

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA RELIGIÃO

**METODISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:
AS TENSÕES COM O CATOLICISMO NA
PRIMEIRA REPÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião como requisito parcial à obtenção do título doutora em Ciência da Religião por ANA LÚCIA MEYER CORDEIRO
Orientador: Prof. Dr. Faustino Luis Couto Teixeira

Tese defendida e aprovada, em 05 de dezembro de 2008, pela banca constituída por:

Presidente: Prof. Dr. Zwinglio Mota Dias

Titular: Prof. Dr. Marcelo Ayres Camurça

Titular: Prof. Dr. Riolando Azzi

Titular: Prof. Dr. Paulo Barrera Rivera

Orientador: Prof. Dr. Faustino Luis Couto Teixeira

Em meio a tantas dúvidas, uma certeza:

minha querida irmã,

Ana Paula Meyer Cordeiro.

Este trabalho é para ela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora. À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos. Às instituições onde realizei esta pesquisa: Museu Histórico do Granbery; Associação dos Ex-alunos da Academia de Comércio de Juiz de Fora; Biblioteca Municipal Murilo Mendes; Cúria Metropolitana de Juiz de Fora; Centro da Memória da Igreja de Juiz de Fora, particularmente aos padres João Justino de Medeiros Silva e Luis Antônio Baldi Fávero; Fundação Biblioteca Nacional; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Metodismo (NEPEME) da Universidade Metodista de Piracicaba, em particular ao professor Cesar Romero Amaral Vieira; Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba.

Ao orientador da pesquisa, professor Faustino Luis Couto Teixeira, por quem eu guardo profundo respeito e admiração, agradeço de forma muito especial. Estou convicta de que os seus ensinamentos, desde o início da minha formação nesta área acadêmica, foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao professor Zwinglio Mota Dias, por me ensinar a dar os primeiros passos no terreno do protestantismo, pela presença constante nas bancas de avaliação pelas quais passei, e pelo carinho com que me atendeu sempre que precisei.

Ao professor Marcelo Ayres Camurça, por ter estado sempre atento a toda e qualquer informação que pudesse contribuir para o enriquecimento desta pesquisa, pelas observações preciosas em sala de aula, pela correção impecável dos trabalhos apresentados e, principalmente, pela amizade.

Ao professor Riolando Azzi, por compartilhar com tanta generosidade seus conhecimentos acerca do catolicismo, pelas indicações bibliográficas (indispensáveis para a consecução deste estudo) e pela presença na banca de defesa desta tese.

Agradeço, também de forma especial, ao professor Paulo Barrera Rivera, por aceitar prontamente o convite para participar desta banca de defesa.

À professora Alyne Souza Lima de Sá, pelo empenho com que me preparou para a avaliação de inglês durante o processo seletivo do doutorado e pela presença sempre carinhosa ao longo desses últimos cinco anos.

À Tereza Cristina Resende Senra de Castro, pela valiosíssima ajuda nos últimos meses da minha pesquisa. Sem o seu auxílio, estou certa de que minhas dificuldades nesse processo teriam sido imensamente maiores. Não há palavras suficientes para agradecer a essa amiga tão querida.

À Fátima Tavares, por contribuir de forma tão generosa para o melhoramento deste trabalho e pelos inúmeros (e adoráveis!) bate-papos até altas horas. Boa parte das coisas que realmente vale a pena saber na vida, eu aprendi, e continuo aprendendo, com essa queridíssima amiga.

À Joelma Duarte, pela atenção e paciência com que escutou as minhas lamentações, pelas palavras de força e incentivo que tanto me ajudaram e, sobretudo, pela profunda amizade.

À Elienai Castellano, pela amizade, pela confiança, por se disponibilizar a estabelecer comigo futuras parcerias e por nunca se esquecer de mim em suas orações.

Ao amigo Paulo Webler, agradeço pelo apoio, pela cumplicidade e pela alegria que me proporciona em nossos encontros de lazer e também de trabalho.

Manifesto minha gratidão àqueles amigos que, mesmo não estando presentes no dia a dia, acompanharam meu trabalho, torceram por mim e se disponibilizaram a me ajudar das mais diversas formas, entre eles, Rogério Ferreira, Emerson Giumbelli, Eduardo Crochet, Valéria Ferenzini.

Agradeço aos amigos Sueli Soldani e João Couto, que cuidaram da minha filha nos finais de semana em que eu estive trabalhando e me apoiaram nos momentos de dificuldade.

Agradeço aos meus familiares de maneira geral e, de modo particular, ao meu irmão Marcos e ao meu cunhado João Ricardo, pelo “suporte técnico” nos momentos críticos e por terem me proporcionado alguns momentos inesquecíveis de lazer (e cultura!), momentos esses que contribuíram muitíssimo para renovar minhas energias.

A algumas pessoas é impossível agradecer da maneira como realmente merecem. Pessoas que, com sua presença diária, trazem segurança, alegria e sentido à minha vida. São elas: minha querida mãe, Ana Maria; meu querido pai, José; e, é claro, minha filha Lara, a pessoa mais amada.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar, no contexto da Primeira República brasileira, o desenvolvimento do projeto educacional da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos na região Sudeste, enfocando, sobretudo, as tensões com o catolicismo. O momento de implantação das instituições de ensino metodistas no setor educacional brasileiro coincide com dois importantes períodos da história da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil: o da romanização e o da neocrisandade. Em ambos os períodos as autoridades eclesiásticas católicas, visando manter a hegemonia do catolicismo na sociedade brasileira, procuraram se contrapor à difusão de correntes políticas e ideológicas consideradas heterodoxas, entre elas, o protestantismo. Sendo o metodismo uma confissão religiosa protestante que se estabeleceu no Brasil sobretudo pela influência do seu projeto educacional junto às elites liberais e progressistas brasileiras, os colégios metodistas não foram poupados da oposição da Igreja romana, seja por meio da fundação de colégios católicos, seja através dos documentos oficiais e de artigos veiculados na imprensa ultramontana. Uma vez que os metodistas pretendiam difundir no Brasil, por meio do seu projeto educacional, os valores religiosos protestantes e os valores culturais norte-americanos, visando assegurar a hegemonia ideológico-cultural da sociedade, eles reagiram à ofensiva católica, ora respondendo aos ataques sofridos, ora denunciando o não cumprimento da legislação republicana, tanto por parte das autoridades católicas como por parte das autoridades governamentais.

Palavras-chave: Metodismo; Educação; Catolicismo; Tensões

ABSTRACT

This study aims to analyze, in the Brazilian First Republic context, the development of the educational project of the Methodist Episcopal Church South of the United States in the southeast region, focusing, above all, the tensions towards the Catholicism. The implantation moment of the Methodist Teaching Institutions in the Brazilian educational sector coincides with two important periods in the history of the Roman Apostolic Catholic Church in Brazil: the one of Romanization and the one of Neochristianity. In both periods the Catholic ecclesiastic authorities, trying to keep the Catholicism hegemony in the Brazilian society, sought to pit against the spread of ideological and political groups considered heterodox, among them, the Protestantism. Being the Methodism a Protestant religious confession that was established in Brazil mainly by the influence of its education project on Brazilian liberal and progressive elites, the Methodist schools were not spared by the Roman Church opposition, either through Catholic school foundation, or through the official documents and articles conveyed in the ultramountain press. Since the Methodists wanted to spread in Brazil, through its educational project, the Protestant religious values and the North American cultural values, aiming to guarantee the society ideological-cultural hegemony, they reacted against the Catholic offensive, both responding to attacks that were suffered, and denouncing the not-fulfilment of the republican legislation, not only by the Catholic authorities but also by the governmental authorities.

Keywords: Methodism; Education; Catholicism; Tensions

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| PARTE I METODISMO E SOCIEDADE BRASILEIRA NO ADVENTO DA REPÚBLICA | |
| 1 O METODISMO E SUA INSERÇÃO NO BRASIL | 18 |
| 1.1 O Legado Teológico do Metodismo Wesleyano..... | 18 |
| 1.2 Expansionismo Norte-americano e Missões Metodistas..... | 26 |
| 1.3 A Missão Metodista no Brasil | 35 |
| 2 O CENÁRIO RELIGIOSO REPUBLICANO | 42 |
| 2.1 A Diversidade das Expressões Religiosas e Filosóficas..... | 43 |
| 2.2 A Igreja Católica Romana e o Regime Republicano..... | 54 |
| 2.3 A Expansão da Igreja Metodista Episcopal do Sul..... | 65 |
| 3 O CENÁRIO EDUCACIONAL REPUBLICANO | 71 |
| 3.1 O Ensino Público Laico..... | 71 |
| 3.2 O Ensino Católico..... | 81 |
| 3.3 As Demais Iniciativas Educacionais..... | 87 |
| PARTE II EDUCAÇÃO CONFSSIONAL E PROJETOS PARA A NAÇÃO | |
| 4 A FUNÇÃO DE REPRODUÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO | 96 |
| 4.1 A Escola como Veículo de Reprodução Cultural e Social | 97 |
| 4.2 O Ensino Confessional no Brasil e a Reprodução de Modelos Culturais | 107 |
| 5 O PROJETO EDUCACIONAL CATÓLICO: RECATOLICIZAR A SOCIEDADE | 114 |
| 5.1 A Ação dos Institutos Religiosos Europeus | 115 |
| 5.2 A Pedagogia Católica | 122 |
| 6. O PROJETO EDUCACIONAL METODISTA: EVANGELIZAR E CIVILIZAR O BRASIL | 133 |
| 6.1 Ao Lado de Cada Igreja, uma Escola | 134 |

| | |
|--|------------|
| 6.2 Uma Nova Proposta Pedagógica | 141 |
| 7 AS TENSÕES ENTRE O PROJETO EDUCACIONAL METODISTA E O CATÓLICO | 156 |
| 7.1 A Oposição Católica aos Colégios Metodistas..... | 157 |
| 7.2 A Reação Metodista à Ofensiva Católica | 176 |
| CONCLUSÃO | 187 |
| FONTES | 192 |
| BIBLIOGRAFIA | 194 |

INTRODUÇÃO

O metodismo é uma das confissões religiosas protestantes que se inseriram no Brasil em decorrência da expansão colonial do mundo anglo-saxão, iniciada no século XIX, que elevou o movimento missionário à escala global. Assim como outras missões protestantes oriundas dos Estados Unidos, como a presbiteriana e a batista, a missão metodista chegou ao Brasil imbuída dos ideais civilizadores norte-americanos. Alimentados pelas ideologias do “destino manifesto” e da “civilização cristã” norte-americana, os metodistas pioneiros no país concebiam a sua missão tanto no sentido de propagar os seus valores religiosos como no de difundir os valores culturais norte-americanos de liberdade, democracia, civilização e progresso.

Para alcançar esse objetivo, os metodistas utilizavam não apenas a evangelização direta, mas também a educação escolar, buscando, através dela, formar lideranças para atuar tanto no campo religioso como no político segundo os valores protestantes norte-americanos. Conquanto a ação missionária metodista envolvesse vários recursos complementares ligados à evangelização direta, como a distribuição de Bíblias e demais literaturas religiosas, a pregação, a implementação de uma imprensa metodista e a divulgação de periódicos produzidos pela Igreja, a prioridade à educação formal tornou-se o elemento decisivo para o estabelecimento do metodismo na sociedade brasileira. Para os metodistas pioneiros, a cultura protestante norte-americana, fluindo através da educação, acabaria por transformar o Brasil de forma a inseri-lo na “civilização cristã”.

Após a primeira investida entre 1836 e 1841, a Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos, a responsável pela implantação da maioria dos colégios metodistas no país, fixou-se oficialmente no Sudeste brasileiro a partir de 1876. Apoiados pelas elites liberais e progressistas da região, sobretudo do Oeste de São Paulo e Zona da Mata, em Minas Gerais, as missionárias e missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul instalaram instituições de ensino de grande porte em várias cidades do Sudeste, como Piracicaba, Juiz de Fora, Petrópolis, Ribeirão Preto, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Essas elites regionais, impelidas pelo desejo de exercer e de perpetuar sua hegemonia em nível nacional, viam nos Estados Unidos o modelo político, econômico e cultural para a modernização e progresso do Brasil. Estando preocupadas com a formação das novas lideranças políticas e intelectuais, as elites liberais e progressistas do Sudeste passaram a questionar a prática educacional em vigor no Brasil, tida como inadequada para a consolidação da nova geração republicana e para a modernização do país, e a estimular as intervenções educativas consideradas inovadoras, tanto em relação ao ensino oficial quanto ao ensino católico. Como ressalta Mesquida (1994):

Esta elite regional, maçônica, positivista, liberal e anticlerical, tendo como referência a sociedade americana, estava convencida de que o modelo de educação em vigor não correspondia às suas expectativas. Assim, estimulou, fomentou e apoiou o transplante do protestantismo, particularmente do metodismo de origem missionária norte-americana, na educação brasileira (MESQUIDA, 1994, p. 21).

O tema da inserção do protestantismo de origem missionária norte-americana na educação brasileira foi analisado por diversos autores (HACK, 2000; MENDONÇA, 1995; MESQUIDA, 1994; BARBANTI, 1977; RAMALHO, 1976). Todas essas pesquisas destacam os elementos que contribuíram para a penetração e estabelecimento das instituições de ensino protestantes oriundas dos Estados Unidos no setor educacional brasileiro, em geral ressaltando o apoio que as elites liberais e progressistas lhes ofereceram. Se, por um lado, o apoio dos segmentos liberais das elites brasileiras contribuiu para a afirmação dessas instituições de ensino no país, por outro, a presença da Igreja Católica Romana impôs muitos obstáculos à sua expansão. Não obstante as pesquisas mencionadas façam referências às dificuldades impostas pelo catolicismo à propagação das instituições de ensino protestantes no setor educacional brasileiro, nenhuma delas tem por objetivo analisar essa questão.

No que diz respeito especificamente ao metodismo, Mesquida (1994) oferece uma consistente análise dos elementos que envolveram a inserção das instituições metodistas de ensino no Brasil. Segundo o autor, a presença da Igreja Metodista Episcopal do Sul no país por meio da educação, deve ser interpretada em relação a quatro situações principais: ao desejo das elites progressistas do Sudeste de se aproximarem dos Estados Unidos e de imitarem seu modelo político, econômico e cultural; ao interesse norte-americano de exercer hegemonia cultural, política e econômica no Brasil; à contribuição dada pela Maçonaria, enquanto força social e centro de difusão dos ideais republicanos e liberais, no sentido da implantação do protestantismo no país; à desestruturação da sociedade brasileira durante as

últimas três décadas do século XIX, fato que tornou possível a presença metodista no Brasil, através da educação, contribuindo para o expansionismo norte-americano.

O estudo realizado por Mesquida focaliza os elementos que favoreceram a inserção do metodismo no setor educacional brasileiro. O autor, evidentemente, aborda a questão da reação católica à presença metodista nesse setor. Todavia, este assunto não constitui o foco principal do seu estudo. Além de Mesquida, outros autores se dedicaram a analisar o tema da educação metodista no Brasil (BOAVENTURA, 2005; BARBOSA, 2005; NOVAES NETTO, 1997). Esses trabalhos em geral fazem referência às dificuldades impostas pela presença católica à expansão metodista no setor da educação, porém, de uma maneira superficial.

Embora nenhuma das pesquisas apontadas tenha por objetivo analisar a questão dos obstáculos colocados pela Igreja Católica Romana ao desenvolvimento do metodismo no setor da educação, é interessante observar que todas elas fazem menção ao assunto, o que me leva a inferir que este é um problema que merece ser investigado. Uma abordagem que busque compreender a presença do protestantismo de origem missionária norte-americana, particularmente do metodismo, no setor educacional brasileiro, enfocando, não os elementos que favoreceram sua penetração e seu pleno estabelecimento, mas sim os elementos que dificultaram a sua expansão, além de acrescentar novos dados à historiografia da educação metodista no Brasil, a meu ver, contribui para o entendimento da história das instituições de ensino metodistas no país, bem como das relações entre metodismo e catolicismo num dado momento histórico.

O momento de implantação das instituições de ensino metodistas no setor educacional brasileiro coincide com dois importantes períodos da história da Igreja Católica no Brasil: o da romanização do catolicismo brasileiro, entre 1880 e 1920, e o da neocristandade, iniciado em 1916, atingindo seu apogeu entre 1930 e 1945. Em ambos os períodos, especialmente após a proclamação da República, a Igreja Católica procurou se contrapor os avanços do mundo moderno e à difusão de correntes políticas e ideológicas consideradas heterodoxas, nas quais se incluía toda sorte de idéias que questionassem os princípios defendidos pela Igreja de Roma, entre elas, o protestantismo.

Ainda que a Igreja Católica no Brasil tenha sido lenta em suas reações contra a entrada do protestantismo no país (VIEIRA, 2006), o mesmo não se deu com relação à expansão das atividades educacionais protestantes norte-americanas, incluindo as metodistas, na educação brasileira. Tanto na romanização como na neocristandade, as lideranças católicas procuravam combater as iniciativas metodistas no setor educativo, seja através da fundação de

colégios católicos, seja por meio dos periódicos da Igreja e dos seus documentos oficiais. Os metodistas, buscando afirmar o valor do seu sistema educacional perante a opinião pública, procuravam reagir à ofensiva católica, ora por meio do seu órgão oficial, o *Expositor Christão*, ora através dos jornais produzidos por suas instituições de ensino e pela imprensa comum. No decorrer da Primeira República, as relações entre metodistas e católicos eram marcadas, portanto, por tensões.

Assim sendo, o principal objetivo deste estudo é investigar, no contexto da Primeira República brasileira, o desenvolvimento do projeto educacional da Igreja Metodista Episcopal do Sul na região Sudeste, enfocando, sobretudo, as tensões com o catolicismo. Essas tensões apontam para um certo “deslocamento” entre os campos religioso e educacional, uma vez que os conflitos que envolviam as duas confissões extrapolavam a esfera propriamente religiosa, reverberando na esfera da educação.

O recorte temporal se justifica por duas razões principais. Em primeiro lugar porque a maioria dos colégios da Igreja Metodista Episcopal do Sul instalados no Sudeste foi fundada no primeiro período republicano. Em segundo lugar porque, com a proclamação da República e a subsequente laicização do ensino público, as lideranças da Igreja Católica Romana, buscando assegurar a influência do catolicismo na esfera educacional, não apenas passaram a atacar as escolas do governo, como também organizaram uma forte campanha de oposição à expansão das instituições de ensino protestantes norte-americanas no país, particularmente as metodistas.

Para empreender a análise das tensões que marcaram o relacionamento entre metodistas e católicos no processo de desenvolvimento do projeto educacional da Igreja Metodista Episcopal no Sudeste brasileiro, optei por privilegiar, como campo de investigação, a cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, focalizando, de modo especial, os conflitos gerados pelo estabelecimento do Colégio Americano Granbery no setor educacional juizforano. Esta opção se justifica por três razões. Algumas dessas razões coincidem com as observações feitas pelo estudioso da educação metodista no Brasil, Elias Boaventura (2005, p. 86-87) a respeito da referida instituição de ensino.

Em primeiro lugar, o Granbery é o colégio fundado no Brasil pela Igreja Metodista Episcopal do Sul que mais preservou a sua própria memória. A grande quantidade de documentos disponíveis no Arquivo Histórico do Museu do Granbery referentes ao período estudado constitui um dos importantes fatores que contribuíram para a viabilidade desta pesquisa. Em segundo lugar, por ser o único colégio metodista da época voltado primordialmente para o público masculino, o Granbery era a instituição de ensino

potencialmente com maiores condições de concretizar o projeto metodista de formação de lideranças, tanto políticas como religiosas. Com efeito, conforme assinala Boaventura (2005, p. 86), a maior parte do episcopado metodista brasileiro foi formada no Granbery, sendo César Darcoso Filho, Isaías Sucasas, João Augusto do Amaral, José Pinheiro, Almir dos Santos, Alípio Silva Lavoura e Natanael Inocência Nascimento, umas das suas maiores expressões.

A essas duas razões eu acrescentaria uma terceira: a intensidade da oposição católica à presença metodista em Juiz de Fora, assunto, aliás, freqüentemente mencionado na literatura referente à história do metodismo no Brasil (SALVADOR, 1982; KENNEDY, 1926), e do qual eu tive oportunidade de tratar em um estudo anterior (CORDEIRO, 2003). Estando sob o controle de uma das dioceses brasileiras mais conservadoras, a de Mariana, a Igreja Católica de Juiz de Fora não admitia qualquer possibilidade de concorrência, por isso atacou, perseguiu e condenou todos os segmentos religiosos que se inseriram na cidade. Considerando-se que, durante a maior parte da Primeira República, os metodistas eram o único grupo religioso não católico com características proselitistas presente no espaço juizforano, é possível se ter uma idéia da força de rejeição da Igreja Católica à sua presença.

Minha opção metodológica para a realização deste estudo foi desenvolver uma pesquisa bibliográfica teórica. Além de consultar a literatura referente ao tema, procurei analisar jornais da Igreja Metodista Episcopal do Sul e da Igreja Católica Romana, documentos oficiais das duas Igrejas, bem como periódicos e documentos das suas instituições de ensino. Jornais da imprensa comum também ajudaram a compor o corpo documental do presente trabalho. Quanto à análise desse material, é importante destacar as dificuldades que envolvem esse tipo de empreendimento. Uma dessas dificuldades está relacionada com a carga de subjetividade presente nos documentos, afinal, “o documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio é parcialmente determinado por sua época e seu meio” (LE GOFF, 1993, p. 54). Como afirma a historiadora Emília Viotti da Costa (1999):

É regra elementar da pesquisa histórica submeter a documentação à uma crítica rigorosa e, no entanto, essa regra tão elementar é extremamente difícil de ser posta em prática e, principalmente, de ser bem-sucedida quando se trata de criticar o depoimento testemunhal. [...] Os temas que provocam controvérsias, que envolvem posições opostas [...] dão origem a uma documentação testemunhal contraditória. Cada grupo explica a realidade à sua maneira, de forma diversa, quando não oposta aos demais, o que complica o trabalho do historiador e dificulta a crítica histórica (COSTA, 1999, p. 185-186).

Não obstante a justeza da afirmação feita pela historiadora, não se pode esquecer que o fato de uma fonte não ser “objetiva” (nem mesmo um inventário é “objetivo”) não significa que ela seja inutilizável. Assim, procurei dispensar um tratamento qualitativo às fontes, visando perceber a rede de significados contida nas entrelinhas dos textos.

Na medida em que os conflitos envolvendo metodistas e católicos se deram num contexto temporal e espacial bem definidos, alguns elementos referentes à sociedade brasileira na conjuntura da época foram expostos. Como esses conflitos extrapolavam a esfera especificamente religiosa, penetrando no campo educacional, busquei, na sociologia da educação de Pierre Bourdieu, alguns conceitos e categorias de análise que a meu ver contribuem para elucidar certos aspectos do desenvolvimento das atividades educacionais metodistas e católicas no Brasil na Primeira República.

O trabalho é constituído de duas partes: a primeira com três capítulos e a segunda com quatro. O propósito do capítulo 1 é apresentar a formação e desenvolvimento do metodismo, bem como o modo pelo qual essa confissão religiosa se inseriu no Brasil. Tratarei, portanto, de questões relacionadas ao nascimento do movimento metodista wesleyano na Inglaterra para, em seguida, verificar as modificações pelas quais esse movimento religioso passou em sua experiência na América do Norte até se transformar numa Igreja. Finalmente, após abordar a entrada da missão metodista norte-americana no Brasil, farei algumas breves considerações sobre a configuração que, depois da sua trajetória, o metodismo assumiu no país.

O objetivo do capítulo 2 é verificar o contexto religioso no qual a Igreja Metodista Episcopal do Sul efetivou seu pleno estabelecimento em terras brasileiras. Para tanto, abordarei a presença dos grupos religiosos e filosóficos emergentes no Brasil no alvorecer da República, bem como o posicionamento da Igreja Católica Romana diante do Estado republicano laico. Por fim, tratarei de questões relacionadas ao processo de expansão da Igreja Metodista Episcopal do Sul no país.

O objetivo do capítulo 3 é examinar o contexto educacional no qual os metodistas expandiram suas atividades educativas no Brasil. Assim sendo, tratarei inicialmente de algumas questões relativas ao ensino público oficial. Em seguida, abordarei a presença do ensino católico. Finalmente, serão apresentadas de maneira breve as demais iniciativas educacionais também presentes no país nos anos iniciais da República.

O propósito do capítulo 4 é verificar, a partir da perspectiva bourdieusiana, a forma pela qual os colégios metodistas, assim como os católicos, buscavam, por meio da educação das elites, difundir na sociedade brasileira não apenas valores religiosos, mas também

modelos culturais. Por questões meramente didáticas, apresentarei inicialmente os principais elementos da teoria da educação de Pierre Bourdieu para, em seguida, articulá-los com o tema em questão.

Os capítulos 5 e 6 têm como objetivo investigar o desenvolvimento dos projetos educacionais católico e metodista e sua influência sobre as elites brasileiras do período. Assim, abordarei a ação tanto dos institutos religiosos católicos europeus como das missionárias e missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul no setor educativo, bem como as características pedagógicas do ensino católico e metodista.

Por fim, o propósito do capítulo 7 é examinar os conflitos envolvendo metodistas e católicos na esfera educacional. Para tanto, buscarei verificar como se configurava a campanha de oposição católica às instituições de ensino metodistas, sobretudo ao Colégio Americano Granbery, e o modo como os metodistas se posicionavam diante dessa oposição.

Algumas últimas observações se fazem necessárias. As fontes citadas referem-se aos documentos pesquisados, embora nem todos esses documentos tenham sido utilizados diretamente no corpo do texto. Os jornais estão listados nas fontes conforme o ano de sua publicação, apesar de que, a maioria deles, apresenta intervalos, às vezes diários, às vezes mensais; essas falhas se justificam pelo fato de que, nesses casos, a coleção completa não estava disponível para consulta. Não obstante a quase totalidade das citações documentais apresentadas tenha sido retirada de fontes primárias, em alguns casos foram utilizadas fontes secundárias, visto não ter sido possível o acesso ao documento original. As transcrições das citações dos documentos do século XIX e início do século XX encontram-se grafadas com a ortografia atualizada.

PARTE I

**METODISMO E SOCIEDADE BRASILEIRA NO ADVENTO DA
REPÚBLICA**

*E Jesus disse-lhes: Ide por todo o mundo e
pregai o evangelho a toda criatura.*
Mc. 16:15

CAPÍTULO 1: O METODISMO E SUA INSERÇÃO NO BRASIL

Após a Reforma Protestante ocorrida na Europa, no século XVI, o protestantismo desenvolveu-se de maneira desuniforme, passando por uma série de modificações e gerando uma variedade de tendências e instituições ao longo do seu percurso. Em suas origens, o metodismo foi influenciado teologicamente por três movimentos religiosos desenvolvidos no interior do protestantismo, a saber, o arminianismo, o puritanismo e o pietismo. Contudo, a teologia que deu forma e conteúdo ao que se convencionou chamar de protestantismo missionário, do qual o metodismo é parte integrante, tem suas raízes nos movimentos reavivalistas ocorridos na Inglaterra e na América do Norte nos séculos XVIII e XIX.

Embora o metodismo implantado no Brasil esteja apenas indiretamente vinculado a sua gênese na Inglaterra do século XVIII, devido à mediação do metodismo norte-americano, considerado a matriz do metodismo brasileiro (BONINO, 1983), o arminianismo, o puritanismo e o pietismo marcaram decisivamente o pensamento e a prática metodista não apenas na Inglaterra e nos Estados Unidos, mas também no Brasil. Assim sendo, parece-me necessário verificar, ainda que brevemente, os fundamentos teológicos dos movimentos arminiano, puritano e pietista, bem como o modo pelo qual esses movimentos contribuíram para configurar a teologia do metodismo primitivo.

1.1 O Legado Teológico do Metodismo Wesleyano

O metodismo nasceu na Inglaterra, no século XVIII, sob o influxo das idéias religiosas do ministro anglicano John Wesley (1703-1791). O anglicanismo estabeleceu-se como religião oficial naquele país depois que o rei Henrique VIII (r. 1509-1547), por meio do Ato de Supremacia votado em 3 de novembro de 1534, tornou-se chefe da Igreja da Inglaterra, também conhecida como Igreja Anglicana, rompendo definitivamente com a Igreja Católica Apostólica Romana. Embora a Igreja Anglicana tenha assumido as linhas teológicas do protestantismo calvinista a partir da criação, em 1549, do Livro de Oração Comum e da

publicação definitiva, em 1563, da Lei dos Trinta e Nove Artigos de Religião¹, no que se refere à liturgia, ela manteve as tradições da Igreja Medieval, introduzindo traços das principais contribuições litúrgicas do luteranismo². Sob o ponto de vista teológico a Igreja da Inglaterra, entretanto, não permaneceu monolítica, devido às tensões que se manifestavam no interior do calvinismo, sobretudo no que diz respeito à questão da predestinação³.

O tema da predestinação tornou-se o mais polêmico entre os Reformados durante o século XVII (DELUMEAU, 1989). A ênfase dada à predestinação, por parte dos discípulos de Calvino⁴ (1509-1564), suscitou algumas reações. Uma delas partiu da Holanda, cujo ambiente era caracterizado pela aspiração à liberdade, tanto civil quanto religiosa. Jakobus Arminius (1560-1609) suavizou o calvinismo ortodoxo alegando que Deus desejava salvar a todos e não somente os eleitos, embora nem todos optassem por aceitar a salvação. Arminius e seus seguidores, conhecidos como remonstrantes ou arminianos, afirmavam que Deus oferecia a salvação a todos os que aceitassem Jesus Cristo como Salvador, independentemente de um prejulgamento ou predestinação. O destino final do ser humano estava condicionado à experiência da fé, e não a uma predeterminação de Deus, ou seja, a justificação era pela fé mediante a graça divina. Finalmente, o ser humano tinha a liberdade de escolha para aceitar a salvação ou rejeitá-la.

A posição de Arminius enfatizava, portanto, a liberdade do indivíduo no processo de salvação. Ao introduzir uma parcela de participação humana nesse processo, o arminianismo guardou sintonia com o clima de humanismo característico do tempo da Reforma. Apesar de suas teses terem sido oficialmente rejeitadas pelo Sínodo de Dordrecht (1618-1619), o movimento arminiano acabou influenciando teologicamente alguns segmentos protestantes a partir do século XVII, particularmente o metodismo.

Outra importante influência teológica assimilada pelo metodismo em suas origens foi o puritanismo. O movimento puritano surgiu na segunda metade do século XVI com a intenção de “purificar” a Igreja da Inglaterra, visto que a reforma religiosa empreendida por

¹ O conteúdo desses artigos é basicamente o seguinte: a única base da fé é a Escritura. Os concílios não são infalíveis. Purgatório, indulgências, culto das imagens e relíquias, bem como o uso do latim nos ofícios, são rejeitados. A ceia é entendida como uma comunhão real, mas espiritual. Padres e bispos têm o direito de se casar. Cada Igreja, particular ou nacional, pode modificar seus próprios ritos (DELUMEAU, 1989).

² Antônio Gouvêa Mendonça (1989, p. 37-38) aponta para uma “contradição íntima” na Igreja da Inglaterra, pois, ao absorver traços do culto luterano, distanciou-se do culto calvinista, cujas linhas teológicas estavam na base da sua declaração de fé. Por outro lado, o clero tradicional, que seguia as linhas da Igreja Medieval, não acompanhou os novos padrões da Reforma. A esse respeito ver também Jean Delumeau (1989).

³ O ponto de partida fundamental de Calvino foi sua crença na soberania absoluta de Deus. A partir daí foi extraída uma seqüência lógica segundo a qual a salvação se dá pela graça, sem a participação das obras, resultando, assim, na predestinação de alguns eleitos para a salvação.

