia Doméstica e Prendas – seção feminina. *Terceiro Ano:* História do Brasil, Biologia, Educação Cívica e Economia Política, Organização das escolas e sua direção, Exercícios práticos (Reis Filho, 1995, p. 52-53).

O sistema pedagógico anterior consistia em repetições sucessivas, trazendo problemas, especialmente para aqueles que tinham dificuldades na retenção da aprendizagem. Um ano depois do início da reforma paulista, o Dr. Caetano Campos envia um relatório ao governador Rangel Pestana, no qual apresentava o que consistia a reforma da Escola Normal de São Paulo em 1891:

Novas cadeiras foram criadas. Às matemáticas juntou-se o estudo da álgebra e escrituração mercantil; às ciências físico-químicas adicionaram-se às ciências biológicas; o estudo da língua materna foi ampliado; e a parte artística profundamente modificada no estudo do desenho foi alargada com a cadeira de música (solfejo e canto escolar); a educação física foi criada com as aulas de calistenia, ginástica e exercício militares; finalmente, a geografia foi separada da cadeira de história, para maior latitude do ensino; e as ciências sociais contempladas com o acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, na qual se dão noções de direito e de administração (Reis Filho, 1995, p. 51-52).

Em setembro de 1892, a Lei nº 88 consolidou a primeira reforma que causaria significativos impactos na educação paulista no período republicano. Esta reforma tinha como foco principal o ensino primário. A educação primária foi alterada para oito anos, tendo a escola normal a responsabilidade de estruturar as escolas-modelo para efetivação do projeto. As principais medidas instituídas pela reforma foram:

1) Consolidação da legislação escolar e a nova estrutura dada à organização e direção do ensino; 2) A reforma da Escola Normal, a conversão das escolas anexas em escolas modelos e a tentativa de organização de um sistema de âmbito estadual de formação do magistério primário; 3) A organização dada ao sistema de ensino com sua divisão em três níveis: primário, secundário e superior – que apresentava muita semelhança com a atual estruturação vigente na maioria dos países civilizados; 4) A divisão do ensino primário em dois níveis (preliminar e o complementar) e a posterior transformação do curso complementar em curso de formação de professores (Antunha, 1976, p. 48-49 *apud* Hack, 1985, p. 121).

O advogado e político brasileiro, Bernardino de Campos era presidente do Estado em 1892, e, em 8 de setembro, promulgou a Lei que reorganizou o ensino público, regulamentado em 23 de novembro de 1893 (Azevedo, 1958). Com a reforma do ensino público, foram criadas mais três escolas normais, além de escolas complementares e ginásios. Organizaram-se os serviços de inspeção do ensino e inauguraram-se vários grupos escolares. O curso passou a ser de quatro anos, e, em 1894, a Escola Normal de São Paulo foi instalada na Praça da República:

Esse movimento remodelador, inspirado pelas ideias e técnicas pedagógicas norte-americanas, prolongaram-se até os princípios do século atual, pela ação de um grupo de educadores, como Gabriel Prestes que sucedeu a Caetano de Campos na direção da Escola Normal, e Oscar Thompson que, tendo substituído, em 1893, Miss Browne, assumiu em 1909 a direção-geral do ensino público em São Paulo (Azevedo, 1958, p. 140).

Em 1893, o diretor da Escola Normal de São Paulo era Gabriel Prestes, deputado estadual diplomado pela Escola Normal em 1888. Foi diretor naquela instituição entre os anos de 1893 e 1898. No entanto, abandonou sua cadeira na Câmara dos Deputados para ocupar o cargo de diretor da Escola Normal. Em 1896, por iniciativa de Gabriel Prestes, foi criado o primeiro jardim de infância da capital paulista, que nasceu como um anexo da Escola Normal Caetano de Campos e permaneceu como única instituição pública do gênero ao longo de toda a Primeira República.

Em sua busca por melhorias para a escola, como material didático, móveis escolares e novos professores capazes para as práticas que tinha em vista, Gabriel Prestes procurou auxílio de Horace Lane, que vinha dos Estados Unidos. O professor Rodrigues, posteriormente, teceu alguns elogios e comentou sobre a reforma, frisando que houve uma mudança radical na nova metodologia e na pedagogia do colégio:

Modernamente o pedagogo atua de outro modo. Coleciona previamente os fatos que devem ser explicados; coordena-os tacitamente em seu gabinete, numa sucessão lógica que é, muitas vezes, o segredo de todo o sucesso do ensino; apresenta-os depois à apreciação do aluno – atendendo sempre à capacidade atual, à sua idade, à sua agudeza de espírito, e outras condições psicológicas que ele, professor, estuda em cada aluno... (Rodrigues, 1930, p. 245 *apud* Hack, 1985, p. 125).

Ela prossegue detalhando as modificações e indicando os novos métodos:

[...] modificar tudo que se ensinava; tudo encaminhar nos diversos ramos de conhecimento para explicá-los por novos processos; sobretudo fazer perder o hábito de decorar, o que só se obterá escrevendo novos compêndios; adicionar às matérias que outrora se ensinavam muitas outras que completam a instrução indispensável que deve ter o professor – tal foi o espírito da reforma da Escola Normal (Rodrigues, 1930, p. 245 *apud* Hack, 1985, p. 125).

Os novos sistemas pedagógicos, disseminados pelos professores formados na Escola Normal de São Paulo, foram sugeridos para outros Estados brasileiros, que também estavam buscando sugestões para suas reformas educacionais. Para Hack (1985, p. 139), vários Estados foram beneficiados diretamente com a presença de professores paulistas, que orientaram e conduziram a reforma do ensino:

Os ex-alunos da Escola Normal procuravam levar aos Estados o sistema pedagógico considerado inovador, testado e comprovado, como uma semente jogada em solo fértil para frutificar. Tudo aquilo, que tantas aflições custará para Caetano de Campos, Miss Browne e outros, agora alcançava horizontes amplos como raios de luz a atingir o ambiente sombrio do ensino público.