⁴ Mendonça (1995) e Delumeau (1989) concordam com a tese de que Calvino não atribuiu à doutrina da predestinação toda a importância que os Reformados lhe deram durante o século XVII.

Elizabeth I (r. 1558-1603) não correspondeu às expectativas de um grupo de pessoas que desejavam mudá-la de modo mais profundo. Os puritanos, como passou a ser chamado esse grupo, além de desejarem uma reforma completa da sua Igreja, na impossibilidade de conseguir tal intento, também reivindicavam o direito de não pertencer a ela e de organizar outra, onde as contradições internas fossem superadas.

Influenciados pela Teologia do Pacto⁵, os puritanos acreditavam que o efetivo chamado de cada eleito se dava através de um encontro pessoal com Deus e que a eleição não tinha apenas o propósito de salvar alguns, mas era o primeiro passo para a santificação. O ser humano que, pela fé, julgasse pertencer ao rol dos eleitos, deveria agir como tal. Por conseguinte, o ativismo religioso e comportamental do indivíduo era um sinal, tanto para ele quanto para os outros, de ser um dos escolhidos de Deus. Em contrapartida, qualquer inatividade religiosa ou profissional era sinal da não eleição. Para que o ser humano pudesse obter autoconfiança, uma intensa atividade profissional era recomendada como meio mais adequado, afinal, ela poderia afastar as dúvidas religiosas e garantir a certeza da graça. Com efeito, os puritanos acabaram desenvolvendo uma conduta ética metodicamente racionalizada (WEBER, 2000), ou seja, um “estilo de vida” metódico, sistematizado, baseado numa forte rigidez moral e disciplinar.

Assim como o arminianismo, o puritanismo abrandou o calvinismo ortodoxo, uma vez que a predestinação não era tida como uma verdade teológica universal, mas como um mistério discernível pela fé dos eleitos. Embora o dispositivo calvinista da iniciativa divina na concessão da graça continuasse presente, o puritanismo introduziu um novo elemento na lógica da eleição: a iniciativa humana e pessoal na apropriação dessa graça (MENDONÇA, 1995). Isso abriu caminho para o individualismo e para a crescente oposição a qualquer forma de soberania, especialmente os episcopados.

Entre os movimentos religiosos que influenciaram a teologia do metodismo, contribuindo para configurar sua ação missionária no Brasil, encontra-se o pietismo. Segundo o sociólogo Max Weber (2000, p. 65), o pietismo desenvolveu-se inicialmente no seio do movimento calvinista na Inglaterra e, especialmente, na Holanda. Permaneceu ligado à ortodoxia, afastando-se dela gradativamente até ser absorvido, no final do século XVII, pelo luteranismo. Sob a liderança de Philipp Jakob Spener (1635-1705), August Hermann Francke (1663-1727) e Nikolas Louis von Zinzendorf (1700-1760), o pietismo alemão constituiu-se numa reação à ortodoxia da Igreja Luterana, aos rituais mecânicos e ao formalismo que

⁵ A Teologia do Pacto (entre Deus e Abraão) foi desenvolvida a partir dos escritos de Heinrich Bullinger (1504-1575) e sistematizada por Johannes Cocceius (1603-1669) (MENDONÇA, 1995).

marcavam os seus cultos. Sua mensagem convidava à autodisciplina, ao relacionamento pessoal com Cristo e à oração e reflexão diárias sobre as Escrituras.

Os pontos fundamentais da crença pietista são os seguintes: o ser humano não é apenas justificado pela fé, mas, a partir daí, começa a viver em Cristo uma nova vida. Essa nova vida envolve o constante progresso espiritual, chamado de perfeição cristã, o que pode ser alcançado através do isolamento do mundo. A salvação, portanto, não deve ser esperada para depois da morte. Trata-se de uma realidade presente, uma realização subjetiva individual (VELASQUES FILHO, 1990). Logo, os pietistas consideravam as disputas teológicas irrelevantes e até mesmo prejudiciais à fé individual. O que importava era a presença de Cristo no coração. Esse movimento religioso de caráter altamente emocional esforçou-se por colocar uma fé viva e prática no lugar de uma ortodoxia demasiado rígida; atribuiu maior importância à santificação para a qual deve tender o cristão; insistiu no sacerdócio universal; colocou a conversão individual à frente da regeneração batismal; combateu a subordinação da Igreja ao Estado e provocou o advento de uma exegese independente dos livros sagrados (DELUMEAU, 1989).

Ainda que o arminianismo, o puritanismo e o pietismo tenham sido movimentos religiosos diferentes entre si, todos eles enfatizavam a liberdade e a responsabilidade humana no processo de salvação. Esses três movimentos acabaram contribuindo para moldar a teologia do metodismo na sua origem. Como assinala o sociólogo Antônio Gouvêa Mendonça (1995, p. 47), o ministro John Wesley conseguiu fazer uma “produtiva síntese” dessas tendências teológicas desenvolvidas no interior do protestantismo, daí o extraordinário crescimento do metodismo na Inglaterra e, posteriormente, nos Estados Unidos.

Convém lembrar que desde meados do século XVII a Igreja Anglicana havia entrado em declínio, permanecendo uma instituição, por assim dizer, mais política que religiosa. Seu clericalismo, seu excessivo formalismo religioso e sua pompa aristocrática contribuía para que ela se aproximasse cada vez mais dos ricos e se afastasse cada vez mais dos pobres. Dizia-se que o clero anglicano era o “menos ativo” de toda a Europa, negligente em seus deveres e pouco austero em seus costumes (DELUMEAU, 1989). A Inglaterra carecia, portanto, de uma renovação religiosa. O responsável por esse “despertar religioso” foi John Wesley, o iniciador do movimento metodista. Filho de Samuel Wesley, um reitor anglicano descendente de puritanos e de Susana Wesley, anglicana cujo pai era um teólogo dissidente, Wesley foi criado em uma família profundamente cristã, ligada à Igreja oficial, mas na qual subsistiam tradições de independência religiosa.

John Wesley estudou em Oxford entre 1720 e 1724⁶. Encorajado por sua mãe, aos 22 anos de idade buscou as ordens sacras. Desde então, passou a manifestar crescente preocupação com a santificação da vida religiosa, procurando a salvação da sua alma através da leitura de autores místicos, jejuns e orações. Foi nesse período que Wesley começou a escrever o seu diário, cujo principal objetivo era verificar seu progresso espiritual. Motivado pela busca da salvação pessoal, viajou por cerca de cinquenta anos, pregando e organizando sociedades metodistas⁷ por toda a Inglaterra, Irlanda e Escócia.

Durante essas viagens, Wesley teve a oportunidade de comprovar os problemas sociais da sua época. Na avaliação do teólogo José Míguez Bonino (1983, p. 8), não obstante a relação de John Wesley e do movimento metodista com a vida social e política da Grã-Bretanha seja objeto de vasta discussão, o seu interesse pelas questões sociais é algo que dificilmente se poderia discutir. Foi esse interesse que o impulsionou a criar formas concretas de ação social.

Além das contribuições dadas à reforma do sistema penitenciário⁸, a coleta de dinheiro e sua distribuição entre os necessitados – pautada pelas três regras: ganhar tudo o que puder, economizar tudo o que puder, dar tudo o que puder – tornou-se uma atividade regular nas sociedades metodistas fundadas por Wesley. Ao analisar a crise social do seu país, o fundador do metodismo identificou o desemprego como a raiz de toda a miséria, passando, então, a desenvolver projetos com o objetivo de criar fontes de trabalho e capacitação profissional.

Wesley criticou duramente os graves problemas da nascente sociedade industrial, denunciando a pobreza, o contrabando, a usura, o tráfico de escravos e a privatização da propriedade, que deixou milhares de camponeses sem terra. Outra grande preocupação de Wesley foi levar sua mensagem religiosa à massa de analfabetos da Inglaterra, daí ter sido

⁶ Foi na Universidade de Oxford que John Wesley ingressou no chamado Clube Santo, fundado por seu irmão Charles Wesley. O rigor com que os membros do Clube se comportavam, assistindo aos cultos, recebendo a Ceia e estudando as Escrituras com regularidade, levou-os a receber a alcunha de “Traças da Bíblia”, “Clube Santo” e “Metodistas”. O termo “metodista” acabou vingando e, desde aquela época, os discípulos de John Wesley têm sido chamados de “metodistas” (BOAVENTURA, 2005).

⁷ A estrutura do metodismo organiza-se da seguinte forma: a unidade básica é a “classe”, grupo com cerca de dez pessoas; várias classes constituem uma “sociedade”, sob a liderança do pastor ou pregador itinerante; várias sociedades formam o “circuito”, governado pelo superintendente, que na América do Norte passou a ser denominado bispo. Os “sínodos” reúnem anualmente os pregadores itinerantes, os superintendentes e o elemento leigo (NAVARRO, 1995).

⁸ O principal líder da reforma do sistema penitenciário inglês no período foi John Howard, autor de *O estado das prisões*, publicado em 1777. Embora Howard não tenha sido membro de qualquer sociedade metodista, ele foi fortemente influenciado pelo trabalho desenvolvido por John Wesley e pelos metodistas junto às prisões inglesas, sobretudo no que se refere às melhorias nas condições de higiene, saúde e segurança (REILY, 1981).

entre os mineiros e os operários dos distritos industriais em formação que o metodismo se instalou e fez adeptos⁹.

A educação ocupou um lugar central na ação social de John Wesley, que se dedicou à construção de escolas¹⁰, à formação dos seus pregadores itinerantes (*circuit riders*) e à instrução do “povo chamado metodista”. Como assinalou o pesquisador Peri Mesquida (1994, p. 97), tudo no metodismo wesleyano, a pregação, os sacramentos, os cânticos, as reuniões das sociedades, as conferências, bem como as obras sociais de Wesley, possuía fins pedagógicos e educativos. A educação constituía-se, portanto, num processo contínuo de formação do indivíduo, tendo por objetivo imediato “reformatar o caráter” e a vida das pessoas.

No âmbito teológico, o ponto central e distintivo do wesleyanismo é a doutrina da perfeição cristã. Apesar de ter recebido de Lutero (1483-1546) a doutrina da santificação pela graça mediante a fé, a santificação constitui para Wesley a meta da redenção e da vida cristã; deve-se pregar a fé, porque é o único caminho viável para ingressar no âmbito da santificação e avançar por ele (BONINO, 1983). Ainda que a justificação do pecador seja absolutamente necessária para a salvação, a santificação é a “plenitude da fé”. Na perspectiva wesleyana, a perfeição é a completa devoção a Cristo, que deve se expressar em cada pensamento e em cada atitude; os pensamentos e os atos perfeitos são, portanto, o reflexo da presença de Cristo. Bonino (1983) apresenta um breve resumo dos elementos centrais da doutrina wesleyana:

O pecado corrompeu toda a raça humana, empanando a imagem moral de Deus no homem, corrompendo a totalidade do seu ser e tornando-o incapaz de corrigir-se e de voltar-se para Deus. O pecado não causou somente a corrupção da espécie humana, senão que lhe desfigurou a própria natureza. A consequência última é a morte espiritual e física do homem. Entretanto, a humanidade não ficou em estado de total impotência moral. A graça proveniente, consequência universal da

⁹ Diversos autores analisaram o papel desempenhado por determinados ramos do protestantismo, incluindo o metodismo, no processo de formação dos distritos industriais ingleses, entre eles, Max Weber, R. H. Tawney e E. P. Thompson. Esses três autores compartilham a idéia de que o metodismo, devido aos valores puritanos de disciplina e ordem, serviu como justificação ideológica para as práticas patronais de sujeição do trabalhador à disciplina fabril. Embora Thompson (1987) reconheça o êxito do metodismo em servir como religião da burguesia industrial, ele chama a atenção para o fato de que esse movimento religioso exercia simultaneamente forte atração em amplos setores do proletariado. Para este autor, “não pode haver dúvida sobre a profunda devoção de muitas comunidades da classe operária (incluindo igualmente mineiros, tecelões, operários industriais, marinheiros, ceramistas e trabalhadores rurais) à Igreja Metodista” (THOMPSON, 1987, p. 232). Na sua avaliação, três fatores contribuíram para que o metodismo pudesse desempenhar com notável êxito o duplo papel de religião dos exploradores e dos explorados: a doutrinação direta, sobretudo das crianças nas escolas dominicais; o sentido comunitário, através do qual mulheres e homens obtinham reconhecimento, ajuda mútua e estabilidade familiar; as consequências psíquicas da contra-revolução, particularmente o milenarismo, que serviu de base para a irrupção dos sentimentos de solidariedade e esperança entre os trabalhadores.

¹⁰ A Escola Kingswood, estabelecida em 1740, foi o maior empreendimento educacional de John Wesley. Além desta, Wesley e os metodistas fundaram várias outras escolas para a instrução dos menos favorecidos, entre elas, a Escola da Fundação em Londres e a Casa dos Órfãos em Bristol. As escolas dominicais também podem ser consideradas mais um passo na direção da educação popular (REILY, 1981).

expição, devolve ao homem um certo discernimento moral, a possibilidade de reconhecer a lei de Deus (ainda que não de guardá-la) e de responder ao convite do Evangelho. Noutras palavras, Deus restituiu ao homem pecador, pela graça, uma dose de livre arbítrio (BONINO, 1983, p. 33).

Ao salientar a interação entre a graça divina e a liberdade humana, a doutrina da perfeição cristã revela a forte influência do arminianismo na teologia de Wesley. A perfeição cristã é concebida em termos ativos: trata-se não apenas de abster-se do mal, mas de comprometer-se com o bem. Por isso o ardor pela salvação de “almas perdidas” tornou-se a força motriz do metodismo, refletindo-se na exemplar atividade missionária metodista na Ásia, África e América Latina, cujo fruto é hoje a existência igrejas metodistas na maioria dos países do mundo (HERMELINK, 1981).

O puritanismo é evidenciado na teologia wesleyana no que se refere à ação social no sentido da moralidade e da disciplina. Durante boa parte da sua vida, John Wesley atacou com veemência todas as formas de prazeres considerados mundanos, como o uso de bebidas alcoólicas, o fumo, o jogo de cartas, as corridas de cavalos, a dança, etc. Segundo o historiador Duncan Alexander Reily (1981), “o fundador do metodismo sugeria que o metodista ocioso ocupasse o seu tempo visitando enfermos, lendo filosofia ou história da Igreja, ou fazendo alguma obra de caridade: fazendo assim, o metodista tinha poucas horas disponíveis para os divertimentos mundanos” (REILY, 1981, p. 152). Em 1743 Wesley escreveu as “Regras Gerais”, que deveriam governar a vida dos membros das sociedades metodistas. Posteriormente essas regras atravessaram continentes, tornando-se universais para os seguidores do metodismo.

A presença do pietismo no pensamento de John Wesley surgiu após a experiência vivenciada em uma reunião religiosa na rua Aldersgate, Londres, em 24 de maio de 1738, a chamada “experiência do coração aquecido”¹¹, percebida por ele como uma conversão ou regeneração¹². A influência pietista mais marcante em sua teologia foi o individualismo no

¹¹ E. P. Thompson (1987) aponta para um paradoxo do metodismo. Segundo este autor, John Wesley afirmava que o metodismo era principalmente uma “religião do coração”, uma religião que se caracterizava pelo entusiasmo e arrebatamento emocional. Todavia, os contemporâneos que constataram a vida doméstica dos metodistas destacavam, sobretudo, a sua disposição metódica, disciplinada e reprimida. “Esse é o paradoxo de uma ‘religião do coração’ que se distinguiu pela inibição de toda a espontaneidade. O metodismo sancionou as ‘emoções do coração’ somente para as celebrações religiosas” (THOMPSON, 1987, p. 248).

¹² Elias Boaventura (2005, p. 18) transcreve em nota a descrição dessa experiência que, segundo ele, é relatada pelo próprio John Wesley em seu diário. O texto diz o seguinte: “À tarde fui, com pouca vontade, a uma reunião na Aldersgate Street (Londres); quando cheguei, alguém estava lendo o prefácio de Lutero à Epístola de Paulo aos Romanos. Cerca das vinte horas e quarenta e cinco minutos, enquanto ele descrevia a mudança que Deus opera mediante a fé em Cristo, senti o coração maravilhosamente aquecer-se, senti que eu agora confiava realmente em Cristo, somente em Cristo, para a salvação; e me foi dada a segurança de que Cristo havia perdoado os meus pecados, sim, os meus, e que eu estava salvo da lei do pecado e da morte”.

cultivo da vida religiosa, a leitura solitária da Bíblia e a sua interpretação literal, bem como a experiência pessoal com Jesus Cristo¹³. Além disso, a inspiração pietista é revelada no forte teor emocional dos cânticos elaborados por seu irmão, Charles Wesley (1707-1788), o grande compositor do metodismo.

Embora John Wesley tenha manifestado um agudo interesse pela condição do povo pobre, buscando formas assistenciais de aliviá-la, e, ainda que tenha enfatizado a doutrina da perfeição cristã, na avaliação de Bonino (1983, p. 43), nem o Wesley “reformador social” nem o Wesley “teólogo” tocam o centro da sua preocupação e do seu trabalho. Para esse autor, é na pastoral que se pode encontrar o “verdadeiro gênio” do metodismo primitivo. Como pregador, Wesley percebeu que a necessidade pastoral ia além do mero anúncio oral e da conversão individual. Era necessário criar condições concretas para que a santidade exigida pelas Escrituras pudesse se realizar. A Igreja Anglicana continuou sendo, para ele, o lugar onde a graça de Deus, objetivamente presente no ministério e nos sacramentos, se tornaria acessível às pessoas, conduzindo-as à maturidade da santificação¹⁴.

Contudo, a Igreja Anglicana manifestou desde cedo uma sólida rejeição às idéias de John Wesley e aos metodistas, que, expulsos dos lugares oficiais de culto por causa da sua prédica, passaram a pregar ao ar livre. A pregação ao ar livre tornou-se o método evangelístico principal do metodismo wesleyano. Embora fossem utilizados elementos de culto, como a proclamação do Evangelho, cânticos e orações, a reunião era informal, sem liturgia fixa, algo muito diferenciado do que acontecia num templo anglicano. A intenção primordial da pregação nos campos era a evangelização, não o culto. Não podendo contar com o apoio da Igreja oficial, Wesley foi levado a utilizar o apostolado de pregadores leigos. A pregação laica fez crescer as suspeitas das autoridades anglicanas em relação ao metodismo. Mesmo assim, uma organização metodista foi sendo criada paulatinamente e, por força das circunstâncias, à margem da Igreja estabelecida.

Em junho de 1744 John Wesley convocou, em Londres, o primeiro Concílio Metodista. O Concílio fixou os fundamentos teológicos do metodismo, a saber: a graça universal de Deus, que assinala ser a salvação oferecida a todas as pessoas; a justificação pela fé e boas obras; a santificação, que leva o crente a progredir pela fé e pelas obras em direção à

¹³ Duncan Alexander Reily (1981, p. 14) concorda com o fato de que o pietismo influenciou a teologia do metodismo. Mas não reconhece o individualismo como parte da herança metodista, pois, segundo ele, a concepção wesleyana de verdadeira religião cristã é essencialmente social e comunitária.

¹⁴ Para os primórdios do metodismo é significativo que seus quatro líderes teológicos, a saber, John Wesley, Charles Wesley, o grande evangelista George Whitefield e o teólogo sistemático John Fletcher, continuaram sendo ministros da Igreja Anglicana até o final de suas vidas. Nenhum deles teve o propósito de fundar uma nova Igreja. Sua intenção era defender e aprofundar o credo da sua própria Igreja.

perfeição cristã; finalmente, a liberdade humana de aceitar ou recusar a graça de Deus. Foi essa síntese de universalismo, de liberdade, de possibilidade do renascimento e da perfeição cristã através das obras de misericórdia, que impulsionou o movimento metodista (MESQUIDA, 1994). Esse movimento sócio-cultural e religioso de origem inglesa, que se expandiu por toda a Grã-Bretanha, tornou-se ainda mais forte na América do Norte.

1.2 Expansionismo Norte-americano e Missões Metodistas

Conquanto o metodismo tenha se constituído sob o influxo teológico do arminianismo, do puritanismo e do pietismo, a teologia que deu forma e conteúdo ao protestantismo de missão ou protestantismo de conversão (CAMARGO, 1973), do qual o metodismo é parte integrante, foi forjada nos movimentos de reavivamento (*revivals*)¹⁵, especialmente nos Estados Unidos. Esses movimentos de despertar religioso, ocorridos nos séculos XVIII e XIX, imprimiram no protestantismo norte-americano novas formas teológicas que serviriam de base para a expansão do movimento missionário moderno, do qual as missões protestantes na América Latina são consequência direta (DIAS, 2002). Para que se possa compreender como os movimentos de reavivamento influenciaram o desenvolvimento do protestantismo norte-americano e, mais particularmente, do metodismo, é importante verificar o contexto de inserção e expansão dos grupos protestantes na América do Norte.

Do início do século XVI até o final do século XVII, quando o Parlamento inglês aprovou, em 1689, a Lei de Tolerância (*Toleration Act*), a história da Inglaterra foi marcada pela perseguição religiosa. A América do Norte, que já havia se tornado o receptáculo dos elementos indesejáveis pela metrópole, a saber, homens sem recursos financeiros, órfãos, mulheres marginalizadas, etc (KARNAL, 2001), tornou-se um refúgio também para os grupos religiosos perseguidos pelas autoridades inglesas. Em 1619 um grupo de puritanos, nomeados posteriormente de “peregrinos” (*pilgrims*), partiu da Inglaterra rumo à colônia Plymouth, atual Massachusetts. Ainda a bordo do navio que os carregava, o *Mayflower*, esses puritanos firmaram, em 1620, um pacto estabelecendo que seguiriam leis justas e iguais¹⁶. Nesse

¹⁵ Os reavivamentos foram movimentos de despertar religioso, ocorridos tanto na Inglaterra como na América do Norte, nos quais eram utilizadas técnicas para levar as pessoas a terem uma experiência religiosa extática que pudesse conduzi-las a um relacionamento imediato com Deus.

¹⁶ Na avaliação de Alexis de Tocqueville (1987, p. 33) o puritanismo era uma teoria política quase tanto quanto uma doutrina religiosa, confundindo-se, em vários aspectos, com as teorias democráticas e republicanas. Por causa dessa tendência, a primeira preocupação dos imigrantes puritanos na América do Norte é a de se organizar em sociedade, estabelecendo leis igualitárias.

documento, conhecido como Pacto do *Mayflower* (*Mayflower Compact*), os peregrinos afirmam o seguinte:

Em nome de Deus. Amém. Nós, cujos nomes se acham abaixo, leais súditos de nosso temido Soberano Senhor Rei James, tendo empreendido para a glória de Deus, propagação da Fé Cristã e honra de nosso Rei e país, uma viagem para plantar a primeira colônia das partes setentrionais da Virgínia, ajustamos solene e mutuamente, na presença de Deus e de nós próprios, pelo presente, e combinamos formar um corpo político civil, para a nossa melhor ordem e preservação e melhor desempenho dos fins supramencionados; e em virtude do ajustado, concordamos em formular, constituir e promulgar com igualdade, tais leis, ordenações, atos, constituições e cargos que sejam considerados os mais adequados e convenientes para o bem geral da Colônia; ao que tudo prometemos toda a devida submissão e obediência (*apud* TOCQUEVILLE, 1987, p. 35-36).

Após tantas lutas por igualdade e liberdade religiosa em seu país de origem, os peregrinos estavam convictos de que eram o “povo escolhido por Deus” para formar no Novo Mundo uma nação puritana que pudesse servir de modelo para todos os cristãos. Baseados em afirmativas bíblicas, esses puritanos acreditavam que assim como Deus havia libertado os hebreus da escravidão no Egito, eles também foram libertados das perseguições dos ingleses. Tal como o povo de Israel havia sido conduzido por Moisés através do Mar Vermelho, eles atravessaram o longo e tenebroso oceano na pequena nau, o *Mayflower*. Assim como os hebreus, eles também receberam as indicações divinas de uma nova terra. Seu dever era, portanto, construir no “deserto” do continente norte-americano “uma cidade sobre uma colina” (*A City upon a Hill*)¹⁷, um protótipo de sociedade humana segundo o modelo bíblico¹⁸.

¹⁷ Como observa Mary Anne Junqueira (2001, p. 32), essa expressão, atribuída ao líder puritano John Winthrop, tem grande significado na América do Norte, pois evoca a origem comum de toda a comunidade norte-americana, tanto que é freqüentemente repetida por governantes e políticos estadunidenses. Na avaliação de Sacvan Bercovitch (1988), o paradigma verbal da colônia como uma “cidade sobre uma colina” significou, acima de tudo, uma forma de socialização; tal paradigma acabou desempenhando, direta ou indiretamente, quatro funções: “Em primeiro lugar, a ‘cidade sobre uma colina’ identificava as metas pessoais com as da comunidade; fundia os conceitos de realização espiritual e social, de progresso privado e associado. Em segundo lugar, como modelo de identidade, a ‘cidade sobre uma colina’ serviu para corroer obediências passadas, genealógicas e nacionais. Os emigrantes, estava implícito, não eram europeus num país estrangeiro, mas um Novo Israel numa Nova Canaã. Em terceiro lugar, enquanto um ideal social, a ‘cidade sobre uma colina’ substituiu a hierarquia da aristocracia e da coroa do Velho Mundo por um novo modelo de autoridade – uma empresa em convenção, as formas da moderna corporação santificadas pela profecia bíblica. E, finalmente, a ‘cidade sobre a colina’ centrava a profecia sobre o significado da localidade. Encontrar um posto avançado da Nova Jerusalém era, por definição, cumprir uma missão em lugar ermo” (BERCOVITCH, 1988, p. 146).

¹⁸ Para Bercovitch (1988, p. 141-142), o principal legado da Nova Inglaterra puritana não é religioso, nem moral, nem institucional; ele reside no domínio da retórica. Os puritanos forneceram a base bíblica para o chamado “mito da América”. Nesse sentido, sua influência aparece mais claramente na persistência de uma retórica assentada na Bíblia e na forma como os norte-americanos retornam recorrentemente a essa retórica, sobretudo em períodos de crise, como uma fonte de coesão e continuidade. Segundo o autor, os puritanos encontraram a resposta para o problema da autoridade no Novo Mundo estranho, isto é, justificaram as estruturas políticas e econômicas pela regra das Escrituras.

Cabe observar que a idéia de um povo especialmente escolhido por Deus para edificar no Novo Mundo uma civilização cristã modelo, que alimentou as convicções dos peregrinos, constituiu-se num elemento importante na consolidação do Estado Nacional, bem como na construção da identidade norte-americana¹⁹. Como ressalta a historiadora Mary Anne Junqueira (2001, p. 27-28), diante da diversidade cultural decorrente da presença de imigrantes de origem diversificada e grupos religiosos distintos, a unidade política estabelecida em 13 de setembro de 1788 pela Constituição norte-americana não bastava. Era necessário construir também uma identidade cultural a partir de símbolos que pudessem levar as pessoas a se sentirem pertencentes a uma mesma comunidade. Assim como o mito dos “pais fundadores” (*founding fathers*), o resgate de uma origem comum, no caso, os peregrinos, acabou contribuindo para despertar esse sentimento de pertencimento²⁰.

A partir de 1630 a imigração puritana para a América do Norte intensificou-se. Embora teologicamente fossem calvinistas e utilizassem o Livro de Oração Comum em sua liturgia, como eram partidários de um governo igualitário e democrático, os puritanos organizaram-se eclesiasticamente de acordo com seus ideais. De um modo geral assumiram a forma congregacional, na qual o governo eclesiástico é exercido diretamente e democraticamente em cada congregação local. Posteriormente, o pluralismo protestante acentuou-se nas colônias²¹, devido às sucessivas imigrações européias. Outras formas de organização e governo eclesiástico foram sendo desenvolvidas. Não obstante a Igreja Católica

¹⁹ Ao investigar o relacionamento entre religião e identidade na cultura e na expressão norte-americanas, Emory Elliot (1988) assinala uma ambigüidade no que diz respeito à relação entre religião e vida pública nos Estados Unidos. Segundo o autor, “os Estados Unidos são um país religioso, mas os americanos são pragmáticos e baseiam-se no senso comum. Os Estados Unidos são um país cristão, mas os americanos adotam a liberdade e a tolerância religiosas” (ELLIOT, 1988, p. 120). Embora essas duas afirmações apresentem idéias que parecem divergentes, elas expressam a crença dos norte-americanos acerca da sua religião e da sua identidade. Dentre os autores que buscaram compreender as relações entre religião e vida pública nos Estados Unidos encontra-se Robert Bellah. Comparando a retórica política e a religiosa, Bellah (1990; 1975) procura demonstrar como as imagens bíblicas estão entrelaçadas a ideais políticos. Na sua avaliação, “esses símbolos sagrados desempenharam um papel crucial no desenvolvimento das instituições americanas e ainda conferem uma dimensão religiosa a toda a textura da vida americana, incluindo a esfera política” (BELLAH, 1990, p. 263). Essa dimensão religiosa pública, que é expressa num conjunto de crenças, símbolos e rituais, constitui o que o autor chama de “religião civil americana”.

²⁰ Se, por um lado, uma construção como essa, ou seja, o resgate da descendência direta dos peregrinos, fundava um sentimento de pertencimento nacional, por outro, essa mesma construção acabou produzindo a América WASP – *White, Anglo-saxon, Protestant* (branca, anglo-saxã e protestante), gerando, assim, a exclusão social dos grupos católicos, descendentes de outros imigrantes, além dos negros e dos índios.

²¹ A diversidade confessional das Treze Colônias fez com que estas, ao se confederarem após a Revolução Americana (1775-1783), se recusassem a estabelecer uma Igreja oficial. Todavia, a separação legal entre Igreja e Estado não impediu a formação de uma “religião civil”, ou seja, o estabelecimento civil sempre se apoiou na auto-imagem religiosa do povo norte-americano. Como assinalou Bellah (1990), noções religiosas aparecem com freqüência nos documentos oficiais norte-americanos, como, por exemplo, a Declaração de Independência, bem como nos discursos dos presidentes. O discurso inaugural de George Washington (30 de abril de 1789), assim como o de John Kennedy (20 de janeiro de 1961), está repleto de referências religiosas (BELLAH, 1990, p. 262-265). Não se pode esquecer também do lema *In God we trust* (Confiamos em Deus) estampado na moeda norte-americana.

Romana também estivesse presente na América do Norte, por causa da crescente imigração de católicos, o que prevaleceu na sociedade norte-americana, “em seu espírito”, foi o protestantismo, composto por associações voluntárias²², de organização livre a partir das representações de base. A esse respeito Mendonça (1995) observa o seguinte:

Desperta intensa admiração o fato de que uma sociedade tão pluralista, sob o ponto de vista das tradições religiosas, tenha sido o cadinho onde se fundiu o mais poderoso protestantismo, tão diversificado nas suas formas históricas, mas com um mesmo e sólido espírito. A explicação deve residir no fato de que, à semelhança do Brasil formado à sombra do catolicismo romano e dele recebendo um colorido indesbotável, a sociedade americana constituiu-se numa atmosfera protestante, toda ela embebida daquilo que se chama de “Espírito do Protestantismo”. Mais tarde, esse sólido espírito vai se constituir na mais formidável empresa missionária de todos os tempos (MENDONÇA, 1995, p. 53).

No início do século XVIII a efervescência religiosa e o puritanismo começaram a declinar nas Treze Colônias, por influência de diversos fatores. As constantes lutas políticas com a Inglaterra, a presença e a difusão das idéias do Iluminismo – com sua ênfase na razão e na capacidade humana – e o avanço do secularismo, contribuíram para enfraquecer o fervor religioso do povo. Essa situação abriu espaço para o surgimento de novas formas teológicas que pudessem atender às diferentes exigências da sociedade. Foi nos movimentos reavivalistas que essa teologia se desenvolveu.