O projeto da reforma educacional em São Paulo trouxe significativas contribuições para o país no que se refere a sistemas pedagógicos e à influência em diversas reformas na área da educação. Grandes nomes de destaque foram formados na Escola Normal de São Paulo. Entre os principais, podemos citar: Oscar Thompson, Orestes Guimarães, Romão Puigari, René Barreto, Pedro Voss, Arnaldo de O. Barreto, Carlos A. Gomes Cardim, os irmãos Antunes, Carmen Cardoso, João Lourenço Rodrigues, Carlos Reis, Carlos Escobar, Tales de Andrade, Humberto Souza Leal, José Ribeiro Escobar, Antônio de Almeida Junior, J. J. Cardoso de Mello

Neto, José Carlos Macedo Soares, Enéas Câmara, Benedito Nazareth, Cesar Martinez, Lourenço Filho, Luiz Galhanone e muitos outros (Azevedo, 1963 *apud* Hack, 1985). Para Azevedo (1958, p. 153), estes educadores

já se orientavam por uma ação, variável no grau de intensidade, como no conteúdo e nos objetivos, para a renovação escolar, semeando novas ideias e técnicas pedagógicas, promovendo realizações e organizando planos de reformas, parciais ou globais, mas todas limitadas ao ensino primário e aos seus problemas fundamentais.

Os sistemas pedagógicos iniciados e testados na reforma paulista contribuíram para a ampliação da rede escolar em todo o país. Segundo Hack (1985, p. 139-140), o professorado paulista contribuiu com a reforma em muitos Estados brasileiros:

- 1) *Santa Catarina* com os professores Orestes Guimarães, Cacilda Rodrigues Guimarães, Henrique Gaspar Midon, José Donato Verano Pontes, Sebastião de Oliveira Rocha.
- 2) *Paraná* com professores Cesar Martinez, Seretônio Bittencourt Júnior, Rubens de Carvalho, Henrique Antonio Ribeiro.
- 3) *Goiás* com o professor Humberto de Souza Leal.
- 4) *Piauí* com o professor Luiz Galhanone.
- 5) *Ceará* com o professor Lourenço Filho.
- 6) *Pernambuco* com os professores José Ribeiro Escobar, José Scaramelli e Fabiano Lozano.
- 7) *Espírito Santo* com os professores Carlos Alberto Gomes Cardim, Rafael Grisi.
- 8) *Minas Gerais* com o professor Sebastião de Faria Zimbres.
- 9) *Bahia* com o professor Anísio Teixeira.
- 10) *Distrito Federal* com os professores Lourenço Filho e Sud Mennucci.
- 11) *Acre* com os professores Paulo de Carvalho, Laonte (sic) Fernandes de Andrade Só, Filipina Leopoldo de Andrade Só.
- 12) *Pará* com o professor Sud Mennucci.
- 13) *Alagoas* com o professor Luis Toledo Piza Sobrinho.
- 14) *Sergipe* com o professor Carlos da Silveira.
- 15) *Mato Grosso* com os professores Gustavo Kuhsmann, Leovigildo Martins, Rubens de Carvalho, Antônio Almeida Júnior, Aurora Coelho, José Antonio Rizzo.
- 16) *Território de Ponta Porã* com os professores Leônidas Horta de Macedo e Rafael Grisi.

Por intermédio dos ex-alunos da Escola Normal de São Paulo, os novos métodos pedagógicos transpassaram fronteiras e chegaram ao exterior, pelos professores normalistas Noemy da Silveira Rudolfer (Estados Unidos, Bolívia e Paraguai), Iolanda Caçapava Gama (Paraguai e Uruguai) e Jovino Macedo e Maria Aparecida Barbosa (Paraguai) (Hack, 1985).

Erasmu Braga afirma que as modernas escolas primárias do Brasil foram um subproduto do empreendimento missionário e que as reformas educacionais que tiveram iniciativa em São Paulo influenciaram muitas outras em todo o Brasil:

Após a Proclamação da República, os estadistas de São Paulo organizaram a escola normal estadual e todo o sistema de educação primária seguindo o modelo das escolas missionárias em que seus próprios filhos foram educados. Essas reformas educacionais se disseminaram de São Paulo para a maior parte do território (Braga; Grubb, 2022, p. 65).

O Estado de São Paulo, diante do vazio deixado pela ausência de uma participação federal no campo da educação elementar, assumiu a dianteira nesta questão. Segundo Marcílio (2014, p. 324),

a Reforma de 1892, promovida em São Paulo sob a direção de Caetano de Campos, embora fosse de caráter local em seus objetivos mais imediatos e práticos, rapidamente adquiriu dimensões nacionais, na medida em que então se estabeleceram os primeiros padrões de excelência para o ensino primário e normal, logo depois parcialmente “exportados” para outras unidades federadas.

A renovação da educação e das escolas normais teve como base os Estados Unidos. Houve como que um transplante de métodos e organização escolar, sem contar a importante participação de professores estrangeiros para a elaboração do projeto educacional. A Escola Normal da Praça da República foi centro de experimento e erradicação de um dos mais avançados métodos pedagógicos do momento: o método intuitivo.

As escolas normais contavam com bibliotecas e pátios para ginástica e praticavam novos jogos, como futebol, e competições esportivas. Foi um período de efervescência e modernização para o ensino nacional, além de uma batalha travada contra o analfabetismo. Educadores nacionais se empenharam nessa missão. Segundo Marcílio (2014, p. 326),

educadores e autoridades paulistas entraram com fervor, quase como uma missão, na batalha em prol da escola renovada, da luta contra as trevas do analfabetismo. Aos nomes da primeira hora – Caetano de Campos, Rangel Pestana, Gabriel Prestes, Horácio Lane, Miss Browne, João Kopke, Cesário Mota e outros mais – somaram-se ao longo dos 60 anos muitos outros: Oscar Thompson, Antônio Sampaio Dória, Lourenço Bergstrom Filho, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira...

Em 1910, as mulheres já eram maioria na Escola Normal da Praça da República. Então, decidiu-se abrir uma segunda escola normal, no bairro do Brás, apenas para o sexo feminino. Em 1920, já havia dez escolas normais em todo o Estado, e 82% de todos os alunos-mestres matriculados eram do sexo feminino (Marcílio, 2014). Em 1930, o Estado de São Paulo já contava com 41 escolas normais particulares (sendo duas delas na capital), com um total de 3.048 alunos. Isso fez com

que o governo se sentisse na obrigação de criar um corpo especial de inspetores escolares para estas escolas.

3.4 Contribuições de Erasmo Braga à educação brasileira e a Revolução de 1930, nova fase da educação brasileira

Este tópico aborda as influências mais importantes de Erasmo Braga na educação brasileira, partindo das suas raízes no protestantismo presbiteriano até sua importância como parecerista e consultor para os sistemas de ensino e as reformas educacionais no Brasil.

Erasmo Braga nasceu na cidade de Rio Claro, em 23 de abril de 1877. Passou a infância em Botucatu (SP), tendo seu caráter formado na educação cristã. Seus pais eram João Ribeiro de Carvalho Braga, natural da cidade de Braga, em Portugal, e Alexandrina Teixeira da Silva, nascida em Itapetininga (SP). Erasmo era o filho mais velho entre outros quatro irmãos: Rubem (1879), Irineu (1877), Hermas (1890) e Laércio.

A família fazia parte da denominação mais influente do protestantismo: os presbiterianos, que, na época, era a maior denominação protestante do Brasil. É nesse momento de ápice do presbiterianismo que Erasmo Braga cresceu e se desenvolveu. Os pais de Erasmo sempre tiveram papéis de destaque nas comunidades pelas quais passavam, seja no âmbito da religião ou da educação. Segundo Massotti (2007), o casal Braga residiu, primeiramente, em Rio Claro e, depois, em Botucatu, Sorocaba (SP) e Niterói (RJ).

Em Rio Claro, os pais de Erasmo, além de frequentarem a Igreja Presbiteriana dirigida pelo Rev. Dagama²⁶, atuavam como professores na escola fundada por ele. Quando se mudaram para São Paulo, também lecionaram no Colégio Morton. A partir

²⁶ “O Rev. João Fernandes Dagama (1830-1906) era um pastor português presbiteriano, fixou residência em Rio Claro em 1873 e no mesmo ano organizou a igreja presbiteriana local. Ele haveria de passar ali o restante de sua vida. Dagama era um exilado das perseguições contra os ‘calvinistas’ ocorridas na ilha da Madeira. Após emigrar para os Estados Unidos, ele foi ordenado pelo presbitério de Springfield, no Estado de Illinois. Chegou ao Rio de Janeiro em 1870 e passou dois anos auxiliando o Rev. Blackford. Ele então se mudou para a Província de São Paulo, onde evangelizou uma grande região e fundou muitas igrejas. Em razão do analfabetismo generalizado, Dagama criou pequenas escolas na maioria das suas igrejas. Em Rio Claro, no entanto, ele foi ambicioso. Em janeiro de 1877, fundou uma escola primária para crianças pobres. Essas crianças, de seis a treze anos, permaneciam na escola por três anos e em seguida eram enviadas de volta para as suas famílias e comunidades como pequenos missionários. O casal Braga passou a auxiliar o Rev. Dagama nessa escola” (Matos, 2008, p. 137).

de 1878, o casal também lecionou na Escola Americana, onde Erasmo estudou anos mais tarde.

Foi durante a primeira década da República que Erasmo Braga concluiu os estudos em São Paulo, primeiramente na Escola Americana e no Colégio Protestante e, depois, no recém-criado Seminário Presbiteriano, compondo a primeira turma do Instituto Teológico, sendo aceito como presbítero em 1894. (Matos, 2008). Massotti (2007, p. 41) aponta algumas das contribuições do casal em Botucatu e Sorocaba:

Em Botucatu, o Rev. João Braga aparece como um dos primeiros conselheiros do Instituto Educacional e como membro da primeira Junta Republicana Intendentes, indicada para governar o município nos princípios de 1890. Ainda em Botucatu, o casal Braga escreveu artigos para o jornal Imprensa Evangélica e dirigiu a Escola Botucatuense. Em Sorocaba, com o regime de intendências que divide o estado em municípios, o Rev. Braga atuou como intendente entre os meses de janeiro a abril de 1902, sendo o primeiro evangélico a governar a cidade.

Sendo assim, é possível perceber, desde cedo, a influência e a relação entre religião e educação na vida de Erasmo Braga. Seu pai era um pastor presbiteriano e professor, e sua mãe, uma protestante dedicada ao professorado. Para Matos (2008), foi de seu pai que recebeu inspiração para a futura carreira como ministro; e, de ambos os pais, a aspiração pelo valor da educação. Entretanto é evidente que as influências sobre Erasmo Braga não foram apenas de seus pais. Segundo Matos (2008, p. 153),

houve também a influência dos missionários norte-americanos, que incluíam pastores, evangelistas e educadores tais como George Whitehill Chamberlain, John Beatty Howell, João Fernandes Dagama, Edward Lane, George Nash Morton, John Rockwell Smith, Mary Parker Dascomb, Elmira Kuhl, Nannie Henderson e Clara E. Hough. Esses e outros indivíduos produziram em Erasmo a profunda admiração pelos Estados Unidos e pela cultura anglo-saxônica que ele alimentou ao longo de sua vida. Ele se impressionava com os tremendos benefícios que os missionários estavam trazendo para o Brasil e o seu povo por meio de sua mensagem evangélica, de sua ênfase na educação e dos seus valores éticos e espirituais. A admiração de Erasmo pelos norte-americanos permanecia essencialmente intacta ao longo dos anos, embora ocasionalmente ele pudesse ser crítico de alguns aspectos do seu trabalho.

Ele havia planejado estudar Direito e chegou a ser aprovado nos exames de admissão da tradicional Escola de Direito do Largo de São Francisco. Entretanto, antes de efetivar a matrícula, sentiu-se chamado para o ministério e ingressou no recém-criado Instituto Teológico (1893).