O primeiro desses movimentos, conhecido como o “Grande Despertar” (*Great Awakening*), marcou a vida religiosa das colônias em meados do século XVIII. Inaugurado com uma onda reavivalista dos *Quakers*, acontecida simultaneamente na América do Norte e na Inglaterra, esse movimento atravessou as fronteiras denominacionais, reunindo pessoas de diversos grupos eclesiásticos, como o congregacional Jonathan Edwards (1703-1758) e o anglicano George Whitefield (1714-1770), um dos pioneiros do metodismo na Inglaterra. Uma das características do movimento foi o surgimento de pregadores itinerantes. Esses religiosos percorreram as colônias, do Sul ao Norte, pregando a soberania absoluta de Deus e a total incapacidade humana, o temor da punição eterna, o arrependimento, a conversão do indivíduo e a possibilidade de uma nova vida diante da parúsia de Cristo.

Esse movimento de despertar religioso, que terminou com a morte de Jonathan Edwards, teve como ênfase teológica central, por um lado, a afirmação da necessidade de uma

²² Cabe ressaltar que o protestantismo norte-americano desenvolveu um fenômeno religioso chamado denominacionalismo. A denominação era uma associação voluntária, composta por pessoas que a ela aderiam espontaneamente; tinha um propósito ou intenção, de acordo com o ponto de vista particular; desejava ser unitiva e ecumênica, sem pretender exclusividade e, finalmente, era instrumental na tarefa de cristianizar a sociedade e de construir o Reino de Deus na terra (REILY, 1981).

experiência direta com o Sagrado através das experiências místico-emocionais e, por outro, a rejeição da religiosidade formal e doutrinária das Igrejas estabelecidas (DIAS, 2002). A insistência na comunicação individual entre o ser humano e Deus, bem como a hostilidade ao ritual elaborado e a doutrinação erudita, são fatores que contribuíam para atrair as pessoas comuns, a saber, os moradores das fronteiras, os pescadores, os pequenos cultivadores, os artesãos. Essas reuniões de despertar religioso poderiam facilmente se transformar em uma “assembléia igualitária e democrática de fiéis”, sem hierarquia religiosa ou social (HOBSBAWN, 2001).

Para a socióloga Ângela Randolpho Paiva (2003, p. 58), o “Grande Despertar” representou uma mudança da ética puritana em direção a um maior engajamento na esfera social mais ampla. A partir de então a ética protestante norte-americana vai se distanciando do primado calvinista original numa constante interação com a formação sociopolítica nacional, assumindo progressivamente traços do chamado “americanismo”. Entre esses novos traços estão a maior autonomia das “seitas” e o espírito de dissidência.

O “Grande Despertar” contribuiu também para a entrada do metodismo na América do Norte, na medida em que preparou o terreno para seus pregadores itinerantes. A partir de 1760, grupos metodistas deixaram sua terra natal estabelecendo-se inicialmente nas colônias de Nova York e Maryland. Em sua experiência na Inglaterra, esses religiosos jamais se constituíram numa Igreja. Foi na América do Norte, em 1784, que o movimento metodista organizou-se pela primeira vez em Igreja, assumindo a forma episcopal.

A Igreja Metodista Episcopal da América do Norte (*Methodist Episcopal Church*) adotou uma liturgia basicamente anglicana, a saber, uma declaração de fé, o Livro de Oração Comum e os Vinte e Cinco Artigos de Religião, que correspondem a uma simplificação dos tradicionais Trinta e Nove Artigos²³. O que distingue o metodismo que se transplantou para a América do Norte da sua raiz anglicana não é, portanto, a sua liturgia. O que distingue o metodismo é a sua política eclesiástica, com seu ministério itinerante e laico, as pregações ao ar livre, a ênfase na experiência pessoal da fé e a conseqüente santificação e seu alto padrão moral, que exerceu forte influência nas demais concepções protestantes norte-americanas.

É significativo que na América do Norte o metodismo tenha desenvolvido desde cedo uma organização diferente da britânica, assumindo formas e absorvendo práticas nunca pensadas na Inglaterra. A primeira grande diferença reside no fato de que na América do Norte o movimento metodista transformou-se em Igreja, coisa que John Wesley nunca

²³ John Wesley eliminou dos Trinta e Nove Artigos de Religião os elementos mais calvinistas, provavelmente por causa da influência do arminianismo em sua concepção religiosa.

consentiu na Inglaterra. Além disso, a Igreja Metodista norte-americana tomou a forma episcopal, tida como a mais adequada para superintender uma Igreja em expansão no novo continente. Finalmente, a pregação ao ar livre, método evangelístico principal dos metodistas ingleses, foi, em parte, substituída pelos acampamentos (*camp meetings*), isto é, reuniões de reavivamento realizadas em regiões rurais durante dias consecutivos²⁴.

Assim como na esfera religiosa o “Grande Despertar” marcou a vida dos norte-americanos no século XVIII, na esfera política a América do Norte viveu um momento de fundamental importância nesse mesmo período: a Revolução Americana, ocorrida ente 1775 e 1783, que possibilitou a independência das Treze Colônias. Embora não se pretenda discutir aqui o processo de independência dos Estados Unidos, é importante lembrar que o país recém criado iniciou uma conquista territorial de proporções gigantescas.

Num período de aproximadamente setenta anos o território norte-americano foi ampliado cerca de onze vezes. A Ordenação do Noroeste, lei referente a grandes porções de terra que não faziam parte das colônias iniciais, criada no período da Confederação (1776-1789), tornou-se o dispositivo legal para essa vertiginosa expansão (JUNQUEIRA, 2001), que teve início em 1776 na costa do oceano Atlântico e que, em 1848, alcançou o litoral do oceano Pacífico. Não se pode esquecer também que, nesse processo de conquista territorial, centenas de comunidades indígenas que habitavam a América do Norte foram violentamente desestruturadas, sobretudo após o estabelecimento, em 1830, do Ato de Remoção Indígena (*Indian Removal*) pelo então presidente Andrew Jackson (1829-1837).

No contexto da expansão territorial dos Estados Unidos os metodistas norte-americanos consideraram que a sua tarefa residia, acima de tudo, nas grandes levas de colonos que passaram a migrar para o Oeste com o objetivo de povoar as áreas que estavam sendo incorporadas ao território da nova nação. A propagação do metodismo, que o levou à condição de maior denominação protestante norte-americana na chamada “Era Metodista”, se deu, então, na esteira da colonização das áreas do Oeste, sobretudo da “fronteira”²⁵.

²⁴ Inicialmente, essas reuniões eram destinadas aos estudos bíblicos e a participação nos sacramentos. Com o tempo, foram transformadas em reuniões de evangelização, com manifestações emocionais intensas, prática que, aos poucos, tornou-se quase que exclusividade dos metodistas (VELASQUES FILHO, 1990).

²⁵ *Frontier* (fronteira) é o vocábulo utilizado pelos norte-americanos para fazer referência à linha divisória entre a civilização e as regiões ermas, despovoadas. A fronteira é, portanto, uma linha imaginária e móvel que foi sendo paulatinamente deslocada para o Oeste até chegar no Pacífico. Como ressaltou H. Richard Niebuhr (1992, p. 93), a maioria das denominações norte-americanas, num período ou noutro, viveram na fronteira, e quase todas conservaram marcas características da fronteira. Contudo, a influência da fronteira sobre essas denominações foi bastante diferenciada. Segundo o autor, algumas “[...] foram capazes de resistir à influência da vida na fronteira ou foram incapazes de se adaptar a ela; outras, por sua vez, em virtude das antigas características, foram atraídas para a fronteira como um campo apropriado para seus trabalhos e, prontamente, se ajustaram às suas necessidades” (NIEBUHR, 1992, p. 93).

Embora outras denominações tenham acompanhado a expansão territorial norte-americana, os metodistas foram os que melhor se adaptaram às condições sociais da fronteira, o que se explica por diversas razões. Devido a seu sistema de classes e sociedades, os pregadores metodistas estavam habituados a uma prática religiosa informal, que dispensava tanto a presença constante do pastor quanto um lugar especial para o culto; os acampamentos eram os locais onde os metodistas realizavam suas prédicas. O ministério era itinerante, geralmente solteiro e sem residência fixa, com maior liberdade para se deslocar e acompanhar o povo. Como os pregadores eram leigos, com pouco preparo formal, sua linguagem era mais acessível àquela gente simples da fronteira.

Segundo o teólogo norte-americano H. Richard Niebuhr (1992):

O resultado desta acomodação do metodismo à fronteira foi sua quase completa vitória sobre as igrejas coloniais mais antigas. A conferência metodista do Oeste aumentou o número de membros de 2.800 para mais de 11.000 no período de 1800 a 1805; em 1811, registrava mais de 30.000 membros. Do Kentucky e Tennessee os missionários cavalgavam para o Sul, Norte e Oeste. Ohio, Indiana e Illinois foram visitadas logo no começo de sua colonização pelos infatigáveis pregadores itinerantes, e o Missouri recebeu seu primeiro missionário metodista já em 1805. O metodismo andava passo a passo com o avanço da fronteira (NEIBUHR, 1992, p. 112).

O aspecto teológico também foi um elemento favorável à adaptação metodista às difíceis condições da fronteira. O metodismo, com sua implacável teologia do inferno e da maldição, acompanhada da possibilidade de salvação pessoal, tornava-se atraente para as pessoas que levavam uma vida árdua em um meio ambiente cheio de obstáculos. Mesquida (1994) faz o seguinte comentário a esse respeito:

A teologia metodista, em especial pela influência da doutrina arminiana, adaptava-se perfeitamente às condições e às exigências deste meio. Os pregadores, depois de terem mostrado que a condenação é universal, ofereciam a salvação a todas as pessoas. Estas tinham a liberdade de escolha, de recusar ou aceitar a graça de Deus. Poderiam continuar a seguir o caminho da condenação ou, pela experiência da conversão, tornarem-se homens novos (novo nascimento) em busca da perfeição, mediante uma vida santificada (ênfase sobre a conduta moral) e a prática de boas obras [...] (MESQUIDA, 1994, p. 101).

A mensagem religiosa metodista, que aos poucos foi sendo assimilada pelos demais ramos do protestantismo norte-americano, parece ter contribuído para inculcar certos princípios na sociedade da fronteira, como o individualismo, o voluntarismo e o desempenho (MENDONÇA, 1995). Tais princípios constituíram-se nos fundamentos teológicos da nova

onda reavivalista ocorrida na primeira metade do século XIX. Esse “Segundo Despertar” do protestantismo na América do Norte apresentou mudanças teológicas em relação ao “Grande Despertar”. A ênfase na soberania absoluta de Deus e na incapacidade humana, bem como na doutrina calvinista da eleição, característica dos tempos de Jonathan Edwards, voltou-se para a capacidade e a liberdade do ser humano de aceitar ou rejeitar a salvação que Deus, através de Jesus Cristo, oferece a todos. Mendonça (1995) avalia esse assunto da seguinte forma:

A Teologia dos Avivamentos foi uma resposta necessária da religião às condições de uma sociedade *sui generis* em que as oportunidades estavam abertas para todos. A ascensão dependia das aspirações e do desempenho e as diferenciações sociais ainda estavam por se fazer. Desse modo, uma religião montada sobre o velho calvinismo era pouco viável, pois que suas doutrinas da soberania absoluta de Deus e da total incapacidade do homem chocavam-se contra o princípio do desempenho, assim como o da eleição contra o princípio do voluntarismo. Ainda, as idéias filosóficas evolucionistas reforçavam o crédito na capacidade de aperfeiçoamento e progresso do indivíduo e da sociedade. Não havia como fugir a uma reformulação teológica, reformulação essa que teve como matriz o arminianismo metodista (MENDONÇA, 1995, p. 57).

Além de modificações no âmbito teológico, o “Segundo Despertar” acarretou transformações na prática religiosa protestante norte-americana. A partir daí, passa a haver um aumento da participação e controle do leigo nas diversas denominações e um espírito de convivência mais maduro entre as denominações. Como ressalta Paiva (2003, p. 59), as preocupações éticas acabam substituindo as dogmáticas na pregação evangélica. Nesse período, ocorre uma revisão dos valores religiosos na sociedade norte-americana. Na avaliação da autora, os valores religiosos assumem uma dimensão totalmente nova: “passa a haver uma busca por uma coerência cada vez maior entre o ser religioso e o ser político que não havia sido sentida até então” (PAIVA, 2003, p. 59).

Essa revisão de valores acabou provocando uma série de dissidências no interior das Igrejas protestantes, sobretudo por causa de sentimentos anticlericais em relação a denominações que não se posicionavam diante de questões sociais, especialmente a questão da escravidão²⁶. Em 1844 iniciou-se o processo de cisão formal da Igreja Metodista Episcopal norte-americana, sendo criada, em 1846, a Igreja Metodista Episcopal do Sul (*Methodist Episcopal Church South*). A divisão da Igreja Batista ocorreu em 1845 e a da Igreja

²⁶ O Norte dos Estados Unidos, onde predominavam pequenas lavouras, comércio, navegação e indústria, tornou-se o centro de irradiação do movimento abolicionista. No Sul, onde havia o predomínio do sistema de fazendas, a expectativa de abolir a escravidão era praticamente inexistente. Sobre as divergências entre as facções Norte e Sul, que culminaram na Guerra Civil, ver Junqueira (2001).

Presbiteriana em 1861; a Igreja Episcopal ficou dividida apenas durante a Guerra Civil (1861-1865) (REILY, 1984).

O século XIX foi marcado também por uma grande expectativa messiânico-milenarista da nação norte-americana. Muitos líderes e pensadores eclesiásticos acreditavam que a vinda do Reino de Deus se daria depois que a civilização cristã fosse implantada e que a cristianização da sociedade seria, portanto, uma preparação para a vinda do Reino. A idéia da construção de uma civilização cristã através de um povo especialmente escolhido por Deus, que havia alimentado os ideais dos peregrinos do *Mayflower*, tornou-se uma convicção generalizada entre os norte-americanos no período. A Igreja Metodista, na qualidade de Igreja dominante²⁷, estava estreitamente identificada com essa concepção.

A ideologia do “destino manifesto”²⁸, que perpassou todo protestantismo norte-americano, impulsionou os metodistas e as demais denominações a levarem a “civilização” para a América do Norte, de ponta a ponta, e para os “povos atrasados do mundo”, incluindo a América Latina, seja pela conversão de pagãos, seja pela “recuperação” dos católicos ao cristianismo protestante. Cristianizar as nações significava “civilizá-las” de acordo com o modelo ideal: os Estados Unidos da América.

É importante ressaltar que os metodistas norte-americanos manifestaram desde o início um profundo sentimento nacionalista e a aceitação da política liberal dos Estados Unidos. Uma vez que concebiam sua missão como uma empresa nacional, sua obra educacional orientava-se para o ideal de progresso da civilização cristã na América do Norte. A ênfase na educação, que marcou o metodismo desde os tempos de John Wesley, levou os metodistas a fundarem uma vasta rede de instituições educacionais que se propuseram, por um lado, a reforçar e a moldar a civilização cristã na América do Norte, inculcando a idéia da superioridade anglo-saxônica e, por outro, a promover a “regeneração” do mundo, difundindo os valores da sociedade norte-americana. Essa crença no poder redentor da educação acompanhou as missionárias e missionários metodistas e inspirou toda a sua ação educativa no estrangeiro.

A inserção do metodismo e dos demais ramos do protestantismo missionário na América Latina, a partir do século XIX, se deu, então, na esteira da política expansionista dos Estados Unidos. Os metodistas concebiam sua missão não apenas no sentido de propagar sua

²⁷ A força da Igreja Metodista, no período em questão, não deve ser medida apenas pelo número de adeptos, mas também por sua influência política. Peri Mesquida (1994) faz várias referências à relação entre a vida política norte-americana e o metodismo.

²⁸ A expressão “destino manifesto” foi cunhada por John L. O’Sullivan, editor do periódico expansionista *The United States magazine and democratic review* (JUNQUEIRA, 2001).

religião, mas também de difundir a cultura protestante norte-americana e, em consequência, os valores de liberdade, democracia, modernização e progresso. Ao chegar ao Brasil, a missão metodista encontrou a cultura da latinidade já firmemente estabelecida sobre os pilares da Igreja Católica Romana. As missionárias e missionários pioneiros, com seu forte perfil anglo-saxão, esforçaram-se para romper essa barreira por meio de duas vias: pela evangelização direta, empenhando-se na conversão dos indivíduos segundo o modelo dos *revivals*, e pela educação escolar, buscando através dela divulgar o idioma, os costumes, as instituições e conquistas dos Estados Unidos.

1.3 A Missão Metodista no Brasil

A história da inserção do metodismo em terras brasileiras pode ser dividida em pelo menos dois momentos: a primeira tentativa entre 1836 e 1841, e a segunda investida, iniciada oficialmente em 1876 e encerrada em 1930, com a criação da Igreja Metodista do Brasil, autônoma em relação à Igreja Metodista norte-americana.

Em 1832, um ano após o término do primeiro período imperial, a Conferência Geral da Igreja Metodista Episcopal da América do Norte recomendou o envio do pastor Fountain Elliot Pitts para investigar as possibilidades de estabelecimento de uma missão no Brasil. O apoio tanto de maçons norte-americanos, como o então presidente da República dos Estados Unidos, Andrew Jackson, e o então presidente do Congresso, Henry Clay, quanto do padre Diogo Antônio Feijó, Regente do Império entre 1835 e 1837, contribuiu para que Pitts cumprisse sua tarefa (MESQUIDA, 1994). Depois de conseguir recursos financeiros para seu sustento, Pitts chegou à cidade do Rio de Janeiro em agosto de 1835 e, em pouco tempo, concluiu que o Brasil era verdadeiramente um país “tolerante”²⁹.

O relatório de Pitts estimulou a Sociedade Missionária Metodista a estabelecer uma missão permanente em terras brasileiras. Em abril de 1836 chegaram ao Rio de Janeiro Justin Spaulding e sua família. Começando com o pequeno grupo metodista que Pitts havia formado, Spaulding fundou uma igreja, organizou a primeira escola dominical do país e projetou uma escola diária, antes mesmo de completar um ano de permanência no Brasil. Para que a missão de Spaulding obtivesse êxito a Igreja Metodista norte-americana enviou um colportor, isto é,

²⁹ Para João Fagundes Hauck (1992), dentre todos os países católicos, o Brasil era o que apresentava maior tolerância para com o protestantismo. Segundo o autor, esse fato não se explica apenas pela qualidade dos propagandistas protestantes ou pelos métodos que utilizavam, mas pelas próprias condições religiosas do país. Analisando a questão, Hauck afirma que “fatores negativos”, radicados na fraqueza do catolicismo dominante, e “fatores positivos”, como certos tipos de devoção leiga, afins ao sacerdócio universal do protestantismo, teriam contribuído para a boa aceitação da propaganda protestante no Brasil (HAUCK, 1992, p. 237-238).

um distribuidor de Bíblias, além de dois professores. Em 1837, com a chegada de Daniel Parish Kidder e sua esposa e dos professores Robert Mc Murdy e Marcella Russel, a equipe inicial estava pronta para agir. A obra de divulgação das idéias e dos valores da Igreja Metodista norte-americana passou a ser realizada a partir de uma estratégia que utilizava quatro instrumentos complementares: a difusão da Bíblia, a pregação, a escola dominical e a educação formal, por meio das escolas paroquiais (MESQUIDA, 1994).

O distribuidor de Bíblias Daniel Kidder, que percorreu o Brasil durante a sua permanência no país, registrou de forma sistemática a ação missionária metodista. No que se refere ao trabalho de colportagem, Kidder relata o seguinte:

A circulação das Sagradas Escrituras em português – que é a língua do país – constituía a nossa missão precípua. Até então jamais se haviam feito esforços sistemáticos para uma larga divulgação da Bíblia nesse vasto e interessante país. Em épocas anteriores, diversas centenas de exemplares da Bíblia e do Novo Testamento, impressos pelas sociedades bíblicas inglesa e norte-americana, haviam sido introduzidos no Brasil por intermédio de viajantes comerciais, e, em alguns casos, grande foi o interesse manifestado pela sua divulgação, conquanto, num sentido geral, pouco esforço se tenha despendido nesse sentido. Apesar de tudo, pode-se com segurança concluir que o número de exemplares do livro sagrado posto nas mãos do povo foi maior do que em qualquer outra ocasião (KIDDER, 1980, p. 125).

Ainda que a Constituição de 1824, instituída no Brasil dois anos após o país ter conquistado sua independência política, estabelecesse no artigo 5º o catolicismo romano como religião oficial, ela permitia o exercício de todas as formas de culto, desde que fossem realizados em locais privados, sem aparência exterior de templo³⁰. Além disso, o artigo nº 179 da Constituição proibia as perseguições de caráter religioso. Na avaliação de Kidder (1980, p. 125-126), as leis brasileiras contribuíram para que a tolerância e a liberdade religiosa fossem aos poucos se infiltrando no povo, preparando-o para receber com simpatia qualquer movimento que lhe desse aquilo de que até então havia sido sistematicamente privado: as Sagradas Escrituras.

No entanto, nem todos os brasileiros viam com simpatia o trabalho de distribuição de Bíblias pelos protestantes. Os padres Luís Gonçalves dos Santos e William Paul Tilbury, por exemplo, atacaram com veemência esse tipo de atividade. O primeiro escreveu alguns livros

³⁰ O conteúdo do artigo 5º é o seguinte: “A Religião Católica Apostólica 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 de templo” (COSTA, 2002, p. 21). Para maiores detalhes a respeito da Constituição de 1824 ver também Boris Fausto (2004) e Roque Spencer M. de Barros (2004a).

contra os metodistas³¹. O segundo parece ter sido o principal responsável pela desistência da província de São Paulo de aceitar a oferta de Kidder, que pretendia doar centenas de Bíblias para serem adotadas como material de leitura nas escolas públicas³². Os grandes defensores da Bíblia protestante no Brasil, no século XIX, foram os maçons, que protegeram seus distribuidores, travando uma batalha contra os referidos padres em defesa dos missionários norte-americanos (VIEIRA, 1978).

Apesar do empenho de Spaulding e de seus colaboradores, alguns contratemplos impediram a continuação da sua missão, dentre eles, a morte da esposa de Kidder, que o fez abandonar a posição missionária e retornar ao país de origem em 1840, e o casamento dos dois professores, que também retornaram a sua pátria, implicando no fechamento da escola. Além da carência de missionários, o arrocho financeiro provocado pela depressão econômica nos Estados Unidos no chamado “Pânico de 37”, contribuiu para o encerramento oficial da missão em 1841 (REILY, 1984). Concomitante a esses problemas, as tensões políticas entre as facções do Norte e do Sul daquele país, que eclodiram na Guerra Civil (1861-1865), abalaram a estrutura da Igreja Metodista norte-americana, provocando a sua cisão a partir de 1844.

Terminada a Guerra Civil norte-americana, as condições históricas dos Estados Unidos tornaram-se favoráveis à obra protestante no Brasil. A reconstrução conduzida pelo Norte vitorioso, que impôs a ocupação de territórios do Sul, tomou a forma de uma afronta para os sulistas que, derrotados, começaram a buscar novos territórios onde pudessem recomeçar suas vidas. Várias sociedades de emigração foram organizadas nesse período e agentes avançados passaram a colher informações sobre as condições de vida em outros países³³.

Não obstante a diversidade lingüística, no âmbito religioso o Brasil apresentava um grau de tolerância considerável para com as religiões diferentes do catolicismo romano. Além disso, o sistema escravista, ainda vigente no país, parece ter estimulado uma parcela dos

³¹ Entre esses livros destacam-se os seguintes: “O católico e o metodista: ou refutação das doutrinas heréticas que os intitulados missionários do Rio de Janeiro, metodistas de New York, têm vulgarizado nessa corte”; “Desagravos do clero e do povo católico fluminense: ou refutação das mentiras e calúnias do impostor que se intitula missionário do Rio de Janeiro e enviado pela Sociedade Metodista Episcopal de New York para civilizar e converter ao cristianismo os fluminenses”; “Antídoto católico contra o veneno metodista: ou refutação do segundo relatório do intitulado missionário do Rio de Janeiro” (BARBOSA, 2005).

³² Maiores informações acerca desse episódio podem ser encontradas em Maria Lúcia Hilsdorf Barbanti (1977, p. 82-83).

³³ Referências a essas sociedades e a esses agentes podem ser encontradas em Antônia de Almeida Wright (2004).

emigrantes³⁴. Os relatos dos agentes das sociedades de emigração afirmando que o clima e o solo brasileiros eram propícios ao plantio também contribuíram para aumentar o interesse dos sulistas norte-americanos pelo Brasil.

Embora nações como o México e a Venezuela tenham facilitado a entrada dos imigrantes sulistas, na avaliação dos pesquisadores Cyrus Dawsey e James Dawsey (2005, p. 55), o Brasil, sob o reinado de Dom Pedro II (r. 1840-1889), foi o país que mais incentivou a imigração desses indivíduos. Além de oferecer acomodação e transporte no momento da chegada, o governo brasileiro facilitava a compra de terras públicas, facultava a cidadania e prometia construir infra-estrutura adequada ao desenvolvimento de atividades econômicas, como a ampliação das redes rodoviária e ferroviária até as comunidades estabelecidas pelos sulistas. Interessado em promover a imigração³⁵, o governo imperial possibilitava inclusive a isenção perpétua do serviço militar para os novos imigrantes (WRIGHT, 2004).

No contexto da imigração sulista norte-americana para o Brasil, a Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos começou a se movimentar no sentido de marcar presença na sociedade brasileira. Conquanto o metodismo também tenha se inserido nas regiões Norte e Sul do país, por meio da Igreja Metodista Episcopal do Norte dos Estados Unidos, a missão metodista que se estabeleceu no Sudeste³⁶ brasileiro estava vinculada à Igreja Metodista Episcopal do Sul. Esta Igreja, segundo James Dawsey (2005, p. 179), exerceu influência incontestavelmente maior no metodismo brasileiro do que a Igreja Metodista Episcopal do Norte, já que a maioria dos missionários norte-americanos que vieram para o Brasil era oriunda do Velho Sul.

Além das facilidades oferecidas pelo governo brasileiro à imigração norte-americana, a frágil condição da Igreja Católica Romana no período imperial também foi um elemento favorável à inserção da Igreja Metodista Episcopal do Sul no Brasil. Vale lembrar que, no

³⁴ Embora a escravidão possa ter sido um estímulo para alguns emigrantes sulistas, é preciso lembrar que, desde 1850, a importação de escravos não era mais permitida no Brasil. Essa proibição contribuiu para elevar o preço dos escravos no mercado interno. Em função disso, é provável que poucos sulistas norte-americanos tenham conseguido adquirir uma quantidade substancial de escravos em território brasileiro.

³⁵ Foram vários os motivos que levaram o governo brasileiro a incentivar a imigração desde o começo do século XIX. A partir da proclamação da independência, em 1822, a discussão sobre um desejável projeto de nação tornou-se mais intensa e os Estados Unidos, que há décadas recebia um número elevado de imigrantes, tornou-se um exemplo a ser seguido. Além disso, os territórios do Sul do Brasil, onde os conflitos de fronteira eram frequentes, precisavam ser ocupados. Posteriormente, com a abolição da escravidão em 1888, houve a necessidade de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho dos imigrantes.

³⁶ É necessário observar que no período em questão o Brasil compreendia duas grandes regiões: o Norte e o Sul. Após a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), durante o governo de Getúlio Vargas, foram desenvolvidos estudos regionais que culminaram na proposta de divisão do país em cinco grandes regiões: o Norte, o Nordeste, o Leste, o Sul e o Centro-Oeste. Tal proposta foi oficializada no começo da década de 1940. Posteriormente, outras divisões regionais foram adotadas. A criação do Sudeste se deu somente no final da década de 1950 (FREYRE, 2004). Ainda assim, optou-se por fazer referências à região Sudeste ao longo deste trabalho apenas para facilitar a compreensão do leitor em termos de localização.

Império, a Igreja romana encontrava-se numa condição de precariedade espiritual, política e econômica (VIEIRA, 1978). Em termos espirituais, dizia-se que o clero brasileiro tendia a se envolver na política, era suscetível aos valores liberais, negligente em seus deveres espirituais e transgressor das regras do celibato (LÉONARD, 1963). Do ponto de vista político, o artigo nº 102 da Constituição de 1824 manteve a instituição do padroado³⁷, o que significou a continuidade de uma política regalista segundo a qual as iniciativas da Igreja romana dependiam da aprovação e dos recursos concedidos pelo Estado. A fragilidade econômica estava ligada à condição anterior, uma vez que todo o clero era pago pelo Estado.

Como afirma Júlio César de Moraes Carneiro, o padre Júlio Maria, que fez severas críticas ao padroado e à política regalista no Brasil Império, “[...] o poder invasor, conquistando à força o padroado, deu a maior amplitude possível à secularização do Estado; transformou em empregados civis os bispos, cônegos e párocos, todos os funcionários da Igreja” (MARIA, 1981, p. 70). Estreitamente sujeita ao poder civil, a Igreja romana no Brasil transformara-se, por assim dizer, num simples braço do poder secular, num departamento da administração leiga, num *instrumentum regni*. No clássico “Raízes do Brasil”, o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1995) faz a seguinte avaliação acerca desse assunto:

Como corporação, a Igreja podia ser aliada e até cúmplice fiel do poder civil, onde se tratasse de refrear certas paixões populares; como indivíduos, porém, os religiosos lhe foram constantemente contrários. Não só no período colonial, mas também durante o Império, que manteve a tradição do padroado, as constantes intromissões das autoridades nas coisas da Igreja tendiam a provocar no clero uma atitude de latente revolta contra as administrações. [...] Subordinando indiscriminadamente clérigos e leigos ao mesmo poder por vezes caprichoso e despótico, essa situação estava longe de ser propícia à influência da Igreja e, até certo ponto, das virtudes cristãs na formação da sociedade brasileira (HOLANDA, 1995, p. 118-119).

Aproveitando as condições favoráveis, a Igreja Metodista Episcopal do Sul começou a marcar sua presença no Brasil com a chegada, em 1867, de Junius Eastham Newman ao Rio de Janeiro, onde iniciou seu trabalho missionário. Posteriormente, Newman transferiu-se para Saltinho, nos arredores de Santa Bárbara do Oeste, em São Paulo, local onde fundou uma igreja para atender a comunidade de sulistas norte-americanos (ROCHA, 1967). A inabilidade de pregar em português impedia, porém, que a obra missionária de Newman pudesse se estender para além da comunidade norte-americana. Percebendo as dificuldades que

³⁷ A partir do século V, diferentes graus de padroado sobre a Igreja estiveram presentes na Cristandade entre os governantes locais. Contudo, no século XVI apareceu o seu conceito mais moderno, a saber, o padroado como um poder ou um privilégio concedido pela Santa Sé a um rei. A esse respeito ver Fausto (2004); Barros (2004a) e Hauck (1992).

envolviam sua missão entre os brasileiros, Newman fez vários esforços no sentido trazer novos missionários para o Brasil.

Em 1876 a Igreja Metodista Episcopal do Sul enviou o seu primeiro missionário oficial, John James Ransom, que escolheu o Rio de Janeiro para o estabelecimento da missão. Ransom permaneceu no Brasil por dez anos, período em que, além de fundar uma igreja, organizou uma escola dominical que com um ano de funcionamento já contava com cerca de cinquenta alunos matriculados (ROCHA, 1967). Ransom também deu início à pregação em português³⁸ e se ocupou, junto com Annie Ayres Newman, da tradução de obras metodistas para o idioma dos brasileiros. Os primeiros periódicos da escola dominical, cujos títulos são *A escola dominical* e *Nossa gente pequena*, foram publicados durante a sua missão. Em 1884 iniciou um trabalho missionário em Juiz de Fora, Minas Gerais³⁹. Antes de retornar aos Estados Unidos, em 1886, Ransom redigiu e publicou o primeiro jornal oficial da Igreja Metodista no Brasil, com o sugestivo nome de *Methodista Catholico*⁴⁰.