Para Matos (2008), Erasmo foi claramente fruto do novo movimento vindo ao Brasil na segunda metade do século XIX, o protestantismo missionário. À semelhança

do protestantismo, Erasmo parece carregar, dentro de si, a missão e dedicação protestante, pois quase que exclusivamente se empenhava e se dedicava à tarefa religiosa e educacional:

A educação sempre ocupou um lugar de destaque na vida, pensamento e ações de Erasmo Braga. Embora fosse um pastor protestante, Erasmo era mais conhecido, tanto dentro quanto fora dos círculos eclesiásticos, como um educador – muitas pessoas se referiam a ele como *professor* Erasmo Braga antes que *reverendo* Erasmo Braga. A educação também era um dos principais instrumentos para a realização dos projetos de Erasmo com respeito à igreja e à sociedade (Matos, 2008, p. 243-244).

Conforme Braga e Grubb (2022), o analfabetismo, para Erasmo Braga, era um obstáculo à propagação do Evangelho e um dos maiores problemas nacionais. É neste ensejo que vislumbrava, nas escolas evangélicas, o importante papel a desempenhar por muito tempo.

Segundo Ferreira (1975), em 1930, o governo brasileiro convidou Erasmo Braga para compor o quadro de renomados educadores que seriam responsáveis pela elaboração de uma reforma educacional pública para educação primária e secundária. Matos (2008, p. 244-245) destaca a participação de Erasmo em questões educacionais em âmbito nacional:

Erasmo escreveu amplamente sobre questões educacionais, falou com frequência sobre esse tema e participou de numerosas conferências sobre educação. Depois que se mudou para Niterói, em 1920, ele se filiou à Associação Brasileira de Educação e se tornou membro da sua diretoria, por meio da qual fez frequentes recomendações a órgãos eclesiásticos e agências governamentais sobre maneiras de aperfeiçoar os padrões educacionais. Por exemplo, ele participou da comissão que deu sugestões ao governo brasileiro sobre a reforma educacional que estava sendo estudada em 1930.

Erasmo Braga sempre deixou transparecer seu imenso apreço e entusiasmo pelo protestantismo, bem como acreditava que este movimento era capaz de criar significativas e profundas mudanças na sociedade brasileira, assim como já fora capaz de produzir nas nações mais avançadas do mundo. Erasmo Braga dedicou-se, ao longo de sua vida, ao serviço do ministério cristão e à educação. Assim é definido por Anacleto (2012, p. 113):

Um docente com larga experiência em diversas escolas e instituições de ensino, um cidadão que se empenhou no desenvolvimento e aprimoramento da escola brasileira, um valioso líder de instituições de promoção do ensino e pesquisa, um cooperador para a causa educacional por meio de artigos e propostas públicas para a sociedade brasileira e, por fim, um pedagogo preocupado com a práxis educacional que enfatizou o desenvolvimento da

leitura através de textos que exaltam os valores morais, cívicos e nacionalistas voltados para a infância brasileira.

Apesar de ser um grande colaborador para a educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930 e ser convidado para falar em vários congressos sobre educação no Brasil, Erasmo não chegou a fazer parte do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” datado de 1932, escrito durante o governo de Getúlio Vargas. Não que não fosse convidado ou que não fosse capaz de tal tarefa, e sim porque Erasmo Braga faleceu em 11 de maio de 1932, aos 55 anos, de uma doença inflamatória dos rins (nefrite).

Erasmo Braga também pertenceu à Associação Brasileira de Educação (ABE). Nesta instituição, prestou um serviço eficiente sobre a regularização da educação brasileira. Segundo Ferreira (1975), desde que se mudara para o Rio, começou a ser solicitado a dar pareceres sobre a educação e a fazer conferências sobre assuntos dessa natureza. De acordo com Fausto (2002, p. 234), a ABE foi um importante veículo de modernização e contribuição para a educação nacional:

A Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, tendo tido adesão de professores de todos os graus e ramos de ensino, além de juristas, médicos e homens de letras. A partir de 1927 a associação iniciou a série de conferências nacionais de educação, promoveu cursos de divulgações e levantou dois importantes inquéritos, um sobre o ensino secundário e outro sobre o superior.

Ferreira (1975) apresenta algumas das conferências de Erasmo Braga na ABE. Em uma delas, ele é indagado sobre o ensino secundário e responde o seguinte:

É notável sua tese na 39ª Conferência de Educação, em São Paulo, em 1929. “Finalidade do Ensino Secundário”. “Se o ensino secundário tiver como finalidade armar a juventude com as habilitações físicas, mentais e morais para a vida, é claro de ver que a organização das nossas escolas deverá investir por completo o seu programa de ação. Em vez de se criar ginásios aparelhados para as necessidades dos poucos que atingirão as escolas superiores, deverão colimar as necessidades das massas que terão de lutar pela vida e suplementar, por meio de cursos diferenciados de especialização, orientados para as várias profissões liberais, o preparo dos que se destinam às universidades. Assim pois, preconizava – ensino secundário universal, com reconstrução dos cursos em torno da personalidade do aluno e não das matérias a ensinar, e seleção, não para dificultar o prosseguimento dos estudos, mas para a orientação vocacional (Ferreira, 1975, p. 118).

A ênfase de Erasmo Braga sobre a educação secundária se justifica porque, segundo Marcílio (2014), a Primeira República foi, sem dúvida, a época áurea da

escola secundária particular, que em grande parte esteve nas mãos de ordens religiosas²⁷, cujo ensino era de bom padrão.