Pode-se dizer que com a missão de John Ransom o metodismo brasileiro começou a tomar a sua forma característica. Entretanto, o êxito das suas atividades missionárias não deve ser desvinculado do trabalho anteriormente estabelecido nas comunidades de sulistas norte-americanos que vieram para o Brasil após a Guerra Civil. Apesar de Ransom ter sido o primeiro missionário enviado oficialmente pela Igreja Metodista Episcopal do Sul para atuar diretamente com os brasileiros, sua obra no país sempre esteve vinculada ao trabalho de Junius Newman. Estender as atividades metodistas no Brasil ao âmbito educacional, por exemplo, era uma meta comum aos dois missionários. Na realização desse objetivo, a filha de Newman, Annie Newman, exerceu um papel primordial (BARBOSA, 2005b).

Vários recursos foram utilizados pelas missões metodistas pioneiras no Brasil, a saber, o estabelecimento de igrejas, a divulgação da Bíblia, a pregação, a publicação de uma vasta literatura religiosa, a fundação de uma imprensa metodista e a criação de escolas de ensino dominical e regular. Para efetuar essas tarefas a Igreja Metodista Episcopal do Sul contou com uma importante aliada, sobretudo no que se refere à criação das instituições de ensino direcionadas para o público feminino: a Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres (*Women's Foreign Missions Society*), organização fundada em 1878, responsável

³⁸ O direito legal de os protestantes prestarem culto em português foi estabelecido em 1860. A esse respeito ver David Gueiros Vieira (1978).

³⁹ Informações a respeito das missões metodistas pioneiras na cidade de Juiz de Fora podem ser encontradas em Ana Lúcia Cordeiro (2003).

⁴⁰ Parece tratar-se de uma réplica ao jornal *O Apostolo*, principal periódico da Igreja Católica Romana no período. Posteriormente o *Methodista Catholico* passou a ser chamado de *Expositor Christão*.

por grande parte da rede de educação formal metodista em terras brasileiras (CARVALHO, 2000).

Sob o ponto de vista teológico, a Igreja Metodista Episcopal do Sul manteve no Brasil o arminianismo-wesleyano conversionista e individualista dos movimentos reavivalistas. Segundo Mendonça (1990, p. 40), essa é a matriz teológica das demais Igrejas protestantes brasileiras de origem missionária, pois, sendo todas elas “frutos” da “Era Metodista”, todas são conversionistas. Com efeito, é com o metodismo que a conversão passou a ser requisito obrigatório para ingressar na comunidade protestante. Como ressalta o psicólogo William James (1995),

[...] as seitas mais comuns do Protestantismo não fizeram grande caso da conversão instantânea. Para elas, como para a Igreja Católica, o sangue de Cristo, os sacramentos e as obrigações religiosas ordinárias do indivíduo bastam, praticamente, à sua salvação, mesmo que ele não experimente nenhuma crise aguda de desespero e de renúncia seguida de alívio. Para o metodismo, ao contrário, se não tiver havido uma crise desse gênero, a salvação é apenas oferecida e não efetivamente recebida, e o sacrifício de Cristo, portanto, é incompleto (JAMES, 1995, p. 148).

Vale observar que o metodismo brasileiro segue sendo uma confissão religiosa de conversão individual. Na avaliação de Mendonça (1990, p. 40), dentre as Igrejas missionárias norte-americanas transplantadas para o Brasil, a Igreja Metodista é a mais coerente sob o ponto de vista da tradição e da teologia, uma vez que ela mantém a tradição episcopal norte-americana e a teologia arminiana-wesleyana conversionista e individualista dos avivamentos da Inglaterra e dos Estados Unidos.

CAPÍTULO 2: O CENÁRIO RELIGIOSO REPUBLICANO

Como se sabe, a República brasileira trouxe consigo a separação entre a Igreja Católica Romana e o Estado. Com o fim do regime de padroado, imposto pelo artigo 4º do decreto nº 119-A do Governo Provisório, de 7 de janeiro de 1890⁴¹, o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Brasil. A nova legislação criava as condições para um movimento crescente de diversificação do cenário religioso. Nesse novo contexto, diferentes doutrinas religiosas e filosóficas, presentes no país desde os tempos do Império, como o positivismo, a Maçonaria, o espiritismo kardecista e o protestantismo, apresentavam-se como alternativas ao monopólio e hegemonia da Igreja romana na sociedade brasileira⁴².

Conforme assinala o antropólogo Marcelo Camurça (2000),

estaria configurada uma situação de livre e equilibrada disputa de “mercado religioso” arbitrada isentamente pelo Estado, se não fossem as pretensões hegemônicas e restauradoras da Igreja, que não tolerava qualquer situação que pudesse abalar seu até então assegurado monopólio religioso sobre a população brasileira (CAMURÇA, 2000, p. 97)⁴³.

Essa intolerância para com os demais grupos religiosos e filosóficos, que marcou o comportamento da Igreja Católica Romana durante toda a Primeira República, se fez sentir desde a entrada desses diferentes grupos no Brasil⁴⁴. É importante ressaltar que as pretensões hegemônicas e restauradoras da Igreja, mencionadas por Camurça, integravam um processo internacional de reação da Santa Sé ao avanço do mundo moderno e à difusão de correntes ideológicas e políticas heterodoxas, nas quais se incluía toda sorte de idéias que

⁴¹ O conteúdo do artigo 4º do decreto nº 119-A é o seguinte: “Fica extinto o padroado com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas” (*apud* GIUMBELLI, 2002, p. 454).

⁴² Trata-se de tema cuja bibliografia é vastíssima. Para algumas referências gerais, confira Villaça (2006); Mainwaring (2004); Lustosa (1991); Oliveira (1985); Beozzo (1977); Bruneau, (1974).

⁴³ A formulação de “mercado religioso” provém do sociólogo Peter Berger em sua obra *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Para este autor, a situação de “mercado religioso” e seu correlativo “pluralismo”, configura-se nos casos “em que diferentes grupos religiosos são tolerados pelo Estado e mantêm competição uns com os outros” (BERGER, 1985, p. 146).

⁴⁴ Na apresentação desse debate tratarei apenas das idéias e doutrinas dos grupos religiosos de origem estrangeira que, desde a sua chegada, intensificaram a pluralidade do cenário religioso naquele momento. Estou ciente de que essa opção exclui todo o leque de práticas religiosas afro-brasileiras, o qual constituiu um forte elemento nas controvérsias religiosas da então República nascente. Tal opção se justifica em razão do recorte temático deste trabalho, que pretende se concentrar no debate entre a Igreja romana e esses ideários religiosos estrangeiros.

questionassem os princípios defendidos pela Igreja de Roma, dentre elas o socialismo, o comunismo, o cientificismo, o positivismo, a Maçonaria, o espiritismo e o protestantismo. Na visão da Igreja, a sociedade moderna era essencialmente maligna, na medida em que destruía o sentido devocional da fé, incentivava o culto da personalidade, do poder e do dinheiro e corroía certos valores relacionados à religião, tais como a família tradicional e o respeito pela autoridade (MAINWARING, 2004).

2.1 A Diversidade das Expressões Religiosas e Filosóficas

Dentre as expressões religiosas e filosóficas que contribuíram para diversificar o cenário religioso do começo da República encontra-se o positivismo, conjunto de idéias filosóficas desenvolvidas pelo francês Augusto Comte (1798-1857), que começou a ganhar terreno no Brasil na segunda metade do século XIX. A influência da cultura francesa nos meios intelectuais da época contribuiu para o aparecimento de pessoas interessadas nas idéias positivistas.

As academias militares, médicas, de engenharia e de direito foram os espaços intelectuais onde começaram a ser defendidas teses baseadas nas premissas teóricas de Comte. Nas três últimas décadas do Império, quando passaram a ser efetivamente discutidas as questões relativas à escravidão, à união entre Estado e Igreja e ao regime monárquico, as referências ao pensamento de Comte em livros, cursos e debates tornaram-se mais frequentes. A partir daí, as teorias positivistas começaram a aparecer também em manifestos republicanos. Alguns aspectos da filosofia positiva, ao lado do evolucionismo⁴⁵ e do darwinismo, passaram a ser acionados como alternativa para o futuro do Brasil.

Em termos gerais, o positivismo tem como postulado básico uma crença inabalável na ciência e no primado da razão. A história seria regida por leis imutáveis, passíveis de serem apreendidas pelo ser humano. A lei fundamental seria a evolução. A trajetória evolutiva da humanidade estaria sujeita à lei dos três estados: teológico, metafísico e positivo. No

⁴⁵ Para a teoria evolucionista toda a matéria do universo está ligada por uma origem comum e sofre mudanças ao longo do tempo. Embora a primeira versão dessa teoria tenha sido elaborada no século XVIII pelo naturalista francês Lamarck, quem deu a forma final à teoria da evolução foi Charles Darwin, na segunda metade do século XIX, com sua obra *A origem das espécies*. Nesta obra Darwin desenvolve o conceito de seleção natural, segundo o qual o meio ambiente seleciona os indivíduos mais aptos para sobreviver. Ainda que a teoria da seleção natural não se encaixe necessariamente na idéia de progresso, muitos a interpretaram como sendo progressista, daí o surgimento do chamado evolucionismo cultural, que dominou a antropologia e demais ciências sociais de então. Foi Herbert Spencer que, em 1857, criou o conceito de darwinismo social, teoria progressista que pregava a superioridade de determinadas raças humanas sobre outras, que estariam fadadas a fracassar socialmente. A partir de Franz Boas e da criação do relativismo cultural no século XX, a antropologia começou a contestar essa teoria e a própria idéia de progresso (SILVA, 2005).

primeiro predominam as crenças no sobrenatural; no segundo, o pensamento metafísico; no terceiro, o pensamento científico. A República seria o regime ideal para a transição em busca da fase final, uma vez que ajudaria a superar a fase metafísica, típica das monarquias hereditárias, embasadas no direito divino dos reis (VAINFAS, 2002).

A primeira grande dissidência no positivismo ocorreu no momento em que Comte começou a desenvolver perspectivas utópicas e religiosas. No lugar de uma doutrina filosófica, o positivismo transformou-se numa verdadeira religião da humanidade, com templos e altares, sacerdotes, teologia, rituais, datas especiais, festas cívicas, hagiografia. (VAINFAS, 2002). Nessa nova religião, a mulher ocupou um lugar central, uma vez que era responsável pela preservação da espécie humana através da reprodução e educação da família. Nem todos os simpatizantes do positivismo, contudo, abraçaram essa nova perspectiva.

Em 1876, homens como Antônio Carlos de Oliveira Guimarães, Benjamin Constant, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Oscar de Araújo, Álvaro de Oliveira, Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes fundaram a Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, cuja proposta era organizar uma biblioteca e realizar cursos científicos (TAMBARA, 2005). A partir daí, consolida-se o processo de divulgação das idéias positivistas no Brasil. Após 1881, instalou-se a primeira Igreja Positivista do país, o Apostolado Positivista do Brasil.

Uma vez que os positivistas não formavam um grupo homogêneo, havia divergências quanto à maneira de tornar a República um governo. Os chamados ortodoxos, do grupo de Laffitte⁴⁶, entre eles Miguel Lemos e Teixeira Mendes, não aceitavam o parlamentarismo adotado pela Constituição Francesa de 1875 e ansiavam pelo rompimento dos vínculos entre Igreja e Estado. Já o grupo de Littré⁴⁷, ao qual se vinculava Luiz Pereira Barreto, aceitava o parlamentarismo e admitia compromissos em torno de questões como a das relações entre Estado e Igreja (CARVALHO, 1990).

Apesar das diferenças entre ortodoxos e heterodoxos, havia assuntos em que todos concordavam, dentre eles, a abolição da escravidão e o republicanismo. Embora nem sempre participando do Partido Republicano, os positivistas brasileiros manifestavam-se abertamente a favor da República. Muitas bandeiras do positivismo, como a separação entre Igreja e Estado, o casamento civil, a secularização dos cemitérios, foram implementadas no alvorecer do novo regime. Outras, no entanto, não encontraram receptividade na República nascente, como a defesa da obrigação dos ricos de proteger os pobres, a defesa da proteção aos índios e

⁴⁶ O pensador parisiense Pierre Laffitte seguia a mudança de Comte no sentido da religião da humanidade.

⁴⁷ Littré, um dos mais destacados positivistas franceses, liderou os que optaram por defender apenas a parte dita científica do pensamento de Comte.

o desejo de incorporar o próprio imperador na República. De todo modo, a contribuição positivista acabou rendendo frutos na busca de símbolos cívicos para a legitimação do novo regime (CARVALHO, 1990), como é o caso da bandeira republicana, especialmente no que tange à inscrição “ordem e progresso”.

Assim como o positivismo, a Maçonaria também contribuiu para a diversificação do cenário religioso e filosófico da República. Presente no Brasil desde o primeiro ano do século XIX⁴⁸, a Maçonaria teve um crescimento quantitativo bastante expressivo na segunda metade do século. Havia, contudo, grandes divisões internas na Maçonaria brasileira (KLOPPENBURG, 1992). Na década de 1870 ela possuía duas Obediências diretoras: O “Grande Oriente do Brasil – ao Vale do Lavradio”, liderado pelo visconde do Rio Branco, e o “Grande Oriente do Brasil – ao Vale dos Beneditinos”, liderado por Joaquim Saldanha Marinho. Os maçons do Círculo do Lavradio defendiam que as lojas maçônicas se ocupassem fundamentalmente do aperfeiçoamento moral e intelectual do indivíduo e de atos de beneficência. O Círculo dos Beneditinos sustentava que a Maçonaria deveria se envolver ativamente nas questões políticas externas às lojas maçônicas⁴⁹.

Na passagem do século XIX para o século XX a Maçonaria já havia conquistado grande visibilidade no Brasil. Importantes figuras do Império e depois da República assumiam publicamente fazer parte da Maçonaria. Nas lojas maçônicas, os temas que mobilizavam a sociedade brasileira no período, como a liberdade política e religiosa e o ensino laico, eram intensamente discutidos. Por outro lado, era crescente no imaginário de parcelas expressivas da população brasileira a percepção da Maçonaria como uma instituição secreta, fechada, e extremamente coesa, voltada para a prática do mal, da subversão e da conspiração (BARATA, 1999). Essa visão da Maçonaria, que, diga-se de passagem, ecoa na mentalidade de alguns brasileiros até hoje, foi reproduzida sistematicamente por jornais católicos, entre eles, *O Apostolo*⁵⁰.

Apresentando-se como “herdeiros das luzes”, todos dedicados à causa do progresso, os maçons fizeram uma dura oposição ao absolutismo da Igreja Católica Romana. Esta por

⁴⁸ O manifesto de 1832, publicado no *Masonic World-Wide Register*, redigido por José Bonifácio de Andrada e Silva, informa que a loja “Reunião”, do Rio de Janeiro, foi a primeira a reunir-se regularmente no Brasil, a partir de 1801. A segunda loja maçônica, denominada “Virtude e Razão”, foi fundada na Bahia em 1802. Ambas eram filiadas ao Grande Oriente da França (KLOPPENBURG, 1992).

⁴⁹ Apesar das dissidências, a Maçonaria tinha em comum uma espécie de fundo teórico, prático e simbólico. Duas características centrais constavam do ideário maçônico: a Razão e a Perfeição, como formadoras das *Luzes*. A racionalidade estaria envolvida com a busca do progresso humano. No encontro entre segredo e esclarecimento o ideário maçom era constituído de um paradoxo: as *Luzes* só poderiam florescer à sombra. Para maiores detalhes, ver Marco Morel (2001).

⁵⁰ *O Apostolo* foi o principal jornal da Igreja Católica Romana a circular no Brasil no período em questão.

sua vez, via na Maçonaria o símbolo palpável da ameaça do mundo moderno. Um dos pontos de atrito entre a Maçonaria e a Igreja romana refere-se à abertura das lojas maçônicas para as diversas religiões: pedia-se ao maçom apenas que declarasse crer em Deus, chamado “Grande Arquiteto do Universo”, independentemente da sua convicção religiosa (VIEIRA, 1978). As suspeitas da Igreja romana com relação a esse “ecumenismo”⁵¹ praticado nas lojas maçônicas haviam sido evidenciadas na bula do papa Clemente XII, *In eminenti apostolatus specula*, de 28 de abril de 1738. Neste documento, o papa condenou o que ele chamou de “associações altamente suspeitas”, nas quais se congregavam “homens de qualquer religião e seita, satisfeitos com uma afetada aparência de honestidade natural” (DENZINGER 2511)⁵².

Outro ponto de atrito entre a Maçonaria e a Igreja Católica Romana refere-se às irmandades religiosas. Até então, era comum a presença de integrantes do clero católico nas lojas maçônicas e de maçons nas irmandades. A Igreja romana mobilizou-se contra essa situação através de bulas e cartas pastorais condenando a Maçonaria e as sociedades secretas (COLUSSI, 2002). Os documentos de condenação previam uma série de penalidades, como a expulsão de padres maçons que não abjurassem a ordem e a suspensão de irmandades e confrarias sob suspeita de influência maçônica. As tensões entre Igreja romana e Maçonaria no tocante às irmandades culminaram na chamada Questão Religiosa⁵³, ocorrida entre 1872 e 1875.

A intolerância da Igreja Católica Romana para com os demais grupos religiosos e filosóficos presentes no Brasil no alvorecer da República não se limitou ao positivismo e à Maçonaria. Ela atingiu também o espiritismo kardecista. Como assinala Camurça (2000, p. 100), a animosidade e disputa entre Igreja romana e kardecismo remontam à Europa do século XIX, onde o Tribunal do Santo Ofício colocava as obras de Allan Kardec na lista de livros proibidos e mandava queimá-las em praça pública. No século XIX, o Brasil mantinha estreitos contatos com a Europa, particularmente com a França, onde boa parte da elite intelectual brasileira era formada. Os primeiros adeptos da doutrina espírita kardecista no Brasil foram justamente os franceses que viviam no Rio de Janeiro, em sua maioria professores, jornalistas e comerciantes (OLIVEIRA, 2003).

⁵¹ A expressão “ecumenismo” está sendo usada aqui num sentido genérico, para descrever o sentimento de irmandade entre pessoas de concepções religiosas distintas, embora atualmente o termo “ecumenismo” indique um acordo formal entre diversas Igrejas cristãs (NAVARRO, 1995).

⁵² A condenação da Maçonaria foi confirmada posteriormente pelo Direito Canônico de 1917, que determinou no cânon 2335: “Os que dão seu nome à seita maçônica incorrem *ipso facto* na excomunhão” (KLOPPENBURG, 1992, p. 252). A partir daqui as referências a Denzinger-Hünemann serão feitas no formato resumido (DzH).

⁵³ Para análises sobre a Questão Religiosa, ver Barros (2004a); Barros (2004b); Hauck (1992); Vieira (1978) e Bruneau (1974).

O espiritismo, em sua versão francesa, inseriu-se no Brasil num momento em que uma variedade de idéias provenientes da Europa invadia o pensamento dos diferentes segmentos da intelectualidade nacional. Os partidários do espiritismo kardecista, também formados sob o influxo de idéias estrangeiras, estabeleceram relações com cada um desses segmentos: eles dialogaram com a corrente cientificista, influenciada pela leitura de manuais de positivismo, evolucionismo e darwinismo; as causas abolicionistas e republicanas os aproximavam dos maçons; com as doutrinas e as instituições católicas a relação era de contraposição (GIUMBELLI, 1997).

Inicialmente uma religião de letrados, o espiritismo kardecista conseguiu conquistar alguma respeitabilidade junto à sociedade brasileira no começo da República, apesar da dura oposição feita pela Igreja Católica Romana e de certas dificuldades em sua relação com o Estado (GIUMBELLI, 1997). Além da forte atração sobre os militares e funcionários públicos, a doutrina kardecista abriu-se, nessa época, para o ingresso de outros segmentos ocupacionais, como os médicos e os advogados. Diante das acusações de charlatanismo, curandeirismo e prática de medicina ilegal que constantemente lhe imputavam os poderes públicos, o espiritismo kardecista procurou legitimar suas crenças e práticas perante a sociedade brasileira através da bandeira da “caridade” (CAMURÇA, 2001).

Como os demais grupos religiosos e filosóficos emergentes, os kardecistas tinham afinidade com o ideário liberal do Estado republicano laico, no que diz respeito ao projeto do registro civil, casamento civil e laicização do ensino. Desse modo, conquistaram o apoio dos setores liberais, o que foi de fundamental importância na conquista de espaços onde pudessem se defender dos ataques da Igreja romana, como os jornais *Diário do Rio de Janeiro* e *A República*, cujas páginas foram liberadas por líderes republicanos como Saldanha Marinho e Quintino Bocaiúva.

A oposição católica ao espiritismo kardecista no decorrer da Primeira República se fazia sentir tanto no âmbito doutrinal como no terreno da prática e da ação religiosa. Com relação à prática e a ação religiosa, decisivas no que se refere à conquista de adeptos e presença na sociedade, o kardecismo, como assinala Camurça (2000, p. 102), despertava na Igreja romana – até então soberana no campo da chamada ação humanitária – um receio de concorrência eficiente. Esse receio levou, por exemplo, o Sínodo Diocesano de Campinas de 1928 a prescrever orientações no sentido de combater as “satânicas mentiras do espiritismo”, seja pela fundação de escolas católicas, seja através da abertura de hospitais e farmácias católicas que pudessem fazer frente às iniciativas kardecistas (BENEDETTI, 1984).

Em termos doutrinários, a Igreja Católica Romana condenava o espiritismo kardecista não como religião cristã – à semelhança do protestantismo, tido como uma variante herética do catolicismo – mas nem mesmo como religião. Definindo-o como uma “tentativa diabólica de evocar as almas dos defuntos”, a Igreja romana procurou levantar contra o kardecismo sanções do Estado, buscando apresentá-lo como não religioso (BENEDETTI, 1984), visto que a Constituição de 24 de fevereiro de 1891 assegurava a liberdade de expressão a todas as formas de religião. Para pedir o enquadramento dos espíritas kardecistas em sanções penais, algumas das razões mais alegadas eram: “enganar o povo”, “criar doentes mentais”, “aumentar a insanidade daqueles que já o são”.

Com efeito, o código penal instituído pelo decreto nº 847 de 11 de janeiro de 1890 prescrevia penas de prisão e multa para os praticantes da doutrina espírita kardecista. Como destaca o antropólogo Emerson Giumbelli (1997, p. 79), o código penal de 1890 trazia como uma das poucas novidades em relação ao Código Criminal do Império, formulado em 1830, a criminalização do espiritismo, tal como estabelecia o artigo nº 157, inserido no título “Dos crimes contra a tranqüilidade pública”: “Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias, para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credibilidade pública: Penas – de prisão celular de um a seis meses, e multa de 100\$000 a 500\$000” (GIUMBELLI, 1997, p. 79-80).

Na avaliação do antropólogo Bernardo Lewgoy (2004, p. 110), no começo da República o espiritismo kardecista teve que lidar com três principais variáveis na busca de sua legitimação: a relação com o Estado que, mesmo dissociado da religião, contestava o seu *status*; a franca hostilidade da Igreja Católica Romana, que lutava para afirmar sua hegemonia; finalmente, a relação com outras facções espíritas, que criticavam suas idéias e comportamentos, considerados demasiado próximos de seu principal adversário no cenário religioso.

Assim como o positivismo, a Maçonaria e o espiritismo kardecista, o protestantismo também estava presente no diversificado cenário religioso do alvorecer da República. A tradição protestante inseriu-se no Brasil no começo do século XIX⁵⁴, com a entrada de diferentes grupos de imigrantes no país. Esse primeiro impulso, de natureza imigratória, decorreu da abertura dos portos brasileiros ao comércio inglês a partir de 1810 e do incentivo

⁵⁴ Vale lembrar que nos séculos XVI e XVII houve duas tentativas de estabelecimento do protestantismo no Brasil: a primeira entre 1555 e 1560 com os protestantes franceses no Rio de Janeiro e a segunda entre 1630 e 1654 com os protestantes holandeses no Nordeste.

governamental à imigração européia. Inicialmente, os ingleses foram o grupo protestante mais significativo, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro (FREYRE, 1977), onde foi fundado, em 1820, um templo anglicano.

Não obstante a presença dos protestantes ingleses, sob o ponto de vista da formação de comunidades permanentes, os imigrantes alemães são considerados os pioneiros na implantação do protestantismo no Brasil (DREHER, 1984). Esse pioneirismo teve como marco inicial o estabelecimento da comunidade de Nova Friburgo, Rio de Janeiro, fundada em 1824. Embora esses imigrantes tenham estabelecido comunidades em diferentes pontos do país na primeira metade do século XIX, eles próprios organizaram sua vida religiosa, não havendo preocupação com o proselitismo religioso. Esses núcleos foram fundados com o objetivo de atender as necessidades sociais e espirituais de seus membros, unindo-os por meio da identidade religiosa (DREHER, 2003). O protestantismo trazido para o Brasil pelos imigrantes alemães enquadra-se, portanto, no que se convencionou chamar de protestantismo de imigração.

Na segunda metade do século XIX, porém, chegou ao Brasil o chamado protestantismo de missão⁵⁵, fruto da expansão colonial do mundo anglo-saxão, que elevou o movimento missionário à escala global. Apesar da breve tentativa de inserção por parte dos metodistas, ocorrida entre 1836 e 1841, o estabelecimento efetivo das missões protestantes no país se deu a partir de 1855, com a chegada do missionário escocês Robert Reid Kalley⁵⁶ e sua esposa ao Rio de Janeiro, cidade onde fundou um templo congregacional⁵⁷. A obra dos Kalley, além de ser pioneira do protestantismo de missão no Brasil, pode ser inserida no grupo de Igrejas missionárias norte-americanas por sua natureza teológica, a mesma dos avivamentos religiosos ocorridos na Inglaterra e nos Estados Unidos nos séculos XVIII e XIX, a saber, o conversionismo da salvação individual (MENDONÇA, 1990).

Em 1859 chegou ao Brasil o missionário norte-americano Ashbel Green Simonton, estabelecendo, em 1862, um templo presbiteriano no Rio de Janeiro. Simonton também foi responsável pela fundação do primeiro jornal evangélico do Brasil e América Latina,

⁵⁵ Para esse panorama da entrada do protestantismo de origem missionária no Brasil, foi utilizada a classificação desenvolvida por Mendonça (1990), segundo a qual o protestantismo de missão é constituído das Igrejas Congregacional, Presbiteriana, Metodista, Batista e Episcopal.

⁵⁶ Embora Robert Kalley fosse escocês, a maioria das missões protestantes que se inseriram no Brasil eram de origem norte-americana, sobretudo do Sul dos Estados Unidos.

⁵⁷ Segundo Mendonça (1990) o congregacionalismo é um ramo das Igrejas reformadas (herdeiras da Reforma na Suíça), nas quais se pratica a democracia direta e a autonomia das igrejas locais. As Igrejas congregacionais estão filiadas, portanto, à Aliança Mundial de Igrejas Reformadas.

intitulado a *Imprensa Evangélica*⁵⁸. Os presbiterianos representam a denominação que mais se expandiu durante o século XIX, especialmente na província de São Paulo (MENDONÇA, 1995). Seguindo a trilha de expansão do café, a pregação presbiteriana foi fortalecida por José Manuel da Conceição, ex-padre convertido ao presbiterianismo e primeiro ministro protestante brasileiro. Conceição foi o homem que abriu o interior do Brasil ao protestantismo, assegurando, assim, sua inserção (LEONARD, 1963).

O estabelecimento efetivo da Igreja Metodista se deu a partir da chegada do missionário John James Ransom ao Rio de Janeiro. Diferente dos presbiterianos, o crescimento metodista ocorreu no meio urbano, pela influência dos seus colégios sobre a burguesia em ascensão. Na ausência de uma educação oficial considerada satisfatória e, sendo portadora de um sentimento anticlericalista reforçado pelo positivismo republicano, a burguesia cafeeira e comercial das cidades identificou-se com o sistema educacional protestante norte-americano. Nesse contexto, os metodistas foram bastante beneficiados, pois deram clara prioridade à educação.

A primeira investida batista no Brasil ocorreu em 1859, quando Thomas Jefferson Bowen foi para o Rio de Janeiro tentar evangelizar escravos em suas próprias línguas. Contudo, as dificuldades que envolveram a sua missão o fizeram abandonar o país no ano seguinte (SANTANA, 2001). Depois disso os batistas vieram a se estabelecer no Brasil a partir de 1882, com a chegada de William Bagby e Zachery Taylor. À semelhança dos metodistas, esses missionários fixaram-se inicialmente em áreas urbanas, onde a presença física da Igreja Católica Romana constituía um obstáculo para a obra protestante. Possivelmente por essa razão, o crescimento inicial dos batistas foi lento.

Embora no começo tenham se dedicado à educação, os missionários batistas logo se convenceram de que sua expansão deveria se dar não através do ensino regular, mas a partir de campanhas de evangelização (MENDONÇA, 1990). Apostando num estilo imediato e massivo de propaganda, através de uma linguagem simples e direta, os batistas acabaram estabelecendo congregações por todo o território nacional, tornando-se a maior Igreja de origem missionária.

A Igreja Episcopal estabeleceu-se de forma permanente no Brasil a partir de 1889, através dos missionários Lucien Kinsolving e James Morris. O Rio Grande do Sul foi o local escolhido para o início da missão. O crescimento dos episcopais no país foi lento,

⁵⁸ Como observa a pesquisadora Clara Mafra (2001), o acesso à escrita foi um dos elementos que contribuíram para atrair os trabalhadores urbanos para as Igrejas evangélicas. Em muitos casos as escolas dominicais se transformavam em verdadeiras salas de aula, multiplicando, assim, os raros cursos de alfabetização.

provavelmente por causa do seu culto, muito semelhante ao da Igreja Católica Romana⁵⁹, o que não lhes favorecia uma identidade imediata. Por outro lado, a Igreja Episcopal parece ter atraído pessoas que, não satisfeitas com o catolicismo, também não se identificavam com a ética das demais Igrejas protestantes (MENDONÇA, 1990).

Conforme observa a pesquisadora Maria Lúcia Hilsdorf Barbanti (1977, p. 145), ao tratar do estabelecimento das escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo, a aceitação ou rejeição do protestantismo missionário norte-americano por determinados setores da sociedade brasileira se deu na medida em que ele era visto como versão religiosa dos novos ideais liberais e democráticos do século XIX. Isto é, a sociedade brasileira aceitou ou combateu o “espírito moderno” subjacente ao protestantismo da mesma forma como aceitou ou combateu a “modernidade” do liberalismo, do positivismo, do cientificismo ou do republicanismo.

Para alguns segmentos sociais, o protestantismo aparecia como a negação da síntese Igreja Católica Romana-Civilização Ocidental, concretizada nas instituições vigentes no país nas últimas décadas do Império. Se, por um lado, a sociedade imperial, sacralizada pelo catolicismo tridentino, era hierarquizada, elitista e aristocrática, enfatizando as estruturas e não as pessoas, por outro, os valores protestantes propugnavam a liberdade humana, combatiam a idéia de que as estruturas são sagradas, defendiam o sacerdócio universal de todos os crentes – o que pressupõe uma sociedade fraterna e democrática – e, finalmente, enfatizavam que é através do trabalho e da disciplina que o ser humano adquire poder para conquistar o mundo (ALVES, 1982). O protestantismo era olhado, portanto, como estruturalmente diferente do catolicismo, como potencialmente capaz de vir a engrossar as vanguardas políticas e culturais que, no século XIX, lutavam para romper o *statu quo*.

Além da acolhida que lhes dispensaram os liberais, os missionários protestantes puderam contar com o apoio dos maçons, cujas lojas funcionavam como centros de fermentação e difusão dos ideais republicanos e democráticos. Na qualidade de força social e de centro de difusão desses ideais, a Maçonaria contribuiu, conforme ressalta Mesquida (1994, p. 22), para a implantação das missões protestantes no Brasil⁶⁰. Observa-se nos meios protestantes da época um grande entusiasmo pela causa maçônica. Essa aliança entre Maçonaria e protestantismo, aliás, era característica das Igrejas reformadas norte-americanas.

⁵⁹ As Igrejas Episcopais se formaram sob dupla orientação: de um lado, o conversionismo individualista das Igrejas norte-americanas e, de outro, o rigoroso ritualismo do Livro de Oração Comum dos anglicanos. Para maiores detalhes, ver Mendonça (1990).

⁶⁰ Para uma análise minuciosa do tema, ver também Vieira (1978).

No que diz respeito aos positivistas, embora eles tenham tido alguns desentendimentos com os protestantes (BARBANTI, 1977), na prática, os adeptos brasileiros de Augusto Comte estabeleceram alguma relação com os missionários norte-americanos, na medida em que não se recusaram a participar das suas iniciativas no setor educacional. Quanto aos espíritas kardecistas, conquanto devam ser mantidos os devidos distanciamentos doutrinários entre espiritismo e protestantismo⁶¹, os kardecistas aproximavam-se dos missionários protestantes em pelo menos dois pontos: ambos os grupos religiosos criticavam o catolicismo, buscando estabelecer uma distinção entre a vida e os ensinamentos de Jesus Cristo e o que a Igreja romana fez deles (GIUMBELLI, 1997); como os protestantes, os kardecistas também tinham afinidade com o ideário liberal e democrático do Estado republicano laico. Como observa Barbanti (1977):

[...] representantes destas novas correntes de pensamento vão aproximar-se das Igrejas Reformadas, propagadas pelos pastores norte-americanos, e aliar-se a elas na defesa dos princípios da democracia, individualismo, igualdade de direitos, liberdade de consciência e de crença, que umas e outras acreditavam veicular, bem como fazer frente comum ao regime monárquico e sua religião oficial. Representantes da mentalidade católico-conservadora, por outro lado, vão opor-se vivamente a essas novas aspirações (BARBANTI, 1977, p. 146-147).

O estabelecimento das Igrejas protestantes de caráter missionário no Brasil não se deu, portanto, sem a oposição católica. Não apenas a Igreja Metodista, mas todas elas, com maior ou menor intensidade, estiveram envolvidas em conflitos com a Igreja romana. No pensamento católico de então, o protestantismo, além de se constituir num dos “erros do mundo moderno”⁶² – assim como as demais doutrinas religiosas e filosóficas condenadas pelo *Syllabus*⁶³ –, era considerado “heresia”, uma variante “errada” do cristianismo, visto ser o causador do livre exame, fundamento de toda revolta e de toda contestação de autoridade.

⁶¹ Pode-se ressaltar pelo menos duas questões básicas: no espiritismo existe a idéia de “espírito” como portador de uma revelação divina, enquanto no protestantismo há total negação de intermediários entre o crente e Deus; o espiritismo pressupõe o universalismo irrestrito, enquanto nos meios protestantes existem discussões em torno da questão da predestinação, conceito que interpõe fronteiras entre a comunidade dos salvos e o restante da humanidade (GIUMBELLI, 1997).

⁶² Definidos na encíclica *Quanta cura* (DzH 2890-2896) e no compêndio *Syllabus* (DzH 2901-2980), ambos promulgados pelo papa Pio IX (1846-1878) em 1864.

⁶³ Trata-se de um compêndio dos principais erros apontados nas alocuções consistoriais, encíclicas e outras cartas apostólicas de Pio IX. A condenação do protestantismo pelo *Syllabus* pode ser encontrada em DzH 2918 nos seguintes termos: “O protestantismo não é outra coisa que uma forma diferente da própria verdadeira religião cristã, na qual, como na Igreja católica, é possível agradar a Deus”. Embora as proposições do *Syllabus* tenham sido criticadas não só por políticos e intelectuais em geral, mas também por clérigos influenciados pelo iluminismo e pelo liberalismo, a importância deste compêndio cresceu quando Pio IX obteve do Concílio Vaticano I (1869-1870) a declaração da infalibilidade papal (DzH 3074), isto é, a centralização institucional da Igreja Universal no papado (BRUNEAU, 1974).

Em meio à diversidade religiosa e filosófica do começo da República, positivistas, maçons, espíritas e protestantes, todos considerados pelas autoridades eclesiásticas católicas como “inimigos”, sofreram a oposição da Igreja Católica Romana, que procurava alertar seus fiéis a respeito dos perigos dessas doutrinas. Um desses alertas foi registrado no jornal juizforano *Lar Catholico* nos seguintes termos:

Aos nossos diocesanos fazemos um veemente apelo, para que se mantenham firmes na fé católica, não assistam a pregações protestantes ou a sessões espíritas, nunca leiam livros, folhetos ou jornais de nenhuma dessas seitas; nunca procurem ou aceitem remédios de curandeiros espíritas, e nunca mandem seus filhos a colégios protestantes ou espíritas; nunca tomem parte em festas promovidas pela maçonaria ou qualquer outra seita e nunca auxiliem os inimigos da Igreja na construção de seus templos e escolas (*Lar Catholico*, 11 de maio de 1924).

A postura de resistência adotada pelas autoridades católicas brasileiras no que diz respeito às doutrinas emergentes no país inseria-se no movimento mais amplo de reação da Santa Sé ao mundo moderno⁶⁴. Conforme observa o historiador Rodrigo Coppe Caldeira (2005, p. 12), em diversos momentos de emergência da modernidade, a Igreja Católica Romana sentiu-se ameaçada. Primeiro com Lutero e suas novas perspectivas de vivência religiosa; em seguida, com a filosofia cartesiana e seu ápice no Iluminismo e, finalmente, com a Revolução Francesa e sua consciência anticlerical. Para manter sua importância no tecido social que passava por profundas transformações, a Igreja de Roma tomou várias medidas, como anátemas e proscricções das idéias que poderiam ameaçá-la. Todavia, como ressalta o autor, foi no século XIX que se delineou, mais claramente, uma tendência católica fortemente oposicionista às idéias modernas: o chamado ultramontanismo.

Uma vez que o ideário republicano laico trazia inovações percebidas pela Igreja de Roma como “heresias modernas”, a implantação da República no Brasil gerou uma postura, senão de resistência, pelo menos de desconfiança por parte das autoridades eclesiásticas católicas. Embora no decorrer da Primeira República a hierarquia católica tenha feito esforços no sentido de adaptar-se às novas condições políticas e religiosas do país, dando início ao que Oscar de Figueiredo Lustosa (1991) chamou de “aprendizado de liberdade”, a separação entre

⁶⁴ Vários são os documentos oficiais através dos quais a Santa Sé se posicionou contra os valores do mundo moderno que se consolidava. A título de exemplo, antes da promulgação da encíclica *Quanta cura* e do compêndio *Syllabus*, o papa Gregório XVI (1831-1846) havia promulgado a encíclica *Mirari vos*, de 1832, condenando o liberalismo, o indiferentismo religioso e o racionalismo (DzH 2730-2732). Em 1907 Pio X (1903-1914) condenou o modernismo através da encíclica *Pascendi dominici gregis* (DzH 3475-3500). É especialmente durante o papado de Leão XIII (1878-1903), com a encíclica *Rerum novarum*, de 1891 (DzH 3265-3271), que a Igreja de Roma dá sinais de abertura aos valores modernos. Nesta encíclica a Igreja romana começou a formular uma doutrina social mais progressista, sinalizando a aceitação tardia do mundo moderno, após seu combate aberto contra a modernização durante a maior parte do século XIX (MAINWARING, 2004).

Igreja e Estado e o fim do regime de padroado provocaram uma série de reações no episcopado brasileiro.

2.2 A Igreja Católica Romana e o Regime Republicano

O catolicismo, implantado no Brasil pelos colonizadores portugueses como religião oficial do Estado, manteve esse estatuto até a proclamação da República. No alvorecer do novo regime, quando o país passava por uma série de transformações de caráter econômico, político e social, a antiga classe senhorial gerada pela colonização portuguesa cedia a sua posição de grupo dominante à nova burguesia agrária (BASBAUM, 1986). A Igreja Católica Romana, tradicionalmente ligada à classe senhorial, tendo perdido progressivamente parte dos seus privilégios políticos e sociais, atravessava uma crise. Sua influência na sociedade havia diminuído significativamente.

Nesse contexto, a Santa Sé, através da política de romanização, cujo objetivo era uniformizar o catolicismo a um modelo europeu universalista, tentou trazer a Igreja romana no Brasil para seu controle, por meio de um processo conduzido pelas autoridades eclesiásticas brasileiras. Esse processo se deu a partir de um duplo movimento: por um lado, os bispos procuraram reforçar seus laços com a Santa Sé, trazendo para o país várias congregações religiosas européias para assumirem escolas, hospitais, seminários e paróquias⁶⁵; por outro, o episcopado buscou adaptar o catolicismo tradicional praticado pelo povo brasileiro ao modelo romano (OLIVEIRA, 1985)⁶⁶.

Com a proclamação da República e a subsequente separação entre Igreja e Estado, a hierarquia católica, apesar de livre das imposições governamentais para adequar a Igreja Católica no Brasil às diretrizes estabelecidas pela Santa Sé, precisou negociar com o Estado republicano a ampliação da sua esfera de influência na sociedade. Essa política de negociação, que marcou as relações das autoridades eclesiásticas católicas brasileiras com os estadistas republicanos no decorrer da Primeira República, embora tenha rendido bons frutos à Igreja romana, exigiu muitos esforços por parte da hierarquia católica.

⁶⁵ José Oscar Beozzo (1977) oferece uma longa lista das congregações religiosas européias que ajudaram a conduzir a romanização do catolicismo no Brasil. Dentre elas o autor destaca atuação dos redentoristas, franciscanos, capuchinhos e verbitas no âmbito da reforma dos seminários dos padres seculares e dos santuários populares.

⁶⁶ Cabe observar que o processo de romanização do catolicismo brasileiro já havia se iniciado durante o Segundo Império, com o movimento dos “bispos reformadores”, cujo principal incentivador foi Dom Antônio Ferreira de Viçoso, então bispo de Mariana. Entretanto, segundo Pedro Assis Ribeiro de Oliveira (1985, p. 284), seu alcance ainda era reduzido e sua influência limitava-se ao corpo clerical, sem atingir a grande massa de fiéis. É após a separação entre Igreja e Estado que o processo de romanização atinge um desenvolvimento mais amplo.

Quando o decreto nº 119-A do Governo Provisório foi promulgado, os representantes da Igreja Católica Romana no Brasil reagiram com um sentimento misto de alívio e apreensão (HERMANN, 2003). Isto porque se, por um lado, o artigo 4º libertava a Igreja romana do padroado, por outro, o decreto introduzia propostas que limitavam a sua esfera de atuação. Em 19 de março de 1890 o episcopado manifestou esse duplo sentimento na primeira Pastoral Coletiva da República, na qual alguns aspectos da nova legislação são aprovados de modo discreto, enquanto outros são claramente condenados.

Na referida pastoral, cujo principal redator foi Dom Antônio de Macedo Costa, os bispos reconhecem em tom de alívio que a República “assegura à Igreja Católica no Brasil certa soma de liberdades como ela nunca logrou no tempo da monarquia” (*apud* RODRIGUES, 1981, p. 39). Todavia, eles também afirmam: “Em nome da ordem social, em nome da paz pública, em nome da concórdia dos cidadãos, em nome dos direitos da consciência, repelimos os católicos a separação da Igreja do Estado; exigimos a união entre os dois poderes” (*apud* RODRIGUES, 1981, p. 24).

Para o historiador Thomas Bruneau (1974), a postura apreensiva e aparentemente contraditória do episcopado, no que se refere à separação entre Igreja e Estado, tem uma explicação “simples”:

A influência da Igreja tinha sido sempre definida através do poder do Estado e as estruturas do Estado eram usadas para criá-la e exercê-la. Sem esse apoio não havia influência. De modo que, embora querendo mais independência do governo, os bispos ainda acreditavam na necessidade do apoio do Estado, e isso significava uma forma de oficialização. Provavelmente a sua percepção de outras alternativas estava inibida pelo fato de terem sido excluídos, contra a vontade, do domínio público (BRUNEAU, 1974, p. 67).

Porém, na avaliação do historiador Riolando Azzi (1976, p. 61), a explicação para a postura dos bispos não é tão “simples” quanto afirma Bruneau, pois o que estava em jogo não era apenas um problema de influência política – que pouco existira durante o Império – mas também uma questão de fidelidade doutrinária, uma vez que o *Syllabus* condenava explicitamente a separação entre o poder político e o poder religioso⁶⁷. Segundo o autor, mesmo reconhecendo os limites de atuação do catolicismo durante o regime monárquico, os bispos tinham consciência de que o antigo regime estava de acordo com os princípios doutrinários da Igreja de Roma, ao passo que a nova situação contradizia esses princípios.

⁶⁷ A condenação da separação entre Igreja e Estado pelo *Syllabus* pode ser encontrada em DzH 2954 nos seguintes termos: “A Igreja deve ser separada do Estado e o Estado da Igreja”.

A problematização apontada por Azzi (1976) em torno das relações entre Igreja e Estado no Brasil indica a complexidade desse quadro, que pode ser pensado nos termos de um “processo de regulação”. Tal abordagem remete a uma compreensão da religião não enquanto algo dado *a priori*, mas construído; enquanto um processo situado num lugar e tempo específicos, distanciando-se, assim, de abordagens assentadas numa perspectiva essencialista ou descontextualizada da religião. O que quero dizer é que considero importante observar, no contexto da Primeira República, de que forma as religiões foram reconhecidas e legitimadas enquanto tais ou, dito de outro modo, em torno de quais critérios se processou esse reconhecimento?

Em trabalho minucioso, Giumbelli (2002) procura mostrar as controvérsias em torno do processo de regulação do religioso nos anos iniciais da República, as quais se estenderam nos anos subseqüentes à regulação jurídica da liberdade religiosa no Brasil. Gostaria de destacar aqui duas dimensões desse amplo debate analisado pelo autor: em primeiro lugar, as disputas que envolveram o reconhecimento das religiões mobilizaram uma variedade de segmentos da sociedade da época, transcendendo os limites dos seus oponentes religiosos; em segundo lugar, a Igreja Católica Romana ocupou lugar central nesse debate, que versava muito mais sobre a regulação da sua liberdade do que da liberdade das religiões em geral, visto que, naquele momento, elas eram reconhecidas de direito, mas não de fato (GIUMBELLI, 2002).

De todo modo, as preocupações do episcopado brasileiro face à Constituição a ser instituída no Brasil explicavam-se, em parte, pela atuação na capital da República de um grupo de positivistas⁶⁸, cuja influência era considerável, e pela difusão das suas idéias junto à intelectualidade da época. Não obstante a influência do positivismo fosse real, ela aparecia aumentada aos olhos dos representantes da Igreja romana, que em geral lhe atribuíam todo tipo de manobras anticlericais. Na avaliação dos historiadores Sérgio Lobo de Moura e José Maria Gouvêa de Almeida (1990), mais profunda na realidade era a influência de uma vertente anticlerical do liberalismo⁶⁹ da época. Livres pensadores como Rui Barbosa teriam desempenhado, no começo da República, papel muito mais relevante que o dos positivistas, pelo menos no que se refere à elaboração das novas instituições políticas.

Com efeito, o projeto da nova Constituição, tornado público pelo Governo Provisório em 22 de junho de 1890, justificava em vários itens as apreensões do episcopado: sujeição dos

⁶⁸ Benjamin Constant e Demétrio Ribeiro, por exemplo, eram membros do Governo Provisório.

⁶⁹ Embora o termo “liberalismo” cubra um sem-número de conceitos, em geral significa uma crença difusa no valor do indivíduo e a convicção de que a base de todo o progresso é a liberdade individual (VAINFAS, 2002). Para maiores detalhes, ver Silva (2005).

bens da Igreja romana à lei de “mão morta”⁷⁰; reconhecimento e obrigatoriedade do casamento civil; laicização do ensino público; secularização dos cemitérios; proibição de subvenções oficiais a qualquer culto religioso; impedimento para a abertura de novas comunidades religiosas – especialmente a Companhia de Jesus –; inelegibilidade para o Congresso de clérigos e religiosos de qualquer confissão (MOURA e ALMEIDA, 1990).

Com a divulgação do projeto constitucional, o episcopado voltou a protestar contra os artigos considerados ofensivos aos direitos da Igreja romana, através de uma *Reclamação* ao marechal Deodoro, de autoria de Dom Macedo Costa, recém-nomeado arcebispo da Bahia e primaz do Brasil. O protesto do episcopado procurava refutar tais artigos por meio de uma teoria teológico-política segundo a qual o Estado não poderia progredir sem a proteção da religião (HERMANN, 2003). O documento, fruto de uma reunião realizada em agosto de 1890, termina com a promessa dos bispos de lutar legalmente pelos interesses da Igreja Católica Romana. Em 6 de novembro de 1891 o episcopado publicou novo protesto, sob a forma de um *Memorial* dirigido à Assembléia Constituinte. Em 12 de janeiro do mesmo ano, às vésperas da votação final da primeira Constituição republicana do Brasil, Dom Macedo Costa apelou pessoalmente para que os membros da Assembléia eliminassem as cláusulas ofensivas à liberdade da Igreja romana (LUSTOSA, 1991).

Os esforços de Dom Macedo Costa para a manutenção do poder e da autonomia institucional da Igreja Católica no Brasil não se limitaram à redação de protestos oficiais. Ele estabeleceu contatos através de encontros pessoais e troca de correspondências com seu antigo aluno Rui Barbosa, ministro da Fazenda do Governo Provisório, a fim de acertar uma solução satisfatória tanto para os interesses do Estado como para os da Igreja romana. Como ressaltam Moura e Almeida (1990): “se a Igreja tinha interesse em evitar medidas mais radicais, mesmo o tradutor e prefaciador de *O Papa e o Concílio* devia perceber, por outro lado, que era temerário desconhecer, num país como o Brasil, o prestígio popular e a força política da Igreja Católica” (MOURA e ALMEIDA, 1990, p. 327).

A Constituição da República, finalmente aprovada em 24 de fevereiro de 1891, apesar de ter promulgado leis que revelavam certa desconsideração para com a religião e a Igreja romana, acabou fazendo algumas concessões ao episcopado brasileiro: os bens das corporações católicas foram poupados; as ordens e congregações foram admitidas sem reserva alguma. Algumas medidas foram posteriormente reinterpretadas num sentido acomodatório, favorável aos interesses católicos; desse modo, foi possível à Igreja Católica Romana receber

⁷⁰ A lei de “mão-morta” era um dispositivo legal pelo qual o patrimônio das corporações religiosas, uma vez desaparecidas, era automaticamente incorporado ao Estado.

subvenções da administração pública, a título de ajuda para obras de beneficência (MOURA e ALMEIDA, 1990). Não obstante as concessões feitas pelo governo republicano, a Igreja Católica no Brasil estava oficialmente excluída do domínio público, não podendo mais contar com o apoio do Estado para sua influência religiosa.

Que motivos teriam levado os políticos republicanos a afastarem tão radicalmente o catolicismo da sua posição prévia de religião oficial? Na avaliação de Bruneau (1974, p. 66), havia pelo menos três razões para essa atitude. Primeiro, o golpe que destituiu Dom Pedro II e iniciou a República substituiu o regime anterior. A Igreja Católica Romana, sendo parte integral do regime monárquico e, na prática, um departamento do governo imperial, deveria ser deposta juntamente com ele.

Além disso, a Igreja romana não possuía poder político suficiente junto aos novos líderes governamentais, tanto no nível ideológico como no organizacional. Ideologicamente a Igreja romana não despertava interesse nos novos líderes, cuja maioria era influenciada pelas diversas formulações ideológicas então correntes no Brasil, em especial, o liberalismo e positivismo. Em termos organizacionais, a Igreja romana não possuía representação significativa no novo governo. Finalmente, embora no passado o governo tenha oficializado o catolicismo para manter sua legitimidade perante o povo brasileiro, os políticos republicanos julgavam não precisar da legitimidade da religião. Nas palavras de Bruneau, “os estadistas pareciam se desviar do caminho para alienar a Igreja e transformar em lei a sua falta de interesse pela religião da vasta maioria” (BRUNEAU, 1974, p. 66).

No processo de negociação entre a hierarquia católica brasileira e o Estado republicano laico, o peso da Santa Sé foi considerável. Consciente dos problemas que envolviam a Igreja Católica no Brasil, a Santa Sé tomou algumas medidas que sugerem que a política de negociação efetuada pelo episcopado brasileiro era admitida, senão patrocinada por Roma: o reconhecimento diplomático do regime republicano pelo Vaticano em 1890; a elevação de sua representação diplomática no Rio de Janeiro à categoria de nunciatura em 1901; a criação do primeiro cardinalato brasileiro em 1905, na pessoa do arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcante. Essas medidas, além de sinalizarem a boa vontade da Santa Sé para com o novo regime, demonstram o seu consentimento à política de negociação levada a efeito pelo episcopado brasileiro (MOURA e ALMEIDA, 1990).

Esse processo de negociação entre os bispos brasileiros e o Estado nos anos iniciais da República acabou contribuindo para o fortalecimento institucional da Igreja Católica no Brasil. O êxito da atuação do episcopado pode ser medido pelos seguintes dados: em 1889 o

Brasil constituía apenas uma província eclesiástica, com 1 arquidiocese e 11 dioceses. Em 1930 havia 16 arquidioceses, 50 dioceses e 20 prelazias ou prefeituras apostólicas (HERMANN, 2003). O contingente de padres também aumentou, sobretudo pelo estabelecimento dos religiosos estrangeiros. No começo da República o Brasil contava com um total de aproximadamente 700 padres⁷¹. Em 1946 havia 6.383 padres: 2.964 seculares e 3.419 membros de ordens; dois terços destes últimos eram de origem estrangeira. O número de seminários também cresceu: em 1890 havia 9 seminários maiores e 11 menores e em 1927, 15 seminários maiores e aproximadamente 30 menores (BRUNEAU, 1974).

Tal processo de negociação estava estreitamente vinculado à política de romanização estabelecida pela Santa Sé. Incentivados por Roma, os bispos brasileiros passaram a organizar suas dioceses segundo o modelo preconizado pelo Concílio de Trento (1545-1563). O teólogo João Batista Libânio (1983) analisa a construção da identidade católica pelo Concílio de Trento a partir de três pilares: a criação de um novo imaginário social religioso, o enquadramento do clero e o enquadramento dos fiéis. Segundo o autor:

Esse imaginário social religioso compreende verdades dogmáticas, ensinamentos morais, comportamentos práticos em relação ao universo da piedade, da liturgia, dos sacramentos e repletos de atitudes decorrentes de uma disciplina e organização eclesiástica. O imaginário social religioso é o suporte mais importante da identidade tridentina. Pois ele ocupa o interior das consciências e do inconsciente dos indivíduos e da coletividade católica. Sustenta por dentro a identidade. Dá-lhes consistência, validade, força. É motivação de ação, de compromissos. Criador e criado por esse imaginário – envolvidos, portanto, pelo círculo da criação – estão dois outros pilares da identidade tridentina: o clero e os fiéis (LIBÂNIO, 1983, p. 75-76).

Ainda segundo Libânio (1983), a originalidade do Concílio de Trento manifestou-se também na preparação de um novo clero, mais bem formado intelectual, moral e espiritualmente, assumindo seriamente o celibato. O enquadramento dos fiéis, representando o outro lado da moeda, deveria ser feito a partir das missões e das paróquias, com as exigências de preceito pascal anual, dominical e do ensino da catequese.

Como incentivadora da romanização do catolicismo no Brasil, a Santa Sé, além de fornecer o modelo a ser seguido pelos bispos, ofereceu também os meios para tornar esse modelo efetivo, a saber, os agentes religiosos (OLIVEIRA, 1985). Seguindo, então, o modelo tridentino, o episcopado brasileiro direcionou seus esforços para três setores principais: formação de um novo clero, através fundação e manutenção de seminários; criação e

⁷¹ No mesmo período, nos Estados Unidos, que possui uma população católica muito menor que a do Brasil, havia aproximadamente 8.000 padres (BRUNEAU, 1974).

organização das paróquias, com a colaboração de religiosos europeus; atuação direta junto aos fiéis, formando novas lideranças entre o laicato dentro das associações religiosas mantidas sob o poder clerical (AZZI, 2000).

Ao processo de romanização correspondeu, portanto, um processo de “clericalização” do catolicismo brasileiro; serão os bispos, padres e, acima de tudo, as congregações religiosas estrangeiras os veículos principais de romanização. Enquanto boa parte do episcopado latino-americano passou a ser formado nos padrões ultramontanos⁷² do Colégio Pio Latino-Americano, fundado em Roma em 1854, os seminários brasileiros dos padres seculares e a organização das paróquias foram sucessivamente confiados às novas congregações européias. Porém, parece ter sido mais fácil iniciar a europeização das paróquias e dos seminários do que obter os mesmos resultados junto ao laicato. Assim sendo, os esforços dos agentes romanizadores se direcionaram contra a autonomia do catolicismo leigo, quando serão paulatinamente suprimidas as suas bases organizacionais (TEIXEIRA, 1988), a saber, as irmandades, os santuários e as capelas.

Na medida em que refletiam o tradicional catolicismo luso-brasileiro e, em alguns lugares, recebiam a influência da Maçonaria e do pensamento liberal, nos centros urbanos as irmandades representavam verdadeiros obstáculos aos propósitos dos bispos ultramontanos. Por isso, uma das estratégias utilizadas pelos agentes romanizadores para estabelecer a reforma do catolicismo brasileiro foi o desmantelamento das antigas irmandades e confrarias e sua substituição por novas organizações leigas controladas diretamente pela hierarquia eclesiástica. Além disso, houve uma substituição das devoções tradicionais por novas devoções trazidas pelas congregações religiosas estrangeiras. No âmbito rural, os santuários populares foram confiados às congregações religiosas e as peregrinações foram inibidas. Quanto às capelas isoladas no interior, estas foram entregues à administração paroquial. Para o teólogo José Oscar Beozzo (1977), é provável que os bispos

[...] identificassem nestas “capelinhas de beira de estrada” uma ameaça muito mais forte do que nas irmandades, pois aí o seu controle era menor. Eles não propõem “oficialmente” medidas contra as irmandades tão drásticas quanto as que são dirigidas contra as capelinhas. Em relação às irmandades e santuários a questão

⁷² O termo “ultramontano” foi utilizado no século XI para fazer referência aos cristãos que defendiam o ponto de vista dos papas e buscavam a liderança de Roma (“do outro lado da montanha”) (VIEIRA, 1978). Já a partir do século XIX, o termo serviu para descrever uma série de conceitos e atitudes do lado conservador da Igreja Católica Romana e sua reação aos avanços de uma sociedade cada vez mais secularizada a partir da Revolução Francesa. Na avaliação de Luiz Roberto Benedetti (1983, p. 167) o modelo ultramontano é profundamente integrista: “caracteriza-se pela consciência de possuir o monopólio da verdade; por seu radical autoritarismo, que brota desta consciência; pela intransigente defesa da tradição e do puritanismo moral; pela visão conspirativa da História, segundo a qual todos os males provêm da maçonaria”.

coloca-se em termos de “purificá-los” e “reformá-los”. Em relação às capelinhas, eles determinam aos párocos que sejam “fechadas a todo e qualquer serviço religioso”. Tentam matar pela raiz o lugar da religião do povo, com suas festas, terços, rezas e ladainhas (BEOZZO, 1977, p. 756).

O único espaço de devoção popular que parece não ter sido desarticulado pela ação romanizadora dos bispos foram os oratórios domésticos. Uma vez perdida a sua dimensão pública, sob o controle clerical, o catolicismo do povo brasileiro acabou confinando-se na prática doméstica (OLIVEIRA, 1985). Com o processo de romanização no Brasil, o catolicismo tradicional, luso-brasileiro, mestiço e leigo foi sendo paulatinamente alinhado a um novo catolicismo, europeizante, branco, romanizante e clerical.

No decorrer da Primeira República, concomitante aos esforços do episcopado brasileiro tanto no sentido de adequar o catolicismo aos padrões da romanização como de obter do Estado os meios legais para a ampliação da esfera de influência da Igreja romana, as malhas da rede política envolviam grupos de católicos numa forte militância. No começo da República, os católicos estavam divididos, grosso modo, em duas correntes: os conservadores e os republicanos. À corrente conservadora vinculavam-se os escritores Eduardo Prado e Carlos de Laet, entre outros representantes do tradicionalismo ou de um certo “reacionarismo” católico (VILAÇA, 2006). Os conservadores questionavam a própria legitimidade do regime republicano, enfatizando a sua fragilidade política, as carências econômicas e, acima de tudo, o “ateísmo social” dos textos legais (LUSTOSA, 1991). Seu grande propósito, portanto, era restabelecer a Monarquia no Brasil.

A outra corrente de católicos envolvia republicanos de vários tipos: jacobinos, moderados e “adeptos de última hora”. De um modo geral os republicanos moderados, embora não questionassem a República como tal, a desejavam num nível de funcionamento mais equilibrado, inclusive no terreno religioso. Sua estratégia de luta política se desenvolvia em várias frentes:

Primeiramente, convencer o povo em geral de que a implantação do governo republicano era irreversível; segundo, reivindicar das autoridades o respeito aos direitos e à liberdade dos católicos e da comunidade eclesial; terceiro, com esse fim desenvolver a mobilização dos católicos em resposta às campanhas anticlericais, liberais, maçônicas e positivistas, sempre na estocada (LUSTOSA, 1991, p. 25).

É nesse esquema dos católicos moderados com relação à República que se pode compreender a atuação do padre redentorista Júlio Maria. Sua pregação, simultaneamente de militância e abertura, apontava os caminhos de uma situação política na qual o Estado

brasileiro respeitasse os direitos sociais dos católicos. Sendo mais um pregador do que propriamente um pensador ou um “homem da cultura”, Júlio Maria conseguiu exercer influência sobre as camadas populares. Sua intuição fundamental foi, na avaliação de Antônio Carlos Villaça (2006, p. 11), “a intuição da importância do povo, a intuição da necessidade de uma união efetiva entre a Igreja e o povo”. Para esse autor, o padre Júlio Maria foi o primeiro católico a desligar decididamente o Altar do Trono e a pregar a popularização da Igreja Católica Romana.

Passados os primeiros anos de experiência republicana, os grupos de católicos conservadores esfriaram em seu entusiasmo pró-restauração da Monarquia. A própria hierarquia católica, embora longe de abrir mão da sua posição fundamental, isto é, a Igreja Católica Romana deveria ter um lugar especial e exercer um papel importante na condução da sociedade, já manifestava seu empenho estratégico em estabelecer um maior entrosamento com o governo republicano. Sinais práticos da aproximação entre a Igreja romana e o Estado foram dados, por exemplo, por ocasião da Primeira Guerra Mundial, quando o governo reconheceu publicamente a contribuição dada pelos bispos e párocos no sentido de despertar o patriotismo dos seus fiéis em vista de uma participação mais atuante, se necessário, nas frentes de batalha (LUSTOSA, 1991). Ao ser consultado sobre o regime de separação entre Igreja e Estado pelo jornal carioca *A Imprensa* em 1913, o então arcebispo de Mariana, Dom Silvério Gomes Pimenta, já dava sinais dessa aproximação:

O regime da separação entre a Igreja e o Estado, como princípio doutrinal, é um erro, mas aplicado as nossas condições foi benéfico, porque, devido ao bom senso e boa índole dos homens que nos tem governado, não degenerou nas aberrações que se podiam e se podem recear, se algum dia subirem a governar inimigos declarados da religião (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano XII, n. 1, janeiro de 1913).