Sobre as universidades, Erasmo Braga defendia a ideia de que a função principal delas seria criar os propulsores eficientes da grandeza do Brasil e não meramente serem expoentes contemplativos de erudição²⁸. Erasmo chegou a se empenhar, por meio da ABE, por uma reforma do ensino no Brasil, dentro do seguinte teor:

- a) Estudar o esquema geral de um sistema de educação, compreendendo todos os problemas de ensino a começar da idade pré-escolar e estendendo-se à universidade.
- b) A criação de um Instituto Sócio-Pedagógico para o estudo e preparo dos dados sociológicos, psicológicos, etc., que deverão fornecer elementos aos programas (currículo).
- c) Estabelecer padrões didáticos e escalonar o ensino, adotando critério de equivalência dos valores pedagógicos versus uniformidade dos programas.
- d) Firmar o princípio da cooperação sob o centro coordenador do governo central, porém “dando o máximo de elasticidade à colaboração dos Estados e da iniciativa particular” (Ferreira, 1975, p. 119).

É importante mencionar que, em 1903, mesmo comprometido com seu trabalho no Mackenzie, foi um dos fundadores, junto com Edmundo Krug e Roberto Hottinger, da Sociedade Científica de São Paulo. No mesmo ano, também participou na seção tipográfica da Comissão Geográfica e Geológica do Estado.

Segundo Ferreira (1975), Braga teve importante colaboração no *Correio Paulistano*, no qual publicou várias novelas e trechos literários seletos, originais ou vertidos para o vernáculo, além de discutir questões de linguagem e literatura. Seu trabalho pode ser confirmado em muitos jornais de alcance nacional com os quais colaborou como editor, colunista, entrevistado e entrevistador e autor de artigos, livros e notas. Além do *Correio Paulistano*, colaborou com as seguintes publicações, dentro e fora do Brasil: *O Combate*, *A Era*, *O Puritano*, *A Notícia*, *O País*, *Echo Phonografico*, *Revista de Missões Nacionais* e *Portugal Evangélico*.

Outro fator de destaque é a *Série Braga*, que começou a ser produzida pelo autor por volta de 1910. A editora Companhia Melhoramentos de São Paulo publicou-a pela primeira vez em 1919. A obra era constituída de quatro volumes, um para cada

²⁷ Colégio Mackenzie, Colégio de São Luís, Colégio Piracicabano, Colégio São Bento, Escola Normal Livre Santa Inês, Liceu Coração de Jesus, Colégio Progresso e Escola de Comércio Álvares Penteado, entre outras.

²⁸ Ferreira (1975) destaca que Erasmo Braga escreveu tudo isso no Brasil anteriormente a 1930, quando nenhuma reforma de ensino significativa ainda tinha aparecido e antes do manifesto de educadores e do estabelecimento de universidades e centros de pesquisa.

ano do ensino primário, de 100 a 200 páginas. Para o professor Lourenço Filho, Erasmo Braga foi um dos renovadores da nossa literatura didática porque a série lançada foi favoravelmente acolhida por parte considerável de educadores. Segundo Anacleto (2011), a *Série Braga* foi uma das principais cartilhas de ensino utilizadas no período republicano, perdurando até meados do século XX.

Segundo Matos (2008), a *Série Braga* foi uma das principais obras de Erasmo e a que trouxe mais popularidade a ele do que qualquer outra. A série ainda seria publicada 40 anos após ser escrita, alcançando mais de cem edições e sendo adotada em muitos Estados brasileiros. Sobre as cartilhas, Matos (2008, p. 179-180) traz os seguintes detalhes:

[...] não possuíam qualquer traço de sectarismo, tinham o objetivo de inculcar nos jovens estudantes uma saudável apreciação por sua pátria e cultura, pelas contribuições de outros povos e pelos valores da vida social e familiar. Até 1932 já haviam sido impressos mais de um milhão de exemplares. Em 1930, a série foi traduzida para o japonês a fim de auxiliar a orientação de imigrantes nipônicos.

A Revolução de 1930 ocorreu em meio às transformações sociais e econômicas do país e à crise do capitalismo mundial de 1929²⁹. A posse de Getúlio Vargas na presidência, em 3 de novembro de 1930, marcou o fim da Primeira República (1889 a 1930) e o início de novos tempos. O Brasil havia sido uma democracia constitucional no período da Primeira República. Naquela época, o governo alternava entre presidentes eleitos dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, a famigerada “política do café com leite”.

As medidas centralizadoras do Governo Provisório surgiram desde cedo. Segundo Fausto (2002), Vargas assumiu não só o Poder Executivo, mas também o Legislativo, os estaduais e os municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador de Minas Gerais, foram demitidos.

Na década de 1930, o Estado de São Paulo e a elite intelectual paulista já vinham atuando para criar condições para a “modernização” do país e também para a renovação da educação:

²⁹ “A crise mundial trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado, a ruína de fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. As dificuldades financeiras cresciam: caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporava. No início dos anos 30, o Governo Provisório tratava de se firmar em meio a muitas incertezas” (Fausto, 2002, p. 185).

Na década de 1930, vários mecanismos foram tentados, debatidos, experimentados, postos em execução. Congressos de educação, revistas pedagógicas, conferências, aprimoramento da estatística escolar, implantação de setores “auxiliares” no ensino (cinema educativo, orfeão infantil, escola de educação física, bibliotecas infantis nos Grupos Escolares, assistência ao aluno carente, merenda escolar e tantos outros) (Marcílio, 2014, p. 233).

Nesta década, as mudanças e inovações foram além do ensino primário e abrangiam, também, a preparação de professores, que era objeto de preocupação de especialistas. Criou-se, finalmente, a universidade³⁰. Foi um período efervescente de debates, congressos, fóruns, comissões e propostas reformistas, em especial nas décadas de 1920 e 1930.

Foi a partir da Revolução de 1930 que houve a centralização política e econômica no Brasil. Era de se esperar que toda essa mudança fosse reverberar na educação, que, a partir de então, passou a ser regulamentada por leis federais com validade para todo o território brasileiro.

Com a Revolução de 1930, alguns nomes de projeção na educação da década anterior ocuparam cargos de destaque no novo cenário educacional. Foi no governo ditatorial de Getúlio Vargas que se iniciou um movimento em direção à criação de um sistema organizado de ensino. Uma das principais iniciativas do governo foi a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, através do Decreto nº 19.402 (Brasil, 1930), ocupado, primeiramente, por Francisco Campos e tendo recebido apoio das Secretarias Estaduais da Educação:

Os vencedores de 1930 preocuparam-se desde cedo com o problema da educação. Seu objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada. As tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativas no nível dos Estados, o que correspondia ao figurino da República Federativa. A partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. A educação entrou no compasso da visão centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930 (Fausto, 2002, p. 188).