A explicação para o esforço das autoridades eclesiásticas católicas em estabelecer uma maior aproximação com o governo republicano reside no fato de que a Igreja romana desejava ser reconhecida publicamente como a instituição representante da maioria dos brasileiros na sua crença religiosa. A partir desse reconhecimento, viriam as estruturas do Estado que permitiriam a expansão da sua esfera de influência (BRUNEAU, 1974). Na Pastoral Coletiva de 1890 os bispos explicitam esse desejo:

O fato aí está: somos cerca de doze milhões de brasileiros, e destes, segundo os cálculos sem dúvida exagerados dos nossos próprios adversários, obra de quinhentos mil, apenas, pensam livremente sobre religião ou pertencem a

comunhões religiosas dissidentes. Assim onze milhões e quinhentos mil católicos de um lado, quinhentos mil acatólicos de outro! Tal é a situação.

Mas onde está então o poder decisivo das maiorias? Como? A maioria decide soberanamente de tudo no mundo da política; decide da constituição e da forma do governo nos Estados, decide das leis no parlamento, decide das sentenças nos tribunais; por toda a parte a maioria é consultada; a maioria é respeitada; a maioria é obedecida; tem, enfim, império incontestável, é lei e lei soberana que a todos se impõe, a maioria. Só quando se trata da religião e dos interesses sagrados que a ela se prendem, é que vemos trocados os estilos; subvertido, calcado aos pés, não levados em conta alguma o princípio, tão proclamado pelo liberalismo moderno, da soberania do número, do poder incontestável das maiorias (*apud* RODRIGUES, 1981, p. 27).

Reivindicando-se, então, como representante da religião da maioria dos brasileiros, a Igreja Católica no Brasil conseguiu articular, nas primeiras décadas do século XX, um “arranjo” com o Estado republicano. Nesse “arranjo”, o ativismo de Sebastião Leme de Silveira e Cintra, reunindo multidões⁷³ e mostrando ao governo a força da Igreja romana e a necessidade de tomá-la em consideração na nova ordem política, foi crucial (SCHWARTZMAN, 1986).

Como arcebispo de Olinda e Recife entre 1916 e 1921, coadjutor no Rio de Janeiro entre 1921 e 1930 e cardeal arcebispo do Rio até 1942, Dom Leme foi uma figura decisiva para a orientação e mobilização da Igreja romana no Brasil. Suas idéias foram lançadas na Carta Pastoral de 1916⁷⁴ dirigida ao povo de Olinda e Recife, na qual atribuía a debilidade da influência da Igreja Católica Romana, entre outras coisas⁷⁵, à falta de educação religiosa do povo. Paradoxalmente, a Igreja que representava a religião da maioria dos brasileiros tinha pouco impacto sobre muitas pessoas, especialmente sobre as elites liberais. Para Dom Leme, a solução para essa situação paradoxal seria pressionar o governo para colocar a Igreja romana na posição que lhe cabia por direito nos negócios públicos e, a partir daí, promover sua influência na sociedade.

Na avaliação de Bruneau (1974), o fato de Dom Leme ter usado meios políticos para tentar reconciliar a Igreja romana com o Estado é tão significativo quanto o retorno do modelo de influência da cristandade, isto é, uma sociedade moldada segundo os padrões morais e

⁷³ Como, por exemplo, na inauguração da estátua do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, e na cerimônia de consagração do Brasil a Nossa Senhora Aparecida, ambos em 1931.

⁷⁴ Este ano é tido como marco para o estabelecimento de um novo modelo de Igreja romana no Brasil, o modelo da neocristandade, que atingiu o seu apogeu entre 1930 e 1945. Sob este novo modelo, a Igreja romana permaneceu conservadora, opondo-se à secularização e às outras religiões e pregando a hierarquia e a ordem (MAINWARING, 2004).

⁷⁵ Na *Pastoral* de 1916, Dom Sebastião Leme chama atenção para várias questões, como a fragilidade da Igreja institucional, a falta de padres, as deficiências das práticas populares, a ausência de uma intelectualidade católica, a limitada influência política da Igreja e sua péssima situação financeira (MAINWARING, 2004).

culturais do catolicismo. A principal missão da Igreja Católica no Brasil no período da neocristandade⁷⁶ era a de cristianizar a sociedade, conquistando maiores espaços dentro das principais instituições e impregnando todas as organizações sociais e práticas pessoais de um “espírito católico” (MAINWARING, 2004). Nas palavras de Caldeira (2005), “os interesses característicos da Igreja na neocristandade pautavam-se especialmente pela influência católica no sistema educacional, na moralidade católica, no antiprotestantismo e no anticomunismo” (CALDEIRA, 2005, p. 53). Assim, “ganhar católicos” e combater as outras religiões tornaram-se desafios de considerável importância.

Durante o período da neocristandade, a Igreja romana conseguiu conquistar o laicato da classe média. Uma das mais influentes gerações de líderes leigos católicos emergiu em torno do Centro Dom Vital, criado em 1922⁷⁷ por Jackson de Figueiredo, e conduzido posteriormente por Alceu Amoroso Lima (1973). Esse instituto tornou-se o centro de irradiação de idéias e de mobilização política da intelectualidade católica. Diversos movimentos leigos surgiram nesse período, como, por exemplo, a Aliança Feminina (1919), a Congregação Mariana (1924), os Círculos Operários (1930), a Juventude Universitária Católica (1930) e a Ação Católica Brasileira (1935). Esses movimentos contribuíram para afirmar uma presença mais forte do catolicismo nas instituições e no Estado.

Se nos anos iniciais da República a Igreja Católica no Brasil foi marcada pelo caráter “defensivo”, concentrando seus esforços no sentido do seu desenvolvimento institucional e dedicando-se menos à tarefa de influenciar as elites governantes, na neocristandade a nota predominante da instituição católica é o caráter “ofensivo”, quando os líderes católicos passaram a se envolver cada vez mais na política⁷⁸, buscando uma aliança com o Estado através da qual pudessem influenciar a sociedade. O Estado, percebendo a importância da sanção religiosa, aproveitou a oportunidade de negociar alguns privilégios com a Igreja romana. Não obstante as autoridades católicas tenham apoiado os governos de Epitácio Pessoa (1918-1922) e de Artur Bernardes (1922-1926), pode-se dizer que as relações de proximidade com Getúlio Vargas assumiram um caráter excepcional. Com efeito, havia uma

⁷⁶ É importante observar que as autoridades católicas no período da neocristandade não desejavam reeditar a cristandade medieval. O que se pretendia era desenvolver uma forma de relação mais “harmônica” entre Igreja e Estado; uma colaboração que respeitasse a “nítida distinção entre a esfera espiritual e a temporal” (AZZI, 1994, p. 32).

⁷⁷ Cabe lembrar que o ano de 1922 foi marcado pela Semana de Arte Moderna e o surgimento do movimento modernista, que iria transformar a literatura nacional; pela fundação do Partido Comunista; pela eclosão do tenentismo, movimento que traduzia a insatisfação de expressivos setores do exército diante da prática política nacional.

⁷⁸ Uma das expressões de maior destaque na neocristandade foi a Liga Eleitoral Católica (LEC), criada por Dom Leme em 1932 com o objetivo de dar orientação aos católicos sobre como votar. Por meio da LEC, os católicos eram estimulados a promover candidatos cujas posições eram favoráveis aos interesses católicos.

afinidade política entre a posição da Igreja romana e a orientação de Getúlio Vargas, sobretudo no que se refere à ênfase atribuída à ordem, ao patriotismo, ao nacionalismo e ao anticomunismo.

Sendo amigo pessoal de Getúlio, Dom Sebastião Leme buscou constantemente influenciar nas decisões das causas políticas. Sua estratégia funcionou e a Igreja Católica Romana voltou ao domínio público numa base privilegiada. Por meio de um pacto que terminou por se consumir em 1934 (SCHWARTZMAN, 1986), a hierarquia católica conseguiu arrancar do Estado republicano importantes concessões, como o reconhecimento de efeitos civis para casamentos religiosos e a proibição do divórcio; o ensino religioso nas escolas públicas; o financiamento pelo Estado de colégios da Igreja romana, seminários e hospitais católicos para fins de “utilidade pública”. Dessa forma, como observou Camurça (2000, p. 94-95), a Igreja Católica recuperou a sua posição de influência em aparatos formadores de “consenso social” para a manutenção de sua hegemonia ideológica na sociedade brasileira: a família, a educação e as obras sociais.

2.3 A Expansão da Igreja Metodista Episcopal do Sul

Presente oficialmente no Brasil desde 1876, a Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos experimentou um considerável crescimento a partir da implantação do regime republicano. Se, por um lado, o decreto nº 119-A do Governo Provisório gerou um clima de desconfiança nos meios eclesiásticos católicos, por outro, a liberdade religiosa garantida pelo referido decreto⁷⁹ evidentemente foi saudada pelos metodistas e pelas demais confissões religiosas emergentes no país. Livres das restrições impostas pela Constituição de 1824, as missionárias e missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul passaram a direcionar todos os seus esforços no sentido de expandir suas atividades nas principais cidades do Sudeste brasileiro.

Para que seus objetivos pudessem ser alcançados, o apoio da Igreja-Mãe, isto é, a Igreja Metodista norte-americana à qual estavam vinculados, era fundamental. Assim sendo, logo após a proclamação da República, os líderes metodistas enviaram aos Estados Unidos um pedido de auxílio, tanto de pessoal para a obra missionária quanto de dinheiro para a

⁷⁹ O artigo 2º do decreto nº 119-A afirma o seguinte: “A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos atos particulares ou público que interessem o exercício deste decreto”. Segundo o artigo 3º: “A liberdade aqui instituída abrange não só os indivíduos nos atos individuais, senão também as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituírem e viverem coletivamente, segundo o seu credo e sua disciplina, sem intervenção do poder político” (*apud* GIUMBELLI, 2002, p. 454).

aquisição de novas propriedades (SALVADOR, 1982). Cabe observar que até então a missão brasileira da Igreja Metodista Episcopal do Sul não possuía personalidade jurídica perante as leis brasileiras para a aquisição de propriedades. Todavia, o artigo 5º do decreto nº 119-A reconhecia a personalidade jurídica para a aquisição de bens a todas as Igrejas e confissões religiosas⁸⁰.

Atendendo a uma solicitação anterior dos representantes da Igreja Metodista, em 1º de dezembro de 1889 o Governo Provisório aprovou os Estatutos da Associação da Igreja Metodista Episcopal do Sul⁸¹, conforme citado pelo pesquisador Duncan Alexander Reily (1984):

O Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório constituído pelo exército e armada, em nome da nação, atendendo ao que requereram os membros da Associação da Igreja Metodista Episcopal do Sul, no Brasil, resolve aprovar, para os efeitos civis, os Estatutos da mesma Associação, datados de 22 de julho último, divididos em dezesseis artigos, escritos em oito folhas, as quais vão rubricadas pelo diretor da Segunda Diretoria da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior.

A Associação deverá, nos casos e para os fins designados no decreto nº 1.225 de agosto de 1884, solicitar licença especial quanto aos bens que dora em diante adquirir e a parte dos bens que, na forma do art. 15 dos Estatutos, tem de ficar empregada no Brasil, se aplicará a alguma instituição de beneficência ou de ensino, a juízo do Governo, no caso de se não organizar oportunamente a Associação, independente do que trata o mesmo artigo (*apud* REILY, 1984, p. 92).

Com o reconhecimento jurídico necessário para a aquisição de propriedades, a missão brasileira da Igreja Metodista Episcopal do Sul começou a expandir suas atividades na região Sudeste. Na cidade de São Paulo, o objetivo era atingir os bairros; além da Liberdade, os olhares se voltaram para a Luz e para o Braz. No interior paulista, as cidades inicialmente privilegiadas foram Piracicaba, Ribeirão Preto, São Bernardo do Campo e Taubaté. Recursos também foram investidos nas cidades do Rio de Janeiro e Petrópolis. Em Minas Gerais, além de Juiz de Fora, os metodistas passaram a atuar em Ubá, Barbacena, Ouro Preto, entre outras localidades.

⁸⁰ O artigo 5º do decreto nº 119-A estabelecia o seguinte: “A todas as Igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade jurídica para adquirirem os bens e os administrarem sob os limites postos pelas leis concernentes à propriedade de mão-morta, mantendo cada uma o domínio de seus haveres atuais bem como dos seus edifícios de culto” (*apud* GIUMBELLI, 2002, p. 454).

⁸¹ Para representarem legalmente a Associação foram escolhidos os seguintes nomes: bispo J. C. Granbery, J. L. Kennedy, John W. Tarboux, Hugh C. Tucker, James W. Wolling, Edmond A. Tilly, Michael Dickie, John S. Mattison, John Mc P. Lander, James H. Harwell e Samuel D. Rambo (como procurador de John J. Ransom) (SALVADOR, 1982). No artigo 1º dos Estatutos, esses representantes se comprometem em adquirir, manter e administrar as suas casas de culto e instrução, as residências dos pastores, bem como hospitais e cemitérios tidos como necessários e úteis à sociedade (REILY, 1984).

O fato de o Sudeste ter sido a região escolhida para a expansão das atividades da Igreja Metodista Episcopal do Sul no Brasil pode ser explicado pelo tipo de estratégia de estabelecimento utilizada pelos missionários norte-americanos, a saber, a conquista das elites liberais presentes na região, sensíveis aos ideais civilizadores da nação norte-americana. Segundo o estudioso do metodismo Clory Trindade de Oliveira (1991, p. 26), havia naquele momento uma dupla preocupação estratégica a orientar os planejamentos da missão metodista. De um lado, a educação: o metodismo voltou-se, então, para a “cultura de escolas”, localizadas em importantes centros urbanos, sempre privilegiando as camadas médias e altas da população. De outro, a abertura de igrejas nas cidades de maior progresso, capitais ou cidades-chave da região Sudeste, a mais desenvolvida do país.

Ainda segundo o autor, a estrutura organizacional e administrativa montada pelos missionários era uma réplica do modelo norte-americano, incluindo o culto, a escola dominical, os grupos societários e as diferentes comissões. Isso conduziu a uma profunda dependência do sistema sócio-político norte-americano e a um total distanciamento da cultura e realidade brasileiras (OLIVEIRA, 1991). Na sua avaliação:

Toda essa estratégia pode ser resumida na ideologia do capitalismo liberal-humanista, bíblico-protestante, norte-americano. O metodismo norte-americano e seus missionários estavam ansiosos por partilhar com os brasileiros os benefícios da sua ideologia, que eles consideravam ser a religião civil do país. A idéia básica afirmava que o protestantismo bíblico aplicado desde os peregrinos do Mayflower, no século XVII, havia produzido uma civilização cristã, expressa no capitalismo liberal-humanista norte-americano. E isto era a mais perfeita representação do Reino de Deus na terra. Nisto tudo, havia uma identidade quase absoluta entre ser cristão, ser capitalista-liberal e ser norte-americano. Na obra missionária, se buscava fazer cristãos, sendo capitalistas-liberais e aculturados no padrão norte-americano. O missionário, de um modo geral, assumia compromisso com a Igreja Metodista e igualmente com a nação norte-americana. Era um enviado da Igreja e da Nação (OLIVEIRA, 1991, p. 27).

No processo de expansão da Igreja Metodista Episcopal do Sul no Sudeste brasileiro a ação missionária foi marcada por uma atitude de condescendência para com o governo republicano e, ao mesmo tempo, de oposição ao catolicismo romano. A este respeito, convém lembrar que o momento de implantação da República no Brasil foi caracterizado por grande movimentação de idéias – em geral importadas – acerca da construção da nação brasileira. Criou-se um ambiente o qual o historiador José Murilo de Carvalho (1987, p. 24), sob a inspiração de Sérgio Porto, chamou de “maxixe do republicano doido”. Nessa confusão de idéias ou nesse “maxixe”, era comum o uso de termos como “civilização” e “progresso”,

ainda que esses termos pudessem assumir, dependendo da circunstância e de quem os usava, significados diferenciados.

Para as missionárias e missionários metodistas a idéia de civilização e progresso estava intimamente vinculada à cultura protestante da nação norte-americana. Assim sendo, a Igreja Metodista Episcopal do Sul procurou contribuir para a civilização e o progresso da nação brasileira tomando como referência os valores dos Estados Unidos. A Igreja Católica Romana, por seu turno, também nutria um projeto de civilização e progresso para o Brasil. Todavia, as lideranças católicas partiam do pressuposto de que a nacionalidade brasileira fora construída sobre costumes e tradições comuns, como a língua e a religião católica. Assim, a civilização e o progresso da nação brasileira deveriam ser levados a efeito de acordo esses costumes e tradições. Essas diferenças em torno do significado dos termos “civilização” e “progresso” explicam, ao menos em parte, a oposição metodista ao catolicismo romano na Primeira República. Além das divergências doutrinárias, havia uma incompatibilidade de propostas políticas.

No que se refere às relações entre metodismo e governo republicano, pode-se afirmar que a Igreja Metodista Episcopal do Sul buscou constantemente filiar-se à imagem da República, tentando com isso ganhar legitimidade e espaço de atuação. Para demonstrar os supostos laços que os aproximavam da ordem republicana, os líderes metodistas procuravam divulgar a presença de figuras políticas identificadas com o novo regime em suas cerimônias, ainda que não propriamente religiosas.

Exemplo disso ocorreu por ocasião de uma cerimônia de formatura dos alunos do Colégio Americano Granbery, situado em Juiz de Fora, Minas Gerais. O discurso proferido por Coelho Neto⁸², paraninfo da turma, foi reproduzido com destaque no *Expositor Cristão*, jornal oficial da Igreja Metodista, em 9 de julho de 1908. Por solicitação dos metodistas, em 1911 o jornal juizforano *O Pharol* publicou o discurso proferido por Silvio Romero⁸³ durante uma solenidade de abertura das aulas do Granbery. No referido discurso, Romero refere-se à Juiz de Fora como “a cidade intelectual”, afirmando que o Granbery contribuía diretamente para esse resultado, por ser “um perpétuo fermento de líderes intelectuais” (*O Pharol*, ano XLVI, n. 80, 05 de abril de 1911).

Entretanto, quando os metodistas esbarravam com o problema das relações de aproximação entre a Igreja romana e o Estado republicano e da política de negociação levada

⁸² Henrique Maximiano Coelho Neto (1864-1934) foi escritor e político ligado ao regime republicano. Em 1909 foi eleito deputado federal pelo Maranhão, sendo re-eleito em 1917.

⁸³ Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero (1851-1914) foi crítico literário, filósofo e político. Entre outras ocupações, foi deputado federal pelo Partido Republicano no período de 1900 até 1902.

a efeito pelas autoridades católicas no sentido de recuperar a posição privilegiada do catolicismo na sociedade, sua postura de bom relacionamento com o governo era facilmente rompida. É o que demonstra o seguinte trecho do artigo intitulado “Religião e Estado”, veiculado no *Expositor Christão*:

O Estado não é um indivíduo habilitado a crer e a determinar ser uma religião verdadeira (para impô-la), e as outras, falsas; e por isso o Estado não pode ter religião, nem favorecer uma religião qualquer, e desprezar as outras. É um absurdo; vai contra a lógica, contra a razão, contra o bom senso! E ainda, contra a lei, como no caso atual! Doutrina tão rudimentar, de princípios republicanos parece, no entanto, ser ignorada dos nossos homens públicos! Mas, estando ela expressa em lei, é vergonha, se não crime, ignorar a lei. Mas conhecer a lei e não aplicá-la; saber o espírito da lei e sofismá-lo e deturpá-lo; conhecer o abuso da lei e sancioná-lo e promovê-lo – é crime contra a lei! É crime contra a própria consciência! É crime contra a República! (*Expositor Christão*, v. 15, n. 13, 29 de março de 1900).

Foram várias as ocasiões em que as lideranças metodistas se posicionaram contra a influência da Igreja romana na sociedade, responsabilizando-a pelos problemas sociais da República. Numa dessas ocasiões o pastor William Lee, em carta aberta dirigida ao padre Júlio Maria, publicada no periódico juizforano *Jornal do Commercio*, fazia a seguinte argumentação:

Esta geração brasileira é o produto de 400 anos de domínio da igreja romana. *Durante 400 anos, tempo que basta para mostrar o que uma igreja pode fazer, “formou-se um povo”*. Durante 400 anos se prepararam todos os elementos desta crise social. Não é injustiça esquecer que durante quatro séculos “o Brasil foi preparado para esta triste situação” debaixo dos ensinamentos dos papas? Não é deslealdade esquecer que as leis do país reconheciam o romanismo como a única religião digna dos brasileiros, até dando subsídio aos padres, e proibindo a propagação livre do Evangelho pelos protestantes? [...] *Vemos no Brasil hoje o que a igreja romana pode fazer com o povo*. Aqueles que querem ainda mais disto, que a defendam. Quanto a mim, sou inimigo franco, porque a julgo a principal culpada da atualidade, *e creio que este povo, naturalmente bom e hospitaleiro, merece uma coisa melhor do que a “decadência profunda” em que atualmente se acha* (*Jornal do Commercio*, ano V, 5 de dezembro de 1900). (grifos meus)

O interessante nesse tipo de acusação é que, embora a missão metodista tenha conseguido expandir seu espaço de atuação na sociedade brasileira, essa expansão se deu prioritariamente por meio de suas investidas educacionais junto às elites, e não propriamente através de uma ação social junto ao povo. Conforme observa Oliveira (1991, p. 26), uma vez comprometido com a cultura norte-americana, até sua autonomia há muito pouco no metodismo de qualquer participação mais atuante, mais crítica, mais responsável na vida política e social da nação.

Uma vez que a Igreja Metodista Episcopal do Sul reproduziu no Brasil as mesmas estruturas eclesiais existentes no seu país de origem, em 1886 surge a Conferência Anual. Com o crescimento do trabalho surgiram outras conferências, em 1910 e 1919. Devido à sua expansão territorial e seu crescimento numérico, algumas medidas se fizeram necessárias: supervisão episcopal permanente através de um bispo residente; adaptação da disciplina eclesial à situação brasileira; melhor coordenação das Conferências Anuais (REILY, 1984).

O movimento liderado por Guaracy Silveira a favor do auto-sustento sinalizou o desejo de autonomia do metodismo no Brasil. As Conferências Centrais também manifestaram esse desejo. Em 1930 a Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos concedeu, então, a almejada autonomia, sendo criada, a partir daí, a Igreja Metodista do Brasil. O *Expositor Cristão* registrou sistematicamente o processo de autonomia da Igreja Metodista e em 17 de setembro de 1930 publicou a seguinte declaração:

A 2 de setembro de 1930, às 20 horas, na Igreja Central de São Paulo, foi promulgada a Constituição da Igreja Metodista do Brasil. O ato revestiu-se de grande solenidade. O Bispo Edwin D. Mouzon, presidente da Comissão Americana, e eleito presidente da Comissão Constituinte, secretariado pelos revs. Cesar Darcorso Filho e Epaminondas Moura, leu a Constituição e promulgou-a, estando no púlpito todos os membros da Constituinte, e no auditório, representantes das igrejas irmãs e de altas autoridades do Estado (*Expositor Cristão*, v. 44, n. 34, 17 de setembro de 1930).

A autonomia aconteceu antes mesmo da obtenção do auto-sustento e da auto-propagação, isto é, da expansão da Igreja por meio de obreiros nacionais. Inicialmente foi criado um Conselho Central – elo entre as Igrejas “mãe” e “filha” – através do qual problemas concernentes ao auxílio financeiro e ao pessoal missionário seriam tratados. Curiosamente a Igreja Metodista do Brasil, podendo eleger seu próprio bispo, não escolheu um brasileiro, e sim, o missionário norte-americano John William Tarboux (REILY, 1984).

CAPÍTULO 3: O CENÁRIO EDUCACIONAL REPUBLICANO

Em termos gerais é possível afirmar que a educação constituiu-se no grande ideal das elites intelectuais e políticas brasileiras na Primeira República. Alimentadas pelas idéias de modernização e progresso e estando profundamente insatisfeitas com o atraso do país e com a má formação intelectual das pessoas, essas elites passaram a ver a educação como uma via de transformação social, a chave para a solução de todos os problemas nacionais. Várias campanhas foram organizadas nesse período chamando a atenção para a necessidade da difusão da educação escolar.

Na medida em que a sociedade brasileira vinha se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passou a se constituir num dos principais problemas sociais, visto que as técnicas de leitura e escrita tornavam-se instrumentos cada vez mais necessários à integração dos indivíduos em tal contexto social (RIBEIRO, 2003). Assim, no decorrer da Primeira República, as esferas governamentais ampliaram seus investimentos no ensino primário. Entretanto, no que diz respeito ao ensino secundário, a ampliação mais significativa se deu no âmbito do ensino particular.

A marcada insuficiência da iniciativa oficial quanto ao ensino médio e a relativa facilidade para a abertura de escolas particulares de nível secundário, contribuíram para o crescimento numérico dessas instituições de ensino. Além das escolas públicas oficiais, o cenário educacional do começo da República era composto, portanto, por uma grande quantidade de colégios católicos, assim como de escolas particulares de orientação positivista e de estabelecimentos de ensino de origem estrangeira.

3.1 O Ensino Público Laico

A primeira Constituição republicana, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também, por meio do artigo nº 35, a descentralização do ensino público, uma vez que: ficou reservado à União o direito de legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de nível superior e secundário nos Estados e promover a instrução secundária no Distrito Federal; coube

privativamente aos Estados promover e legislar sobre a educação primária (COSTA, 2002). Segundo a pesquisadora Otaíza de Oliveira Romanelli (1984), tais dispositivos acabaram gerando, na prática, o seguinte sistema:

À União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal; e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1984, p. 41).

Consagrava-se, assim, o chamado “dualismo” do sistema escolar brasileiro, que de fato vinha se mantendo desde o Império. Essa dualidade do sistema de ensino era traduzida muitas vezes na contraposição entre as “escolas de elite”, isto é, as escolas de nível secundário e superior, e as “escolas do povo”, ou seja, a escola primária e a escola profissional. O sistema dual de ensino revelava ainda os antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. Por um lado, a União julgava-se impedida de realizar qualquer esforço que pudesse significar intervenção na esfera de competência dos Estados. Estes, por sua vez, consideravam-se impotentes para arcar com as despesas advindas da ampliação da rede de escolas primárias e profissionais. Na avaliação do pesquisador Jorge Nagle (1990, p. 266), o apelo para argumentos de natureza constitucional escondia, na realidade, um desinteresse de ambas as partes pelo alargamento das oportunidades educacionais.

Como quer que seja, do ponto de vista constitucional, as idéias federalistas vitoriosas na primeira Constituição republicana acabaram impondo uma descentralização que não se restringiu à esfera política, mas atingiu também o setor educacional. Na medida em que colocou o ensino a mercê das circunstâncias políticas e econômicas locais, o federalismo aprofundou a distância e as disparidades existentes entre os sistemas escolares estaduais. “A ausência de uma ‘política nacional de educação’ e, portanto, de um sistema escolar nacional, era problema sem condições de ser solucionado durante a Primeira República, devido ao argumento de que qualquer esforço nesse sentido feria os princípios federativos agasalhados pela Constituição” (NAGLE, 1990, p. 266).

Não obstante, algumas tentativas foram feitas no decorrer da Primeira República no sentido de solucionar os problemas educacionais mais graves. A primeira dessas tentativas partiu da esfera federal e foi representada pela reforma Benjamin Constant, de 1890. Embora o alvo desta reforma tenha sido o ensino secundário, ela acabou atingindo o ensino primário e o ensino superior (ROMANELLI, 1984). Uma das intenções de Constant era retirar da escola secundária o seu caráter de curso preparatório para o ensino superior, transformando-a numa

escola verdadeiramente formativa. Para tanto, foi instituído o “exame de madureza”, destinado a verificar se ao término do curso o aluno tinha a cultura intelectual necessária para ingressar no nível superior.

Além disso, a reforma Benjamim Constant procurou incluir disciplinas científicas no currículo, rompendo, assim, com a tradição humanística clássica. Foram introduzidas as ciências segundo a ordenação positivista de Augusto Comte: matemática, astronomia, física, química, biologia, história natural, sociologia e moral, geografia. Essa decisão acabou sendo alvo de muitas críticas, inclusive dos próprios positivistas, que alegavam não ter sido respeitada a proposta pedagógica de Comte, segundo a qual, o ensino das ciências só era recomendado para crianças maiores de quatorze anos (RIBEIRO, 2003)⁸⁴. Outro conjunto de críticas relaciona-se com o fato de que o currículo das escolas secundárias havia se tornado enciclopédico, devido ao acréscimo de matérias científicas às tradicionais.

Embora a reforma Benjamim Constant tenha pretendido romper com a antiga tradição do ensino humanístico, as sucessivas reformas pelas quais a organização escolar passou ao longo da Primeira República mantiveram no currículo da escola secundária uma combinação variada entre as ciências e as letras, ou, dito de outra forma, entre as humanidades clássicas e as científicas. Além do mais, a escola secundária não conseguiu se desvincular efetivamente da sua condição de curso subalterno. Continuou existindo uma total dependência da escola secundária em relação à escola superior.

Ainda com relação ao ensino secundário, algumas observações se fazem necessárias. A primeira diz respeito à sua expansão. Em 1907 havia 1.130 unidades escolares, sendo 6 federais, 24 estaduais, 10 municipais e 1.090 particulares. No que se refere ao número de matrículas, respectivamente em 1907 e em 1929, observa-se o seguinte: matrícula nas escolas públicas, sexo masculino – 3.503 e 7.717; matrícula nas escolas públicas, sexo feminino – 434 e 1.284; matrícula nas escolas particulares, sexo masculino – 19.910 e 50.956; matrícula nas escolas particulares, sexo feminino – 6.579 e 23.233 (NAGLE, 1990, p. 281). Os dados mostram que a expansão no âmbito desse ensino se deu, sobretudo, pela iniciativa do setor privado.

Essa constatação conduz à segunda observação, que diz respeito ao caráter marcadamente elitista do ensino secundário. Uma vez que a insuficiência da iniciativa oficial abriu espaço para as investidas particulares, a conclusão a que se chega é que a maioria dos

⁸⁴ Cabe observar que na época, os alunos iniciavam o ensino secundário a partir dos treze anos de idade; além disso, a reforma Benjamim Constant incluía, já no ensino primário, a aritmética e a geometria prática (RIBEIRO, 2003).

alunos em condição de freqüentar as escolas secundárias predominantemente disponíveis no país era oriunda de setores sociais altos e, paulatinamente, médios da população. Por fim, cabe ressaltar que o principal objetivo desses alunos era ingressar no ensino superior. A esse respeito o historiador Leôncio Basbaum (1986) observa:

O fato mais digno de significação do ponto de vista cultural nesse período é o que se chamou de bacharelismo, no pior sentido, significando a mania generalizada entre os respectivos pais, de formar o filho, dar-lhe de qualquer modo um título de doutor. Um pai que não formasse pelo menos um filho sentia-se envergonhado, significava que já estava no último degrau inferior da respeitabilidade econômica e financeira. Essa mania era característica das classes médias e representava no fundo a luta contra a proletarização crescente, pois ser doutor era, senão um meio de enriquecer, certamente uma forma de ascender socialmente. Ao doutor abriam-se todas as portas e, principalmente, os melhores cargos no funcionalismo (BASBAUM, 1986, p. 196).

Quanto ao ensino superior, este era composto por diversos cursos. No âmbito do ensino superior geral estavam inseridos os cursos jurídicos, o médico-cirúrgico e farmacêutico, o filosófico e literário e o politécnico. O ensino superior especializado abrangia os cursos técnico-profissionais (agronomia e veterinária), o eclesiástico, o militar, o artístico-liberal (arte dramática, belas-artes e música) e o de higiene e saúde pública (NAGLE, 1990). Um dado importante sobre o ensino superior refere-se à criação, em 1920, da primeira universidade oficial brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro⁸⁵. Esta universidade foi criada partir da reunião de três cursos tradicionais: o politécnico, o de medicina e o de direito, sendo posteriormente absorvidos os cursos de farmácia e odontologia. Não havia, entretanto, qualquer integração entre esses cursos. Apesar das muitas críticas em torno dessa questão (NAGLE, 2001), o Governo Federal manteve a Universidade nos moldes em que fora criada.