Em 1931, foi implantada a reforma de Francisco Campos, que organizou o ensino secundário e superior no Brasil. Mesmo com estas tentativas, as massas trabalhadoras ainda não recebiam ensino público de qualidade, destoando muito daquele oferecido às elites do país. Isso porque, entre 1930 e 1932, Francisco

³⁰ A primeira universidade brasileira (com cursos de diversas áreas) foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

Campos realizou uma intensa ação no Ministério da Educação, preocupando-se, essencialmente, com o ensino superior e secundário (Fausto, 2002).

Foram estabelecidos, definitivamente, na reforma de Francisco Campos, um currículo seriado, o ensino em dois ciclos³¹, a frequência obrigatória e a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior. Em relação ao ensino superior, o governo procurou criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades, dedicadas ao ensino e à pesquisa³².

Como apontado no capítulo 2 desta dissertação, escolas protestantes tiveram o auge no Brasil entre os anos de 1870 e 1930, com a chegada de missionários norte-americanos. Já mencionamos aqui que o projeto educacional protestante estava entrelaçado à questão da evangelização. Mas, além disso, outros fatores podem ter contribuído para o surgimento de escolas protestantes neste período:

O Estado, não podendo atender à crescente demanda por escolas primárias e secundárias e de nível superior, abriu espaço para o aparecimento de escolas particulares de todo tipo (de um professor único que lecionava em sua casa, até os grandes complexos escolares, geralmente confessionais ou étnicos). As leis favorecem e até estimulam a existência de escolas particulares que iam aparecendo (e fechando) quase sem fiscalização nem controle (Marcílio, 2014, p. 327-328).

Entretanto, este crescimento cessou a partir de 1930. A exemplo de São Paulo, Marcílio (2014, p. 251) afirma que a escola elementar pública, a partir da Revolução de 1930, foi a que mais cresceu, em confronto com a escola particular:

As escolas particulares da cidade de São Paulo representavam em 1930 48% do total; em 1945, sua participação baixou para 32%, caindo ainda mais em 1966: 15%. Em 1985, as escolas particulares representavam tão somente 14% dos estabelecimentos de ensino primário da capital paulista.

Para Marcílio (2014), alguns fatores contribuíram para este decréscimo do ensino particular, como o desinteresse da iniciativa privada pelo ensino primário – porque acreditava-se que outros cursos seriam mais lucrativos – e a falta de instalações adequadas e, também, de professores preparados.

Ainda neste capítulo, foram demonstrados motivos porque consideramos a década de 1930 como delimitação temporal para esta pesquisa, após esse período

³¹ No Plano de 1890, o ensino secundário teve a duração de sete anos. Depois de 1931, passou a ser subdividido em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos.

³² As principais medidas de criação de universidades surgiram no Distrito Federal e em São Paulo – neste último caso, à margem da participação federal. Nasceram, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal.

pensamos ser necessário novas investigações para mapear possíveis contribuições deste protestantismo a educação. Depois de 1930 com a responsabilidade do ensino primário e secundário passando a ser responsabilidade do Governo Federal, somado a isso, novas leis e diretrizes foi difícil para alguns colégios protestantes manterem-se em atividade, diminuindo assim o ímpeto protestante neste período.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como tema contribuições do protestantismo de missão à educação brasileira (1870-1930): sistemas de ensino e reformas educacionais com o objetivo de investigar o protestantismo de missão no Brasil, no que tange a educação, sistemas de ensino e reformas educacionais, além de identificar as principais contribuições a educação brasileira. As contribuições desse protestantismo a educação puderam ser percebidas a partir das análises dos sistemas de ensino e das reformas educacionais. Foi possível verificar contribuições e influências protestantes nas seguintes áreas: abertura de novos colégios, classes mistas, programas de alfabetização, introdução do magistério feminino, escolas dominicais, escolas paroquiais para pobres e órfãos, inclusão do esporte no currículo escolar, formação de professores, novos sistemas de ensino e novas metodologias, ampliação do currículo escolar com novas disciplinas, elaboração de material didático, além de influenciar diretamente em reformas educacionais entre os anos de 1870 a 1930.

Estamos conscientes de que não podemos, nem pretendemos, apontar todas as contribuições protestantes à educação brasileira no período que esta pesquisa se comprometeu a investigar, mas apenas aquelas que fazem parte dos objetivos e serviram como referência para a construção desta dissertação. Como disse Tiele (2018, p. 219), investigar um determinado assunto “não significa que nós sabemos tudo sobre [...] [ele], mas simplesmente que nós o investigamos para aprender algo sobre ele, de acordo com um método sólido e crítico, apropriado para cada departamento”.

Na tentativa de contribuir para a história da educação brasileira, no que diz respeito à relação entre protestantismo e educação, nossa diligência foi fazer uma abordagem histórica entre educação e protestantismo e as Ciências da Religião Aplicada. Para atingir este objetivo, nossa opção de pesquisa foi analisar as

contribuições do protestantismo de missão à educação brasileira. Desta forma, esta dissertação analisou os sistemas de ensino e as reformas educacionais entre os anos de 1870-1930, refletindo sobre a importância de tais mecanismos para a educação brasileira.

O protestantismo de missão constituiu-se nas seguintes denominações: metodistas, congregacionais, presbiterianas e batistas. Todas nutriam total interesse tanto pela questão religiosa como educacional. Vemos, assim, que o tema da educação não era estranho ao protestantismo norte-americano. Este protestantismo era portador de uma nova cosmovisão, tinha uma visão otimista do mundo e considerava-se depositário da modernidade, do progresso e de uma visão liberal democrática. A educação fazia parte deste projeto político norte-americano para penetrar a sociedade brasileira.

Verificamos que os meios de propagação da ideologia liberal, e também de evangelização dos protestantes, deram-se mediante colégios americanos, escolas dominicais e escolas paroquiais. Vimos a aliança que se estabeleceu entre republicanos, maçons, liberais, positivistas e protestantes em favor da liberdade religiosa, da laicidade, da separação entre Igreja e Estado, da instituição do casamento civil obrigatório, do registro civil dos casamentos e óbitos, da secularização dos cemitérios e de sua administração pela municipalidade (Mesquita, 1994). Ainda foi possível perceber a importância do magistério feminino para a educação protestante, não apenas pelo aspecto maternal, mas também pelas novas metodologias e pedagogias trazidas por missionárias norte-americanas ao Brasil (Mendonça, 2008).

Buscamos averiguar as contribuições da reforma educacional de Caetano de Campos e Erasmo Braga à educação brasileira. O governo de São Paulo vislumbrou, em 1890, nas escolas protestantes, um modelo de educação para seguir. Dessa forma, em virtude dos resultados colhidos nestas escolas, tomou-o como padrão de ensino primário e normal para as escolas públicas estaduais. Os sistemas pedagógicos iniciados e testados na reforma paulista contribuíram para a ampliação da rede escolar em todo o país. As práticas educativas das denominações protestantes tiveram papel singular junto à elite intelectual do país no final da década de 1890.

No período de 1870 a 1930, a formação de professores para o ensino primário e secundário foi sempre precária. Entretanto isso teve uma guinada na cidade de São

Paulo por influência e contribuição da reforma educacional de Caetano de Campos e seus desdobramentos nos anos seguintes. Nunca será demasiado realçar o papel e a contribuição dos republicanos para a educação brasileira e para estabelecer colégios protestantes no Brasil, sobretudo sua luta pela laicidade do Estado.

Quando observadas as contribuições do protestantismo missionário do fim do século XIX e início do XX, o que podemos ver é um grande legado à educação nacional. Naturalmente que o empenho e a dedicação das denominações protestantes em acabar com o analfabetismo no país não tiveram o êxito esperado. No entanto, salientamos que a educação para protestantes tinha, além do aspecto religioso, a proposta de uma educação secular para a vida, com foco em preparar o cidadão para o trabalho e os desafios sociais. O protestantismo de missão no Brasil caracterizou-se por ser a religião do livro, da leitura e da educação.

Na elaboração desta dissertação, fomos interpelados por algumas questões como, por exemplo: sem a vinda do protestantismo de missão ao Brasil na segunda metade do século XIX, a história da educação brasileira seria diferente? É possível falar de um modelo de educação brasileiro de traço protestante? Ou, ainda, quais as principais contribuições do protestantismo de missão entre os anos de 1870 e 1930 nos sistemas de ensino e nas reformas educacionais?

Responder a essas perguntas não foi e nem é tarefa fácil. As respostas são amplas e complexas, foi o que se pretendeu na pesquisa, mas permanecem as indagações com a esperança de que outros pesquisadores se debrucem sobre os temas e, talvez, possam encontrar outras e mais respostas. Evidentemente, o assunto protestantismo e educação é ainda muito vasto e extremamente profundo, e é certo que as dissertações e teses que tratam sobre este assunto apenas raspam a superfície do que significaram (e significam) as contribuições do protestantismo de missão à educação brasileira.

A pesquisa foi significativa para o autor. Afinal, a experiência como educador e religioso oportunizou, desde o início, um envolvimento interessado e afetivo com a pesquisa sem, necessariamente, perder de vista a objetividade acadêmica perseguida. Houve enorme fonte de pesquisa para futuros trabalhos cujo tema perpassa as seguintes questões: protestantismo e educação, história da educação na Primeira República, reformas educacionais influenciadas pelo protestantismo, sistemas de ensino protestante e outras mais.

Em síntese, se em 60 anos (1870-1930) o protestantismo trouxe relevantes contribuições à educação brasileira, apoiado pela elite política, hoje, essas denominações já estabelecidas poderiam contribuir ainda mais com a educação do país. Entretanto, resta saber se estas denominações ainda nutrem os mesmos objetivos do passado: foram mantidos? Perdidos ou deixados? Ampliados e aperfeiçoados? Alguns pesquisadores vêm se empenhando para responder a estas perguntas. No entanto, há necessidade de novas pesquisas para continuar investigando-as.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gedeon Freire de. **Protestantismo tupiniquim**: hipótese sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira. 3. ed. São Paulo: Arte Editora, 2010.

ALMEIDA, Rute Salviano. **Vozes femininas no início do protestantismo brasileiro**: escravidão, Império, religião e papel feminino. São Paulo: Hagnos, 2014.

ALVES, Rubem A. **Protestantismo e repressão**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

AMARAL, Epaminondas Melo do. **O protestantismo e a reforma**. São Paulo: Livraria Saleluz, 1962.

ANACLETO, Antonio Carlos. O (im)possível diálogo entre a Teologia e a cultura brasileira: uma aproximação entre o Ministério Pastoral e a tarefa educacional na vida do Rev. Erasmo Braga. **Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 39, p. 526-535, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20398/20398.PDF>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ANACLETO, Antonio Carlos. **O papel da educação na consolidação do protestantismo brasileiro**: um estudo da obra *The Republic of Brazil*, do teólogo-educador Erasmo Braga. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://adelpa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/93528b0d-e9e6-4adf-a2c3-8fe9b2eb9216/content>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ARAÚJO, Berenice; SILVA, Luzelucia. **Escola dominical**: a formação integral do cristão. Pindamonhangaba: IBAD, 2008.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BARBANTI, Maria Lucia Spedo Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo**: um estudo de suas origens. 1977. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000721273>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BITTENCOURT FILHO, José. **Matriz religiosa brasileira**: religiosidade e mudança social. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora Koinonia, 2003.