Uma vez que o ensino secundário e o ensino superior estavam submetidos à esfera de competência da União, as reformas da escola secundária e superior se processavam simultaneamente. Essas escolas eram consideradas instituições inseparáveis, formando um “subsistema autônomo” no sistema escolar brasileiro. Segundo Nagle (1990):

A União conservou, sem qualquer descuido, a sua função normativa e fiscalizadora sobre tais escolas: tanto o Ginásio Nacional, depois Colégio Pedro II, federal, como as escolas superiores federais, ditavam os padrões a todas as escolas secundárias e superiores em todo o território nacional. Mesmo quando foi adotado o regime da

⁸⁵ A criação dessa universidade estava prevista na reforma Carlos Maximiliano, de 1915, nos termos seguintes: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente o edifício para funcionar” (NAGLE, 1990, p. 281).

equiparação às federais, das escolas secundárias e superiores estaduais e particulares, essa medida aparentemente descentralizadora acabou por fechar mais o cerco centralizador da União, pois a contrapartida de tal regalia se encontrava na obrigação do atendimento total das normas federais (NAGLE, 1990, p. 277).⁸⁶

Com efeito, o regime de equiparação às federais impunha certas dificuldades ao funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino, inclusive os confessionais, como o Colégio Granbery, de iniciativa metodista. No Livro de Atas da Congregação, assim como no II Livro de Atas da Diretoria do colégio, estão registradas várias críticas à legislação de ensino em vigor no país, como nos exemplos que se seguem.

[...] Sendo levantada a pergunta pelo Dr. Tarboux, qual a opinião da Congregação sobre os exames de madureza, foi visto unânime ser uma utopia, estando todos de acordo sobre a eliminação dele (Livro de Atas da Congregação do Granbery, 17 de março de 1905).

[...] o curso organizado para o Colégio Pedro II é tão defeituoso que não podemos aceitá-lo como Curso de Humanidades para o Granbery. Realmente é somente um curso limitado e defeituoso de preparatórios (II Livro de Atas da Diretoria do Granbery, 30 de novembro de 1914).

Após a reforma Benjamim Constant, houve, até o final da Primeira República, basicamente cinco tentativas de organização do ensino secundário e superior advindas da esfera federal: a reforma Eptácio Pessoa (1901); a Rivadávia Correia (1911); a Carlos Maximiliano (1915); a criação, em 1920, da Universidade do Rio de Janeiro; e reforma João Luís Alves-Rocha Vaz (1925).

O código Eptácio Pessoa retirou dos currículos a biologia e a sociologia moral e acentuou a parte literária. A Lei Orgânica Rivadávia Correia retomou a orientação positivista da “liberdade de ensino”, buscando incutir um critério prático ao estudo das disciplinas: concedeu total liberdade e autonomia aos estabelecimentos educativos (desoficialização); os alunos passaram a ter liberdade de frequência; o diploma foi abolido e substituído por um certificado de assistência e aproveitamento (TAMBARA, 2005). Uma vez que os educadores metodistas não nutriam simpatia pelo regime de equiparação, eles aprovaram as mudanças estabelecidas pela reforma de 1911. Neste mesmo ano, a diretoria do Granbery veiculou uma

⁸⁶ A equiparação (oficialização) estava proposta na reforma Benjamim Constant nos termos seguintes: “Quando qualquer dos Estados da República houver organizado estabelecimentos de ensino secundário integral segundo o plano do Ginásio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matrícula nos cursos superiores”. Em 1901, com a reforma Eptácio Pessoa, os privilégios dos estabelecimentos federais foram estendidos aos estabelecimentos de ensino superior e secundário estaduais do Distrito Federal, e particulares, desde que fossem observadas as exigências quanto ao patrimônio, à frequência dos alunos, ao regime e aos programas do estabelecimento federal (NAGLE, 1990, p. 280).

nota no jornal *O Pharol*, onde ressaltava os benefícios da reforma Rivadávia: “Atendendo às novas condições resultantes da “Lei Orgânica de Ensino”, os diversos Cursos d’O Granbery serão organizados de acordo com os mais modernos preceitos de pedagogia, mirando o maior e melhor aproveitamento dos alunos entregues ao nosso cuidado” (*O Pharol*, ano XLVI, n. 155, 2 de julho de 1911).

Assim como os metodistas, os católicos também se posicionavam com relação às reformas do ensino implantadas pelo governo. Como se pode observar no próximo depoimento, embora sugerindo algumas dificuldades, os católicos tentaram se adaptar às mudanças estabelecidas pela reforma Rivadávia Correia:

Com toda inovação, ela trouxe suas dificuldades, vencidas, porém, pela vontade de corresponder aos desejos dos legisladores que, quaisquer que sejam as nossas opiniões, devem ser correspondidos porquanto os externam na excelente intenção de dignificar o ensino nacional para a grandeza do País e bem da sociedade. A revolução no processo educativo era grande, mas afizemo-nos à “Reforma Rivadávia”, como ficou conhecida [...]. Modelamos os cursos, consoantes as novas ordens do governo federal, esperando, contudo, um outro plano de ensino que apareceu durante o governo Wenceslau Braz sob o nome de reforma Maximiliano. Era o sistema antigo que voltava com seu processo de exames perante bancas oficiais, usado na monarquia e na República por muitos anos (Resumo Histórico da Academia de Comércio, 1915, p. 17).

Como observado no depoimento, a reforma Carlos Maximiliano representou uma contramarcha: oficializou novamente o ensino e regulamentou o ingresso nas escolas superiores. Finalmente, a reforma Rocha Vaz representou uma tentativa de “sistematização da desordem”. Seu mérito foi o de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, buscando promover a educação primária, e eliminar os exames preparatórios e parcelados ainda vigentes desde o Império (ROMANELLI, 1984).

Seguindo as normas estabelecidas pela Constituição de 1891, os Estados procuravam sozinhos cumprir os seus deveres na área da escola primária e profissional. Apesar das estatísticas referentes ao período estudado não serem precisas, elas apontam para uma ampliação, na realidade bastante limitada, no nível do ensino primário. Segundo Basbaum (1990), “se em 1889, os alunos matriculados correspondiam a cerca de 12% da população em idade escolar, em 1930, já havia subido a cerca de 30%” (BASBAUM, 1990, p. 194). Ao contrário do que ocorreu no âmbito do ensino secundário, esse pequeno crescimento se deu, sobretudo, pela iniciativa do setor público. As organizações particulares, principalmente as de caráter religioso, não se dedicaram no Brasil à educação dos setores populares (RIBEIRO, 2003).

Em linhas gerais a escola primária, até a década de 1920, fornecia um curso cuja duração era de quatro anos nas zonas urbanas e três anos na zona rural. O currículo era semelhante ao das escolas primárias do Império, normalmente abrangendo literatura, escrita, língua pátria, aritmética, geografia e história do Brasil, noções de ciências físicas e naturais, instrução moral, trabalhos manuais e ginástica, sendo que as disciplinas história sagrada e doutrina cristã não eram mais ministradas (NAGLE, 2001). Depois da escola primária vinha a escolar complementar, com dois anos de duração, que incluía no currículo duas línguas estrangeiras, o francês e o latim. A escola complementar era a via de acesso à escola normal.

Como a escola normal destinava-se à formação de professores primários, ela pode ser considerada uma escola profissional paralela à escola secundária. O currículo, que visava à formação geral dos alunos, era composto por língua portuguesa, língua francesa, aritmética e geometria, aritmética comercial, escrituração mercantil, geografia, história natural e higiene, desenho, música e trabalhos de agulha. Mais tarde foram inseridas as seguintes disciplinas: metodologia, pedagogia e psicologia (NAGLE, 2001). A característica predominante da escola normal era a sua condição de “escola profissional de segunda categoria”, ou seja, na medida em que o seu objetivo era ampliar a cultura geral dos alunos aproximando-os da escola secundária, o aspecto profissional era relegado a um segundo plano. A outra marca da escola normal era o fato de ser freqüentada por um público predominantemente feminino⁸⁷.

A partir da década de 1920, a escola primária e a escola normal passaram por uma série de alterações impostas por reformas oriundas da esfera estadual. Em 1920 a reforma do Estado de São Paulo, elaborada por Sampaio Dória, reduziu a escola primária para dois anos e fixou a faixa etária a ser atendida em nove e dez anos. A justificativa para essas mudanças era o fato de que existiam 380 mil crianças de 7 a 12 anos, a possibilidade de matrícula era de 231 mil e o Estado não suportava maiores gastos com a educação (NAGLE, 1900). Seria melhor dar menos tempo de estudo para um número maior de crianças, alfabetizando-as, do que um ensino mais longo e, conseqüentemente, de melhor nível, para poucas. Ao educador colocava-se o seguinte dilema: atender menos e melhor, ou mais e pior (RIBEIRO, 2003).

Nesse período, introduziu-se nas escolas primárias a orientação profissional. A reforma baiana, de 1925, incluiu no currículo o estudo da agricultura e da indústria; com a reforma do Distrito Federal, de 1928, o quinto ano da escola primária passou a abranger o ensino agrícola ou agrícola-doméstico na zona rural e industrial ou doméstico-profissional na zona urbana. De um modo geral multiplicaram-se as bibliotecas e museus escolares, os clubes

⁸⁷ O público masculino, de um modo geral, freqüentava a chamada escola técnico-profissional, organizada com o objetivo de atender às classes populares (NAGLE, 1990).

de leitura, o cinema e o rádio educativos. Paralelamente às alterações na escola primária, na escola normal ocorre um encaminhamento no sentido de um maior equilíbrio entre as disciplinas de formação geral e as de habilitação profissional.

É importante observar que desde o final do Império os assuntos relativos à educação vinham sendo intensamente discutidos. A República proclamada recebeu, assim, um rico acervo para refletir a respeito de um programa educacional que pudesse, senão solucionar, pelo menos amenizar as precárias condições do sistema escolar então existente. Para o ideário republicano, um regime político que se definia como sendo do povo e para o povo, necessitava de uma sólida organização escolar capaz de oferecer uma formação completa a todos os cidadãos (REIS FILHO, 1995). Todavia, ainda que alguns projetos educacionais tenham sido elaborados no começo da República⁸⁸, passado o momento inicial da instalação do novo regime, o fervor ideológico em torno da educação arrefeceu-se.

Na avaliação de Romanelli (1984), as reformas aplicadas ao setor educacional no começo da República não passaram de tentativas frustradas advindas do pensamento isolado e desordenado das lideranças políticas, estando muito longe de configurarem uma verdadeira política nacional de educação. Segundo a autora, uma vez que as elites que passaram a controlar o poder representavam as oligarquias cafeeiras, às quais se juntaram progressivamente as velhas oligarquias rurais atuantes no tempo do Império, o tipo de educação reivindicado por essas elites para a Nação só poderia ser aquele ao qual elas mesmas vinham sendo submetidas. Assim, o controle do poder pelas oligarquias rurais acabou projetando no sistema escolar republicano a mesma mentalidade literária e livresca que havia sido plasmada na Colônia e que vigorou durante toda a Monarquia (ROMANELLI, 1984).

Foi a partir de 1915 que o debate acerca dos problemas educacionais voltou a ganhar força no Brasil. Uma ampla campanha e uma multiplicidade de realizações em prol do desenvolvimento do sistema escolar configuraram um novo momento na história da educação brasileira. Nesse novo momento, o do “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 2001), idéias, planos e soluções começaram a ser oferecidos. Desiludidos com a República que eles mesmos haviam ajudado a implantar, os republicanos iniciaram um movimento de “republicanização da República” por meio da difusão do processo educacional, sobretudo no âmbito da escola primária. No pensamento republicano da época, a ignorância era a principal causa de todas as crises; a educação do povo era, portanto, o primeiro problema nacional a ser resolvido.

⁸⁸ Duas iniciativas devem ser mencionadas: a reforma Benjamim Constant (1890) no âmbito federal e a reforma Caetano de Campos (1890) no Estado de São Paulo. A respeito da reforma Caetano de Campos, ver César Romero Amaral Vieira (2006).

Essa percepção dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resultou numa valorização do processo educacional. Já não eram apenas os políticos que denunciavam a precariedade do sistema escolar elementar e os conseqüentes índices de analfabetismo. As discussões em torno da educação acabaram saindo do âmbito restrito dos representantes governamentais e expandindo-se aos grupos de “educadores de profissão” (RIBEIRO, 2003). A partir daí, multiplicaram-se as obras a respeito do assunto, sobretudo após a criação de serviços editoriais pioneiros, como a “Biblioteca de Educação” e a “Coleção Pedagógica”. O número de congressos e de conferências debatendo os problemas educacionais também cresceu, devendo ser destacadas as Conferências Nacionais de Educação, de iniciativa da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924.

Na década de 1920 o debate acerca da educação havia entrado numa outra fase, caracterizada pelo “otimismo pedagógico”. Segundo Nagle (1990):

Enquanto o entusiasmo pela educação se manifesta pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente, no otimismo pedagógico pretende-se a substituição de um modelo por outro. Por essa razão, o entusiasmo pela educação se realiza com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo pedagógico realiza-se com os de remodelação. Não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo). Assim sendo, a forma mais acabada do otimismo pedagógico só vai aparecer a partir de 1927, quando se processa a introdução sistemática das idéias da Escola Nova, simultaneamente com a sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários Estados; nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da “escola tradicional” e da “escola nova” (NAGLE, 1990, p. 264)

Apresentando-se como uma verdadeira “revolução copernicana” no campo da educação, o escolanovismo pretendia estabelecer um novo modelo de ensino, no qual o educando seria deslocado para o centro das reflexões escolares. Sua principal conotação era pedagógica, inspirada nos princípios de liberdade, atividade e originalidade no processo educativo, em contraposição ao ensino tradicional, essencialmente formal e baseado em memorizações (SCHWARTZMAN, 1986). No ideário da Escola Nova o professor era apenas um intermediário, cabendo-lhe estreitar e multiplicar as relações do aluno com o meio; a criança não deveria ser considerada do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos seus próprios interesses. Além disso, os programas de ensino deveriam ser adaptados a cada tipo de aluno.

A propagação do ideário escolanovista no Brasil processou-se juntamente com o movimento remodelador das escolas e com a difusão das chamadas ciências fonte da

educação, como a psicologia educacional, a história da educação, a pedagogia experimental, a sociologia educacional, entre outras. No final da década de 1920 o escolanovismo atingiu suas realizações mais concretas, sobretudo com as reformas realizadas nas escolas primárias e normais. Assim, as reformas executadas em Minas Gerais (1927), no Distrito Federal (1928), em Pernambuco (1929) e em São Paulo (1930) representam remodelações baseadas no ideário da Escola Nova. Como ressalta Nagle (1990), na medida em que o aluno passou a ser a “nova bússola” da educação, houve uma profunda alteração dos padrões em que se sustentava a escola tradicional: “são novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo” (NAGLE, 1990, p. 265).

Não obstante todas as reformas executadas no âmbito do ensino público, a inexistência de dispositivos constitucionais configurando um projeto amplo e sistemático para o setor educacional acabou impedindo a realização de um plano nacional de educação durante a Primeira República. O que se observa é a permanência de um sistema escolar incapaz de integrar graus e ramos. Apesar da tendência para o fortalecimento da superintendência federal sobre as escolas secundária e superior, essa tendência não conseguiu atingir a uniformização da escola primária e normal (NAGLE, 2001).

Por outro lado, após o advento da República, a cada década aumentava a pressão de setores da população brasileira no sentido do ingresso e permanência na escola. Essa busca generalizada pelo ensino e, conseqüentemente, pela ampliação da rede escolar, pode ser explicada por dois principais fatores: a urbanização crescente e o ideário republicano (RIBEIRO, 2003). O ritmo mais acelerado do processo de urbanização, ocasionado, sobretudo, pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Guerra Mundial, levou os trabalhadores urbanos a buscarem na escola a instrução necessária para a obtenção de empregos. O ideário republicano, por seu turno, pregava o exercício da cidadania. Todavia, o artigo nº 70 da Constituição de 1891 excluía os analfabetos do direito do voto⁸⁹. O exercício pleno da cidadania exigia, portanto, uma qualidade que só a via educacional poderia oferecer. Foi nesse contexto de pressões sociais e políticas que ocorreram as alterações, mais de ordem quantitativa que qualitativa, na organização escolar brasileira nos anos iniciais da República.

⁸⁹ O conteúdo do artigo nº 70 é basicamente o seguinte: “São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos, que se alistarem na forma da lei. Não podem alistar-se eleitores para eleições federais, ou para as dos Estados: 1º os mendigos; 2º os analfabetos; 3º as praças de *pret*, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra, ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual (...)” (COSTA, 2002, p. 26).

3.2 O Ensino Católico

O ensino católico chegou ao Brasil em 1549 por meio da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 pelo espanhol Inácio de Loyola. Sob o comando de Manoel da Nóbrega, os jesuítas tinham por objetivo cumprir uma das diretrizes básicas da política colonialista do então rei de Portugal Dom João III: a que se refere à conversão de indígenas à fé católica pela catequese e instrução. Estando a educação na Colônia estreitamente vinculada à política dos colonizadores, os jesuítas deveriam também fundar colégios com subsídios do Estado português relativos a missões, ficando juridicamente obrigados a formar sacerdotes para a catequese gratuitamente.

O plano educacional elaborado por Manoel da Nóbrega incluía, além da intenção de catequizar e instruir os indígenas, a necessidade de estender a educação aos filhos dos colonos, já que, naquele momento, os jesuítas eram os únicos educadores que contavam com o apoio real na Colônia. O plano de estudos de Nóbrega abarcava o aprendizado do português, o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, além de uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, do outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (RIBEIRO, 2003).

É provável que a proposição de um ensino profissional e agrícola, por parte de Nóbrega, se deva não apenas à percepção de que esse ensino seria fundamental para a formação de pessoal capacitado em funções essenciais à vida colonial, mas também, à percepção da dificuldade de adequação do indígena para a formação sacerdotal católica. Seja como for, o fato é que seu plano de estudos encontrou sérias resistências a partir de 1556, quando começam a vigorar as Constituições da Companhia de Jesus, o que sugere que, em determinados pontos, ele entrava em choque com a orientação da própria ordem religiosa.

Segundo a pedagoga Maria Luísa Santos Ribeiro (2003, p. 22), o *Ratio Studiorum*, plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599, concentrava a sua programação nos elementos da cultura européia: curso de humanidades, filosofia, teologia e viagem de estudos à Europa. As etapas iniciais do plano de estudos de Nóbrega, bem como o aprendizado do canto, da música instrumental e o ensino profissional e agrícola não estavam presentes. As orientações contidas no *Ratio* denotam o interesse dos religiosos em concentrar seus recursos nos pontos considerados "estratégicos", a saber, os filhos dos colonos, supostamente com maiores possibilidades de se ajustar à vida sacerdotal, em detrimento do indígena (RIBEIRO, 2003). Dessa forma, o objetivo inicial, ou seja, catequizar e instruir o

indígena se arrefece. Na prática, os "instruídos" serão os descendentes dos colonos. Os indígenas serão apenas os "catequizados".

No caso da elite colonial, esta sim era preparada intelectualmente segundo o modelo religioso católico. O curioso é que parte dessa elite não tinha interesse na carreira sacerdotal propriamente dita, mas reconhecia a educação oferecida pelos colégios jesuíticos como única via de preparo intelectual, visto que a Companhia de Jesus havia se tornado dominante no campo educacional. Com efeito, de um modo geral a carreira eclesiástica era considerada pelas elites como uma opção inferior, procurada por pessoas de origem social pouco definida, e que buscavam através dela uma posição de certo prestígio que de outra forma não conseguiriam (SCHWARTZMAN, 1986).

De todo modo, o que me interessa destacar aqui é que os colégios jesuíticos acabaram transformando-se no instrumento de formação intelectual das elites coloniais brasileiras segundo os padrões europeus, formação esta marcada por uma intensa rigidez na maneira de interpretar a realidade. A orientação universalista jesuítica baseada na literatura antiga e na língua latina, a necessidade de complementação dos estudos na metrópole e o favorecimento do trabalho intelectual em detrimento do manual, são fatores que contribuíam para reforçar a idéia de que o modelo de mundo civilizado estava "lá fora", afastando os alunos das questões relativas à realidade imediata e distinguindo-os da maioria da população que era escrava e iletrada.

O ciclo da mineração acarretou mudanças que afetaram o Brasil inclusive no âmbito educacional. A economia mineradora impôs a Portugal a necessidade de uma maior fiscalização das atividades econômicas desenvolvidas na Colônia. Para tanto, o aparato material e humano deveria ser aumentado. A ampliação do aparelho administrativo passou a exigir um pessoal com preparo elementar. Os estudos deveriam ser simplificados de modo a atingir um maior número de pessoas; a língua portuguesa deveria ser aprimorada e o conteúdo, incluindo o de natureza científica, diversificado. Os estudos deveriam, enfim, ser os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 2003).

Enquanto ministro de Estado entre 1750 e 1777, Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, tentou tornar esse programa concreto. Na avaliação de Azzi (1992, p. 424), o grande avanço do projeto pombalino foi o esforço pela superação de um ensino fundamentado na transmissão de verdades consideradas intocáveis, transmitidas de forma autoritária, e pela valorização das ciências físicas e naturais, da pesquisa e da observação, como instrumentos imprescindíveis ao progresso do conhecimento humano. Sob essa nova orientação educacional, o ensino católico, que ainda atuava dentro dos moldes do *Ratio*

Studiorum, foi diretamente atingido. Em 1759 a Companhia de Jesus foi expulsa da Colônia, só retornando ao Brasil no segundo período imperial.

O desenvolvimento das atividades educacionais católicas na passagem do Império para a República pode ser entendido, por um lado, pelo posicionamento da Igreja Católica Romana diante do Estado republicano laico e, por outro, pela política de romanização do catolicismo no Brasil levada a efeito pelo episcopado brasileiro. No alvorecer da República houve uma tendência por parte da hierarquia católica para denegrir o regime republicano, tido pelos bispos como ateu em função da laicidade da nova legislação.

As pastorais coletivas do episcopado, publicadas em 1890 e 1900, expressam a recusa da República laica, que não reconhecia os antigos privilégios da instituição católica. Como justificativa para a sua posição, os bispos apresentavam duas razões principais: ser o catolicismo a religião tradicional do país e, além disso, a crença da maioria da população brasileira. Para a hierarquia católica, aliás, a única religião existente era o catolicismo, sendo as demais confissões religiosas taxadas como “seitas heréticas”.

Um argumento apologético muito utilizado pelas autoridades católicas na época era a união entre pátria e religião. De acordo com o parecer dos bispos, o catolicismo constituía o cerne da nacionalidade brasileira; assim sendo, retirar da legislação os privilégios que a religião católica usufruía anteriormente significava um atentado contra a própria nacionalidade⁹⁰. A ação romanizadora empreendida no país foi marcada, então, pelo esforço da hierarquia eclesiástica em conquistar maior liberdade de atuação perante o poder do Estado, visando restabelecer a posição privilegiada da Igreja Católica Romana na sociedade brasileira. Concomitante a esses esforços os bispos brasileiros buscaram reforçar seus laços com a Santa Sé, trazendo para o Brasil várias congregações religiosas européias para assumirem a direção de seminários de padres seculares, paróquias, hospitais e colégios.

Com a mesma força de rejeição à obrigatoriedade do casamento civil, os bispos do Brasil condenaram a laicização do ensino público estabelecida pelo artigo nº 72 da Constituição de 1891⁹¹. No pensamento da hierarquia católica o ensino laico era considerado

⁹⁰ Segundo o antropólogo Pierre Sanchis (1996), quando a Igreja Católica Romana viu-se marginalizada do espaço público após a separação entre Igreja e Estado, ela tentou reconquistar seu lugar na arena política por meio do desenvolvimento de uma ideologia chamada a prolongar-se como construção difusa da identidade nacional. Ainda segundo o autor: “Através de todas as transformações que sofreu, na consciência dos homens de Igreja, a representação da relação que une a instituição católica com o Brasil (sucessivamente, “Brasil Pátria”, “Brasil Nação”, “Brasil Povo”), esta imagem continuará presente, pelo menos de modo latente e, as vezes, explícito. É impensável um Brasil que não se *defina*, entre outros traços, pelo catolicismo” (SANCHIS, 1996, p. 35-36).

⁹¹ O parágrafo 6º do artigo nº 72 estabelecia o seguinte: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (COSTA, 2002, p. 27).

uma forma prática de ateísmo, assim como o casamento civil era considerado prática de mancebia. A posição da hierarquia católica diante da laicidade do Estado republicano é evidenciada no seguinte trecho da Pastoral Coletiva de 1900:

Decretou-se que nossas escolas primárias e superiores fossem seminários de ateísmo, onde nada se ensinasse de religião, nada de Deus. Este nome adorável poderão os mestres proferir para o insultar ou negar; não terão liberdade de infundir na inteligência e no coração dos alunos conhecimentos e amor do Deus Criador deles e do Universo, e de Jesus seu Unigênito Filho, nosso Redentor. Decretou-se que o Estado, isto é, o Governo de uma nação católica, só reconhecerá o chamado casamento civil, que diante de Deus e da Igreja é pura mancebia, coberta com a proteção das leis (*apud* RODRIGUES, 1981, p. 64).

Na avaliação de Azzi (1995, p. 31), as autoridades católicas estavam estabelecendo uma equivalência indevida entre ensino laico e ensino ateu, pois o fato de a legislação republicana abolir o ensino religioso das escolas públicas não significava necessariamente que o governo brasileiro tivesse a intenção declarada de promover o ateísmo entre os alunos dessas escolas. Além do mais, é preciso ter presente que o ensino religioso continuou sendo mantido livremente nos colégios confessionais.

Ainda assim, o episcopado brasileiro passou a condenar explicitamente as escolas públicas, agora desprovidas da educação cristã. É o que se pode observar nas palavras de Dom Silvério Gomes Pimenta:

Ao lado da escola livre ou cristã, encontra-se a escola pública ou neutra, cujas origens vós conheceis. Há cerca de 30 anos que, por um erro deplorável ou por um pérfido desígnio, foi introduzido em nossas leis escolares o princípio da neutralidade religiosa: princípio falso em si e desastroso em suas conseqüências. Que é, de veras, esta neutralidade, senão a exclusão sistemática de todo o ensino religioso na escola, e, por conseguinte, o descrédito lançado sobre verdades que todos os povos consideram a base necessária da educação? Em todas as épocas e para todos os países, os Sumos Pontífices têm denunciado e condenado a escola neutra. [...] E, se o regime da neutralidade escolar se estabeleceu em nosso país, seria injusto pretender que esse fato doloroso se produziu devido a seu silêncio. A escola neutra tem sido condenada pela igreja, e esta reprovação, taxada de intolerância por alguns espíritos, se justifica sem embargo (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano VII, n. 11, março de 1909).

Em outro documento, Dom Silvério fez a seguinte afirmação acerca da laicidade do ensino público: “O ensino leigo, isto é, o ensino que exclui a idéia de Deus e toda noção religiosa, é uma calamidade, cujos efeitos começados já, se farão sentir mais terríveis quando vier ao cenário a geração criada sob sua influência” (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano XII, n. 1, janeiro de 1913). Em 1922, Dom Joaquim Silvério de Souza, então

arcebispo de Diamantina, também se posicionou contra as escolas públicas ou “neutras”: “É erro pensar que a escola neutra é a única que permitirá ao menino formar para si na idade madura convicções sólidas e fundadas em razões. A experiência nos tem mostrado o contrário” (Carta Pastoral de Dom Joaquim Silvério de Souza, 1922, p. 37).

Ao mesmo tempo em que condenava a escola pública ou “neutra”, o episcopado procurou incentivar a difusão de colégios católicos como forma de se contrapor à perspectiva laica do Estado republicano, conforme demonstram as palavras de Dom Silvério:

A escola livre ou cristã é aquela onde o mestre possui com as necessárias aptidões pedagógicas, a felicidade de crer e a coragem de viver segundo suas crenças, imitando assim o divino Educador, de quem narram as Sagradas Escrituras ter tido o cuidado de praticar a moral antes de ensiná-la. A escola cristã é aquela onde o mestre tem principalmente em mira a ciência religiosa, põe nas mãos de seus alunos livros de uma ortodoxia perfeita, e cria em redor deles uma atmosfera favorável ao desenvolvimento de sua fé e virtude. Esta escola, vossos filhos a devem encontrar em toda parte, e o Estado, em boa justiça, seria obrigado a pô-la à disposição das famílias, mormente num país como o nosso, onde a imensa maioria professa a religião católica.

Contudo, o número das aulas reconstituídas depois da dispersão de nossas comunidades educadoras, está longe de ser suficiente, e precisaria aumentá-lo sempre. Ponham mãos à obra as pessoas favorecidas da fortuna, sem objetarem os novos gravames que uma lei funesta, a lei da separação lhes impôs. A construção duma escola católica é tão necessária como a de uma igreja. Importa pouco haver igrejas, quando elas ficam desertas, e, as nossas não tardariam a se esvaziar, se as escolas donde o ensino religioso está banido, continuassem a se encher (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano VII, n. 11, março de 1909).

A convite dos bispos e sob o estímulo da política romanizadora empreendida pela Santa Sé, muitos institutos religiosos europeus estabeleceram-se no Brasil durante a Primeira República. Nesse período, houve um aumento significativo do número de colégios católicos⁹², sobretudo na área do ensino secundário, e os religiosos europeus – que já se dedicavam à atividade educacional em seus países de origem – passaram a ocupar uma posição de destaque nessa área.

Vale lembrar que as relações dos representantes da Igreja romana com o Estado republicano foram progressivamente assumindo um caráter mais moderado no decorrer da Primeira República. No que diz respeito especificamente ao ensino, a oficialização imposta pelo regime de equiparação levou os educadores católicos a uma maior vinculação com o

⁹² Esses colégios passaram a se constituir na principal fonte de sustento econômico das novas fundações religiosas católicas, sobretudo porque o governo republicano se negava a amparar as obras de cunho religioso (AZZI, 1995).

poder político, a fim de obterem o reconhecimento necessário para seus colégios. Além disso, a prescrição do governo com relação à instrução cívica e militar nas escolas de nível secundário contribuiu para aproximar os religiosos dos militares, uma vez que as concepções de ordem, disciplina e respeito à autoridade, típicas da formação militar, coadunavam-se perfeitamente com os princípios que orientavam a educação católica (AZZI, 1995). A participação dos alunos nas celebrações cívicas, por sua vez, acabou contribuindo para uma maior aproximação entre a educação católica e a própria vida social do país.

Se no começo da República o episcopado brasileiro iniciou um movimento de reação ao regime republicano, em vista do seu caráter laico, a partir de meados da década de 1910 observa-se uma mudança de estratégia por parte da hierarquia eclesiástica. O foco do discurso católico passa a ser a união entre fé católica e a pátria brasileira. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de uma presença mais efetiva do catolicismo na sociedade. Para tanto, era necessário que a Igreja Católica Romana recuperasse parte dos privilégios a que tinha direito na época do padroado, o que só poderia ser alcançado através de uma maior aproximação com o Estado. Um desses privilégios tinha vinculação direta com a esfera educativa: o ensino religioso nas escolas públicas, que acabou sendo restituído por meio do artigo nº 153 da Constituição de 1934⁹³.