BRAGA, Erasmo; GRUBB, Kenneth G. **A república do Brasil**: uma análise da situação religiosa. Brasília: Editora Monergismo, 2022.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25**

de março de 1824. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm#:~:text=Perpetuo%20do%20Brasil.-,Art.,f%C3%B3rma%20alguma%20exterior%20do%20Templo.
Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Império. **Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio apresentado a Assembléa Geral Legislativa na Sessão Ordinaria de 1834; pelo respectivo ministro e secretario de Estado Antonio Pinto Chicorro da Gama.**

Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1834. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/pdf/720968/per720968_1833_00001.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

CAMPOS, Tiago Soares. Protestantismo. **Brasil Escola**, n.d. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/religiao/protestantismo.htm>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CARLOTA Kemper. **História de Lavras**, 15 maio 2019. Disponível em:

<https://historiadelavras.blogspot.com/2019/05/15-de-maio-carlota-kemper.html>.
Acesso em: 01 jun. 2023.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 6, n. 1 [11], p. 169-195, jan./jun. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CRABTREE, Asa Routh. **História dos Batistas no Brasil até o ano de 1906.** Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1962.

ELIAS, Beatriz Vicentini. **Vieram e ensinaram:** Colégio Piracicabano, 120 anos. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2002.

FERREIRA, Franklin. **A Igreja Cristã na história:** das origens aos dias atuais. São Paulo: Vida Nova, 2013.

FERREIRA, Júlio Andrade. **Profeta da unidade**: Erasmo Braga, uma vida a descoberto. Petrópolis: Vozes, 1975.

GARCEZ, Benedicto Novaes. **Mackenzie**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1970.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Natália. Analfabetismo da população brasileira nas análises de Giorgio Mortara sobre o Censo de 1940. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/yLwbwzLcNBGRXsScPHmGTCm/?format=pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

GOLDMAN, Frank P. **Os pioneiros americanos no Brasil**: educadores, sacerdotes, covos e reis. Tradução de Olivia Krahenbuhl. São Paulo: Pioneira, 1972.

GOMES, Antônio Máspoli de Araújo. **Religião, educação e progresso**: a contribuição do Mackenzie College para a formação do empresariado em São Paulo entre 1870 e 1914. São Paulo: Editora Mackenzie, 2000.

HACK, Osvaldo Henrique (org.). **Sementes do calvinismo no Brasil Colonial**: uma releitura da história do cristianismo brasileiro. São Paulo: Cultura Cristã, 2007.

HACK, Osvaldo Henrique. **Protestantismo e educação brasileira**: presbiterianismo e o seu relacionamento com o sistema pedagógico. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/publico/tizuko.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LÉONARD, Émile-Guillaume. **O protestantismo brasileiro**: estudo de eclesiologia e de história social. Tradução de Linneu de Camargo Schützer. 2. ed. Rio de Janeiro: JUERP; São Paulo: ASTE, 1981.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 9-24.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. **O Império em construção**: Primeiro Reinado e Regências. São Paulo: Atual, 2000.

MACHADO, José Nemésio. **A contribuição batista para a educação brasileira**. Rio de Janeiro: JUERP, 1994.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Braudel, 2014.

MARTINS, Ritchie Soares Barbosa. **O ensino de História na Escola Normal de São Paulo (1880-1890)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/10409>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MASSOTI, Roseli de Almeida. **Erasmus Braga e os valores protestantes na educação brasileira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/25650/Roseli%20de%20Almeida%20Massotti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MATOS, Alderi Souza de. **Erasmus Braga, o protestantismo e a sociedade brasileira: perspectivas sobre a missão da igreja**. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo: antigo e moderno**. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

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.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/103191>. Acesso em: 21 jun. 2003.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras: 1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. (v. I).

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **Centelha em restolho seco**. Rio de Janeiro: Ed. da autora, 1985.

PESTANA, Rangel Francisco. Reforma correlata. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, ano XVI, n. 4.434, p. 1, 10 jan. 1890. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RAMALHO, Jether Pereira. **Prática educativa e sociedade**: um estudo de Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da Escola Pública Paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

REIS, Maria Candida Delgado (org.). **“Caetano de Campos”**: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo. 1. ed. São Paulo: Associação de Ex-Alunos do IECC, 1994.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira**: aspectos culturais da implantação do protestantismo no Brasil. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo no Brasil monárquico**: (1822-1888): aspectos culturais da aceitação do protestantismo no Brasil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SENRA, Nelson. **História das estatísticas brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. (v. I – Estatísticas desejadas: 1822-c1889). *E-book*.

SILVA, Giovanna Camila da. Educar corpos, costumes e sensibilidades: práticas culturais estadunidenses e interpretações sobre o Brasil em circulação pela Associação Cristã de Moços. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XgJHg7YVDmTy4CwrZCSG3GK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SYDENSTRICKER, Margarida. **Carlota Kemper**. São Paulo: Ed. Limitada, 1941.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

TIELE, Cornelis. Conceção, objetivo e método da Ciência da Religião. **Rever**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 217-228, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/40725>. Acesso em: 11 fev. 2024.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **História das ideias religiosas no Brasil**. 1. ed., 1. reimp. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2021. (Coleção João Camilo de Oliveira Torres, n. 9).

TRATADO de amizade, commercio, e navegação entre Sua Alteza Real o Príncipe Regente de Portugal e Sua Magestade Britannica: assignado no Rio de Janeiro em 19 de fevereiro de 1810. Lisboa: Impressão Regia, 1810a.

TRATADO de amizade, e aliança entre os muito altos, e muito poderosos senhores o Príncipe Regente de Portugal, e Elrey do Reino Unido da Grande Bretanha e Irlanda: assinado no Rio de Janeiro pelos plenipotenciarios de huma e outra Corte em 19 de fevereiro de 1810 e ratificado por ambas. Rio de Janeiro: Impressão Regia, 1810b.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VILAS-BÔAS, Ester Fraga. A influência da pedagogia norte-americana na educação em Sergipe e na Bahia: reflexões iniciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 9-38, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38740/20269>. Acesso em: 13 fev. 2024.

WIKIWAND. **Frederico Fröbel**. N.d. Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/Friedrich_Fröbel. Acesso em: 18 jun. 2023.