É importante ressaltar que, embora o ensino religioso nas escolas do governo só tenha sido restituído em âmbito nacional através da segunda Constituição republicana, em 1928, porém, as autoridades católicas conseguiram uma vitória significativa em Minas Gerais. Neste ano, o presidente Antônio Carlos autorizou o ensino religioso nas escolas públicas mineiras, em atenção aos votos do congresso catequético reunido em Belo Horizonte. Comemorando a força da Igreja Católica em Minas, o jornal católico *O Lampadario*, assim se manifestou com relação ao assunto:

Manifestação de aplauso e agradecimento ao Presidente Sr. Antonio Carlos
O espírito justiceiro do Presidente, atendendo aos gritos de 7 milhões de habitantes, reclamado, pelo seu ilustrado e zeloso episcopado, o ensino religioso nas escolas, o ensino das tradições do povo mineiro. O congresso catequético obteve uma vitória estupenda, não obstante os inimigos da Pátria, quererem assacar ao ilustre Presidente insultos, apelando para intangibilidade da Constituição (*O Lampadario*, ano IV, n. 159, 21 de abril de 1929).

⁹³ O conteúdo do artigo nº 153 é o seguinte: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (COSTA, 2002).

Apesar das manifestações contrárias, a autorização do presidente Antônio Carlos foi oficializada em 12 de outubro de 1929, por meio da lei estadual nº 1092.

3.3 As Demais Iniciativas Educacionais

Além das escolas públicas oficiais e dos colégios católicos, também estavam presentes no cenário educacional do começo da República as escolas particulares de orientação positivista e os estabelecimentos de ensino de origem estrangeira, voltados para o atendimento de imigrantes alemães, italianos, japoneses, espanhóis, norte-americanos, entre outros. A maioria das “escolas de imigração” funcionava em áreas rurais, embora houvesse escolas fundadas por imigrantes nos centros urbanos. Com exceção das escolas dos imigrantes japoneses, essas instituições de ensino eram vinculadas às lideranças das Igrejas cristãs.

No que diz respeito ao positivismo, pode-se afirmar que os ideais de Augusto Comte encontraram grande ressonância no setor educacional brasileiro. Como assinala o historiador da educação Elomar Tambara (2005, p. 170), apesar das incursões na área política, especialmente no Rio Grande do Sul, com a ascensão do Partido Republicano Rio-Grandense ao poder, foi no âmbito da educação que o positivismo obteve maior penetração no Brasil. Na avaliação do autor, provavelmente isso se deva a um processo de reação ao modelo de ensino predominante no país, com características jesuíticas, ao qual os positivistas sempre fizeram oposição. Com efeito, havia ao menos uma diferença entre a proposta pedagógica positivista e o ensino adotado nos estabelecimentos educativos sob orientação católica. Enquanto os colégios católicos dedicavam-se a uma educação mais humanística, os estabelecimentos sob orientação positivista propunham uma educação de caráter mais técnico.

Uma vez que na maioria das instituições de ensino confessionais as idéias de Comte encontraram resistência, são os estabelecimentos não confessionais os que mais se destacaram pela aceitação da filosofia positivista, sobretudo as academias militares e as chamadas “escolas livres”, como as de Direito e a Politécnica. Tambara (2005) registrou a presença de educadores positivistas em diversos estabelecimentos de ensino: no Colégio Pedro II, no Colégio Militar, nas Escolas Militar e Naval do Rio de Janeiro, na Escola de Medicina, na Escola Livre de Direito do Rio de Janeiro, na Escola Politécnica e no Instituto Lafayette, fundado no Rio de Janeiro em 1916. Além dessa ação pessoal, as reformas de ensino elaboradas por Benjamim Constant (1890) e Rivadávia Correia (1911) refletiam uma orientação marcadamente positivista.

A principal reivindicação dos positivistas no que se refere à educação era a “liberdade de ensino”, sem interferência do governo central ou mesmo dos governos estaduais. Na sua concepção, cabia à iniciativa particular o direito de atuar na esfera educacional da forma que melhor lhe conviesse. Conforme afirma Tambara (2005):

[...] em termos de competência para gerenciar o ensino, o positivismo foi ardoroso defensor do “ensino livre”. A questão do ensino deveria depender da iniciativa particular. O importante era que fosse universalizado, sem discriminação de forma alguma, o direito de estruturar estabelecimentos de ensino da maneira como melhor aprovesse a cada um. O prestígio de cada estabelecimento de ensino vincular-se-ia à qualificação de seu trabalho, que seria transferida a seus egressos (TAMBARA, 2005, p. 177).

Um exemplo da atuação dos positivistas no âmbito do ensino particular foi a Escola Primária Neutralidade, fundada em 1884 pelo advogado João Kopke e pelo jornalista Silva Jardim, com a ajuda do médico Caetano de Campos e do também jornalista Rangel Pestana. Procurando inovar, os fundadores da Escola Neutralidade buscaram no exterior novas técnicas pedagógicas, além de contratarem professores reconhecidos nacionalmente e internacionalmente. Apesar do alto nível de ensino e do currículo inspirado em idéias inovadoras, na avaliação do pesquisador Jorge Uilson Clark (1998), a Escola Neutralidade não foi diferente das outras escolas, uma vez que “[...] o método aplicativo continuava a ser aquele nutrido pela superficialidade e por uma forma de conhecimento voltada mais para o preenchimento do espírito e leis, do que privilegiando a pesquisa científica” (CLARK, 1998, p. 90).

Outro exemplo de escolas particulares de orientação positivista foi o Colégio Culto à Ciência, fundado em 1869, em Campinas (SP), pelo fazendeiro Antônio Pompeu de Camargo. Com um corpo docente formado sobretudo por pessoas vinculadas à Maçonaria, o Culto à Ciência pretendia libertar a educação da religião. O principal compromisso do colégio era com a aprendizagem, com o conhecimento científico e filosófico, com a afirmação da “escola livre no Estado livre”, sem a interferência religiosa. Não obstante a criação do Colégio Culto à Ciência tenha contribuído para que os positivistas e maçons de Campinas reafirmassem sua crença na educação laica de iniciativa particular, sua proposta pedagógica parece não ter se concretizado. Segundo Clark (1998):

Uma das razões para o insucesso da proposta pedagógica implantada no Culto à Ciência foi o poder centralizador adotado pelo Governo Geral que retirou da escola através dos exames preparatórios para a academia qualquer chance de organizar o seu próprio método de estudo. Além disso, a escola que a princípio tinha como

intuito formar alunos nas profissões que não fossem voltadas ao ingresso na academia, com o tempo não se confirmou, porque os fazendeiros que haviam ali matriculado seus filhos, almejavam fazer deles doutores, confirmando ser o bacharelismo um dos traços marcantes da elite agrária paulista (CLARK, 1998, p.89-90).

Ainda assim, o Culto à Ciência exerceu, no começo da República, considerável fascínio sobre as elites da região. É o que demonstra a grande quantidade de comentários elogiosos veiculados nos jornais paulistas da época. Um desses comentários foi veiculado no jornal *Gazeta de Piracicaba*, de orientação liberal, nos termos seguintes:

O nosso amigo sr. Hippolyto Pujol, distinto e hábil diretor do Colégio Culto à Ciência, incontestavelmente um dos melhores, senão o melhor estabelecimento de educação que conhecemos na província de S. Paulo, acaba de nos enviar alguns exemplares do programa daquela casa de ensino [...]. Por esse programa, que se acha em nosso escritório para distribuir pelos interessados, o público poderá ver as vantagens e organização daquele colégio, que recomendamos (*Gazeta de Piracicaba*, ano VII, n. 1020, 03 de maio de 1889).

Quanto aos estabelecimentos de ensino de origem estrangeira, sua presença no Brasil está relacionada com o processo de entrada de imigrantes de diversas nacionalidades no país. Segundo o pesquisador Lúcio Kreutz (2005, p. 153), os povos de língua alemã formaram a primeira grande corrente imigratória, seguidos dos italianos, dos japoneses, dos russos, dos austríacos e dos poloneses. Embora outros grupos de imigrantes também tenham se inserido no Brasil, os grupos acima citados estabeleceram-se predominantemente em áreas rurais, formando núcleos com uma infra-estrutura favorável à vida comunitária: comércio, artesanato, cemitério, igreja e as chamadas “escolas étnicas”⁹⁴.

Ainda que inicialmente esses imigrantes esperassem que as autoridades brasileiras lhes dessem escolas públicas e gratuitas⁹⁵, sobretudo por causa da necessidade do aprendizado da língua portuguesa, devido à precariedade do sistema escolar brasileiro o governo imperial não foi capaz de atender as suas expectativas. Assim, praticamente todas as escolas étnicas foram criadas e mantidas pelos próprios imigrantes, que contavam com o apoio das respectivas lideranças religiosas: católica ou protestante.

⁹⁴ O termo é utilizado por Lúcio Kreutz (2005) para referir-se às escolas cujo currículo retratava as dimensões culturais próprias do respectivo grupo, como a língua, a religião, o modo de ser e os valores. Essas escolas estavam situadas predominantemente nas áreas rurais.

⁹⁵ Embora o índice de alfabetização entre os imigrantes variasse de acordo com o grupo e com a região de proveniência, a escola pública e gratuita era algo comum nos países de origem. Na Alemanha, por exemplo, em parte alguma a escola surgiu como iniciativa da própria população. Por toda parte o Estado proveu a instrução pública e gratuita. A esse respeito, ver Emílio Willems (1980).

As escolas étnicas acabaram constituindo-se num espaço de afirmação das características culturais dos diversos grupos que as organizaram. Para os imigrantes, a escola era um elemento indispensável na vida de todo o jovem; essa convicção, aliás, fazia parte da sua cultura, da sua tradição (DREHER, 1984). Foi nas colônias de imigrantes alemães, italianos, poloneses e, a partir de 1908, japoneses, que os respectivos grupos organizaram ampla estrutura de apoio para seu processo escolar comunitário, com características dos países de origem (KREUTZ, 2005). Essas colônias estavam distribuídas por diversos locais: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco e Mato Grosso.

Embora haja divergências com relação ao número de escolas étnicas no Brasil, estima-se que tenham sido em torno de 2.500, sendo 1.579 dos alemães, 396 dos italianos, 349 dos poloneses e 178 dos japoneses. Na década de 1930 registra-se o ápice das escolas dos imigrantes alemães, poloneses e japoneses. Quanto aos italianos, o número de escolas atingiu seu ponto mais alto em 1913, quando somavam 396, sendo que algumas delas localizadas em região urbana de São Paulo (KREUTZ, 2005). A partir daí, o número de escolas italianas foi diminuindo. Isso se explica, em parte, pelas diferenças culturais entre esses grupos:

Para imigrantes alemães, poloneses e japoneses, o processo escolar étnico tinha peso maior por motivos religiosos e, principalmente, pela grande diferença lingüística e cultural dos seus países de origem com o Brasil. Imigrantes italianos estavam lingüística e culturalmente mais próximos da tradição lusitana e, tão logo conseguissem, optavam preferencialmente pelas escolas públicas no Brasil, especialmente em centros urbanos (KREUTZ, 2005, p. 156-157).

Desde o começo da imigração, nas primeiras décadas do século XIX, as autoridades brasileiras manifestaram preocupação em relação às escolas étnicas, esbarrando, no entanto, com a dificuldade de oferta de escolas públicas. A partir do período republicano, quando os imigrantes alemães, poloneses e japoneses investiam crescentemente no processo escolar étnico, o governo começou a ensaiar medidas preventivas de nacionalização do ensino. Para os representantes da jovem República, o Estado Nacional laico e soberano deveria ser a referência maior para as várias instâncias da vida coletiva. Nesse sentido, os líderes políticos passaram a articular a formação do Estado Nacional com a expansão de um sistema escolar único, com uma só língua, difundindo uma cultura uniforme. Como observa Kreutz (2005), “sob esta perspectiva de formação do Estado Nacional, a escola foi chamada a ter um papel central na configuração da identidade nacional desejada” (KREUTZ, 2005, p. 157).

Embora o movimento de nacionalização do ensino não tenha sido linear nas políticas educacionais durante a Primeira República, ele tornou-se um problema para esses imigrantes que vieram para o Brasil sob o incentivo governamental e que, apesar de se reconhecerem como cidadãos brasileiros, investiam num processo escolar sintonizado com especificidades culturais do seu país de origem. A busca das lideranças políticas pela formação e consolidação de um Estado Nacional laico acabou afetando também as Igrejas cristãs (católica e luterana), que reagiram ao avanço dos princípios não cristãos do Estado laico. Nessa reação, tanto a Igreja Católica como a Igreja Luterana passaram a dar especial atenção ao processo escolar dos imigrantes, investindo em instâncias consideradas essenciais na formação dos princípios desejados, como, por exemplo, na elaboração de manuais didáticos.

Iniciou-se, então, um processo de disputa entre as escolas étnicas apoiadas pelas lideranças cristãs nas comunidades rurais e as escolas públicas. A esse respeito, Emílio Willems (1980) observa: “A escola pública era leiga e desafiava os fervores religiosos dos católicos; ela era usada como instrumento de nacionalização e, por isso, havia de encontrar a resistência das escolas evangélicas” (WILLEMS, 1980, p. 290). Nesse movimento de crescentes tensões entre Igrejas, Estado e imigrantes, as autoridades republicanas avançaram com as medidas de prevenção à nacionalização das escolas étnicas, restringindo o uso exclusivo da língua materna dos imigrantes, intervindo no currículo e expandindo a rede de escolas públicas e gratuitas. Na avaliação de Kreutz (2005):

[...] a partir do período da República, no Brasil, os imigrantes investiram em escolas étnicas, comunitárias, nem sempre pelo motivo freqüentemente alegado de que não havia escolas públicas à disposição. Em parte isso ocorreu, porém foi mais característico até o período republicano. Daí para frente a iniciativa nas escolas comunitárias étnicas dava-se também em boa medida no espírito de um projeto religioso em reação ao avanço do ideário liberal, no qual se propunha escolas públicas, laicas (KREUTZ, 2005, p. 159).

A partir da década de 1930, as medidas de nacionalização do ensino tornaram-se cada vez mais coibitivas. Além disso, o fato de as escolas públicas serem gratuitas e possibilitarem um melhor aprendizado da língua portuguesa acabou atraindo progressivamente as famílias de imigrantes. Em 1940 não existem mais escolas étnicas funcionando do Brasil.

Além dos grupos de imigrantes que se estabeleceram em áreas rurais do país, durante século XIX também chegaram ao Brasil outros grupos, os quais se fixaram predominantemente em áreas urbanas, como os portugueses, os espanhóis, os sírio-libaneses,

os norte-americanos, entre outros. Dentre esses, os norte-americanos foram os que mais se destacaram na criação de colégios. Após tentativas frustradas de estabelecimento de colônias no Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Pará e Bahia, os imigrantes norte-americanos obtiveram êxito na região de Campinas, Santa Bárbara do Oeste e Americana, em São Paulo, onde fundaram comunidades próximas entre si. Segundo Clark (1998), “essas comunidades foram importantes para a aproximação das famílias, como meio de conservar suas tradições, costumes e valores, inclusive com a instalação das primeiras escolas rurais” (CLARK, 1998, p. 163).

Os imigrantes norte-americanos contribuíram para o desenvolvimento técnico e industrial do Oeste de São Paulo através do aperfeiçoamento da mecanização da lavoura, dos meios de transporte, do telefone e do fogão de ferro; sua contribuição também se fez sentir no setor agrícola, pela produção de cereais e da melancia⁹⁶. Porém, foi no âmbito da educação que esses imigrantes deram sua contribuição mais significativa. Inicialmente os norte-americanos utilizavam um sistema de ensino informal, levado a efeito pelos próprios pais ou membros das comunidades visando ao atendimento dos seus filhos. Com o passar do tempo surgiram as *Little Red Houses*⁹⁷ seguindo os mesmos padrões das escolas existentes nos Estados Unidos e as *Mission Schools*, escolas protestantes de caráter missionário.

As escolas de ensino mais elevado, ou “Escolas Americanas”, foram fundadas quando se verificou que a maioria dos estabelecimentos particulares e públicos existentes no Brasil funcionava de modo precário. A facilidade encontrada para abrir instituições de ensino levou os missionários norte-americanos a ampliar seus investimentos nesse setor. As escolas americanas, no entanto, não surgiram no cenário educacional brasileiro em função de um planejamento prévio para o estabelecimento de uma rede escolar. Elas surgiram como extensão das igrejas, dentre outras razões, porque os missionários constataram que o sistema de ensino norte-americano há tempos vinha se constituindo num pólo de atração para as elites liberais e progressistas brasileiras, tanto por seus aspectos pedagógicos como por seu caráter democrático (BARBANTI, 1987). Segundo o sociólogo Jether Pereira Ramalho (1976), essas escolas

[...] vão surgindo à medida que há pessoal capacitado, recursos econômicos, condições de ordem político-estrutural (discriminações de crença e política, necessidades de novas habilitações profissionais, instauração do regime republicano, surgimento de pequenas indústrias, crescimento do comércio externo

⁹⁶ Sobre a contribuição dos imigrantes norte-americanos para o desenvolvimento do Oeste de São Paulo, ver Jorge Uilson Clark (1998).

⁹⁷ Escolas que funcionavam nas áreas rurais do Sul dos Estados Unidos para o atendimento das comunidades.

etc.) e possibilidades para a implantação de novas idéias de que os missionários e a nova organização religiosa são portadores (RAMALHO, 1976, p. 74).

Conforme dados fornecidos por Ramalho (1976), uma das primeiras iniciativas foi o Colégio Internacional, fundado pelos presbiterianos em 1869 na cidade de Campinas. Em 1870 os presbiterianos fundaram a Escola Americana, em São Paulo, escola que posteriormente se transformaria no Mackenzie College. Após a instauração da República os presbiterianos tiveram várias iniciativas no setor educacional: Ginásio Evangélico Agnes Erskine (Recife-1904), Colégio Quinze de Novembro (Garanhuns-1907), Instituto Cristão (Castro-1915), Colégio Evangélico do Alto Jequitibá (Presidente Soares-1923), Colégio Evangélico de Buriti (Buriti-1924), Instituto José Manoel da Conceição (Jandira-1928) e Colégio Dois de Julho (Salvador-1928).

Os batistas também fundaram importantes colégios, além de uma extensa rede de pequenas escolas anexas às igrejas locais: 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 de Janeiro-1908), Colégio Batista de Campos (Campos-1915), Colégio Batista Mineiro (Belo Horizonte-1918), Colégio Batista Alagoano (Maceió-1921) e Instituto Industrial Batista do Piauí (Corrente-1922).

Assim como os presbiterianos e os batistas, os metodistas instalaram uma vasta rede de instituições de ensino no Brasil, sobretudo no Sudeste. Suas iniciativas nesse setor começaram em 1881, com a fundação do Colégio Piracicabano, em Piracicaba, São Paulo. Posteriormente, os metodistas fundaram vários colégios: Colégio Americano 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 de Janeiro-1906), Instituto Noroeste (Birigui-1918), Instituto Educacional (Passo Fundo-1919), Colégio Bennet (Rio de Janeiro-1921), Colégio Centenário (Santa Maria-1922) e Instituto Porto Alegre (Porto Alegre-1923).

Retomando-se algumas idéias centrais já apresentadas, pode-se afirmar acerca da necessária correlação entre ideal republicano e seu projeto emancipatório, por um lado, e a expansão e regulamentação do sistema de ensino público no país, por outro. Afinal, seria através da sua consolidação que a construção de “novos homens”, agora cidadãos, poderia ter lugar. Ainda que os projetos educacionais estivessem na pauta das discussões desde o Império, eles se apresentaram mais como uma promessa do que propriamente como uma

conquista dos setores mais esclarecidos da então incipiente sociedade civil. O furor em torno de mudanças radicais que teve lugar nos primeiros anos da República acabou perdendo vitalidade.

Ademais, a própria incapacidade, por parte do governo, de gerenciar esse projeto de nação, abriu espaço para as investidas do ensino confessional, particularmente, do protestante. Os colégios protestantes, por sua vez, acabaram exercendo um papel importante no setor educacional brasileiro, influenciando reformas do ensino público, especialmente no Estado de São Paulo. Um exemplo da contribuição dos colégios de iniciativa protestante às reformas do ensino público paulista é a reforma Caetano de Campos, analisada pelo pesquisador Cesar Romero Vieira (2006).

PARTE II

EDUCAÇÃO CONFSSIONAL E PROJETOS PARA A NAÇÃO

Produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social. Além do mais, como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar?
(BOURDIEU, 2004, p. 54)

CAPÍTULO 4: A FUNÇÃO DE REPRODUÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO

Conforme observa a pesquisadora Maria Alice Nogueira (2004, p. 12), até meados do século XX, predominava nas ciências sociais, e mesmo no senso comum, uma visão otimista que atribuía à educação escolar um papel central no processo de construção de uma sociedade justa (meritocrática), moderna (fundamentada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (baseada na autonomia individual). Acreditava-se que, por meio da escola pública e gratuita, estaria solucionado o problema do acesso à educação e, dessa forma, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais, e os que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

A partir dos anos 1960, a concepção da escola como uma instituição neutra, capaz de difundir um conhecimento racional e objetivo e de selecionar seus alunos com base em critérios racionais e igualitários, passou a ser questionada. Segundo Nogueira (2004, p. 13), pelos menos dois movimentos parecem estar associados a essa mudança. Em primeiro lugar, tem-se nesse período a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos da Inglaterra, França e Estados Unidos⁹⁸, que apontaram de forma contundente o peso da origem social sobre os destinos escolares, o que teria contribuído para abalar a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola. Em segundo lugar, a transformação no olhar sobre a educação na década de 1960 estaria associada a certos “efeitos inesperados” da massificação do ensino, como o progressivo sentimento de frustração dos estudantes com o caráter autoritário e elitista dos sistemas educacionais e com o baixo retorno econômico e social auferido pelos diplomas no mercado de trabalho.

Os dados apontando a forte relação entre o desempenho escolar e a origem social dos estudantes acabaram transformando-se em elementos de sustentação de novas teorias sobre a

⁹⁸ A “Aritmética Política” na Inglaterra; os estudos do INED (*Institut National D’études Démographiques*) na França e o Relatório Coleman nos Estados Unidos, o qual analisou dados de 645 mil alunos e quase três mil escolas. Essas pesquisas chegaram aos seguintes resultados: as escolas não conseguiam modificar a realidade acadêmica dos seus alunos; a vida escolar dos educandos era previamente determinada por seu contexto sócio-econômico.

escola e a educação. O modelo teórico de maior impacto na sociologia da educação nos anos 1960 foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Além de lançar novos questionamentos, sua teoria fornecia respostas originais, renovando a visão sociológica acerca das funções e do funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas (NOGUEIRA, 2004). Na teoria de bourdieusiana, a escola perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

O sociólogo francês ofereceu um novo modo de interpretação do sistema escolar que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar o que a perspectiva anterior não conseguia. O sucesso alcançado pela sociologia da educação de Bourdieu, atribuído, entre outras razões, ao potencial crítico e à abrangência de sua teoria⁹⁹, permite que os conceitos, assim como as categorias analíticas por ele construídas, continuem inspirando, ainda hoje, novas pesquisas sobre os mais diferentes aspectos do fenômeno educacional.

Embora não seja meu objetivo discorrer sobre um quadro teórico tão abrangente, interessa-me investigar, na teoria bourdieusiana, alguns conceitos e categorias de análise que, a meu ver, contribuem para elucidar alguns aspectos do desenvolvimento das atividades educacionais metodistas e católicas no Brasil no decorrer da Primeira República.

4.1 A Escola como Veículo de Reprodução Cultural e Social

Buscando desenvolver uma perspectiva de análise distanciada tanto da perspectiva subjetivista quanto da objetivista¹⁰⁰, Bourdieu elaborou uma teoria da prática¹⁰¹ centrada no

⁹⁹ Na tentativa de explicar o sucesso da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, algumas hipóteses são levantadas pelos sociólogos. A primeira delas diz respeito ao seu potencial crítico, que logrou revolucionar a concepção dominante até meados do século XX acerca do papel e da função “libertadora” da instituição escolar. A segunda refere-se ao caráter abrangente da teoria bourdieusiana, “capaz de dar conta, embora em um nível macroscópico de análise, tanto das estatísticas relativas às desigualdades escolares quanto de fenômenos inerentes ao processo de transmissão dos saberes, englobando essas diferentes ordens de fatores sob um mesmo mecanismo dito de ‘reprodução cultural’” (NOGUEIRA, 2004, p. 16).

¹⁰⁰ Como se sabe, a polêmica entre o subjetivismo e o objetivismo e a tentativa de sua superação configura um dos pilares centrais da obra de Bourdieu. Subjetivismo seria a tendência a ver a ordem social como produto consciente e intencional da ação individual; o objetivismo, por sua vez, traduziria a tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa aos indivíduos, e a concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de modo inflexível, as ações individuais. Sobre essas questões, confira a introdução de Renato Ortiz (BOURDIEU, 1983).

¹⁰¹ O conhecimento praxiológico é apresentado e defendido por Bourdieu como uma alternativa capaz de solucionar as dificuldades colocadas pelo subjetivismo, que confere aos sujeitos excessiva autonomia, e pelo objetivismo, que tende a conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo concreto por meio do qual essas regras são produzidas e reproduzidas socialmente. Diferente dessas duas perspectivas, o conhecimento praxiológico buscaria apreender a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou seja, o processo de “interiorização das exterioridades e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983).

conceito de *habitus*, entendido como “sistema de disposições [duráveis] capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas”¹⁰² (BOURDIEU, 1992c, p. 296). O conceito de *habitus* seria, na teoria bourdieusiana, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, entre a estrutura e a prática.

O sociólogo argumenta que cada indivíduo, em função da sua posição nas estruturas sociais, vivencia uma série peculiar de experiências que estruturam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz” de percepções que passa a orientar (estruturar) suas ações em todas as situações subseqüentes. Essa matriz, ou seja, o *habitus*, não corresponderia, no entanto, a um conjunto inexorável de regras de comportamento a serem seguidas indefinidamente pelo indivíduo. O sujeito precisaria adaptar suas disposições duráveis para a ação, o seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura específica na qual age. Para Bourdier, o *habitus* tem, portanto, uma “dimensão flexível”.

Nogueira (2004, p. 29) ressalta que o conceito de *habitus* desempenha, na teoria bourdieusiana, o papel de “elo articulador” entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação:

A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado (NOGUEIRA, 2004, p. 29).

Na concepção bourdieusiana, as ações dos indivíduos têm um sentido objetivo que lhes escapa; os sujeitos agem, mesmo não tendo consciência clara disso, de acordo com o que aprenderam ao longo da sua socialização no interior de uma posição social específica. Ainda que a posição do indivíduo na estrutura social não o conduza diretamente a agir em determinada direção, devido à dimensão flexível do *habitus*, ela faz com ele incorpore um conjunto específico de disposições para a ação que o orientam nas mais diversas situações.

¹⁰² Pierre Bourdieu chama de estrutura o “sistema de relações objetivas, capaz de transmitir suas propriedades de relação aos indivíduos aos quais tais propriedades preexistem e aos quais sobrevivem” (BOURDIEU, 1992b, p. 295).

O indivíduo, portanto, é caracterizado por Bourdieu em termos de uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, que podem contribuir para o seu sucesso escolar. São eles: o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, entendido como o conjunto de relações sociais influentes mantidas pela família; o capital cultural institucionalizado, constituído basicamente pelos títulos escolares. O patrimônio transmitido pela família inclui também certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade dos indivíduos, sendo que o mais importante deles é o capital cultural em seu estado “incorporado”, cujos elementos constitutivos são: a chamada “cultura geral”; o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o “bom-gosto” em matéria de arte, lazer, decoração, paladar, etc; as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA, 2004).

O capital cultural constitui, do ponto de vista de Bourdieu, o componente da herança familiar que teria maior impacto na definição do destino escolar. Como explica o sociólogo, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que por vias diretas, um certo capital cultural, um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes frente à instituição escolar. A herança cultural, que difere segundo as classes sociais é, segundo Bourdieu (2004), “a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2004, p. 42).

A teoria bourdieusiana atribui ao capital cultural um peso maior que aos capitais econômico e social na explicação das desigualdades escolares. Para Bourdieu, “a ação do meio familiar sobre o desempenho escolar é quase exclusivamente cultural” (BOURDIEU, 2004, p. 42). Na avaliação do sociólogo, muitas vezes o capital econômico e o capital social são acionados apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. Todavia, é ao capital cultural em seu estado incorporado que Bourdieu atribui maior importância, mais até do que ao capital cultural institucionalizado: “mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2004, p. 42).

De acordo com o ponto de vista de Bourdieu, a posse do capital cultural favorece o êxito escolar na medida em que contribui para a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos intelectuais, lingüísticos e disciplinares que a escola veicula e sanciona. Segundo o sociólogo:

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar. Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se às leis gerais da transmissão cultural, segundo as quais a apropriação da cultura proposta depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação [...]. Um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura (BOURDIEU, 1992c, p. 307).

A educação escolar, no caso das crianças oriundas dos meios culturalmente favorecidos, se constituiria, portanto, numa espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as demais crianças, a educação veiculada pela escola representaria algo estranho. Para Bourdieu (1992c, p. 304), a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia quando ela se exerce sobre os indivíduos previamente dotados pela educação familiar de uma certa familiaridade com o mundo da arte:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares [...]. Elas herdaram também saberes (e um “*savoir-faire*”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. [...] O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da freqüência regular ao teatro, ao museu ou a concertos. [...] Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 2004, p. 45).

Na perspectiva bourdieusiana, a posse do capital cultural também favorece o êxito escolar porque propicia melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Segundo Bourdieu (2004, p. 55), todos os indícios de pertencimento social, desde a postura corporal ou a indumentária, até o estilo de expressão ou o sotaque, constituem objeto de “pequenas percepções de classe”, contribuindo para orientar o julgamento dos educadores. A escola cobraria dos alunos um estilo elegante de falar, de escrever, de se portar, uma sensibilidade à arte e um comportamento intelectualmente curioso e disciplinado; exigências que somente aqueles que foram previamente socializados nesses mesmos valores poderiam cumprir de maneira satisfatória. A esse respeito, o sociólogo observa:

Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, [a escola] quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação

de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante (BOURDIEU, 1992c, p. 307).

Na teoria bourdieusiana, o patrimônio herdado por cada indivíduo não pode, no entanto, ser entendido, simplesmente, como um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada um utiliza com base em critérios definidos de modo idiossincrático. Isto porque, cada grupo social, “em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições e de predisposições para a ação, que seria incorporado pelos indivíduos na forma do *habitus*” (NOGUEIRA, 2004, p. 63). Por meio do acúmulo histórico de experiências de sucesso e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um “conhecimento prático”, ainda que não plenamente consciente, daquilo que é acessível ou não aos membros do grupo e das formas mais adequadas de ação.

Com base nas experiências de êxito e fracasso vivenciadas por seus membros na escola, os grupos sociais formulariam, então, uma estimativa das suas chances objetivas no universo escolar, passando a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances; em outras palavras, os membros de cada grupo social tenderiam a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços na carreira escolar dos seus filhos conforme percebessem serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. O argumento de Bourdieu no que diz respeito a essa questão pode ser resumido da seguinte forma:

[...] em função da sua situação objetiva – volume e tipos de capital possuídos, dependência maior ou menor do certificado escolar para a manutenção da posição social e valor estimado do retorno que se pode obter com esse certificado – cada grupo social adotaria – na maior parte do tempo, de modo inconsciente – um conjunto específico de estratégias diante da escola e dos estudos. Essas estratégias do grupo tenderiam, ao longo do tempo, a ser incorporadas pelo próprio sujeito – por meio de um processo contínuo e difuso de socialização familiar – como parte de seu *habitus* familiar ou de classe (NOGUEIRA, 2004, p. 68).

A teoria bourdieusiana destaca três conjuntos de estratégias de investimento escolar que seriam adotados tendencialmente pelas classes populares, médias e pelas elites. As classes populares, em função do pequeno volume de seu patrimônio (econômico, social ou cultural), e do “senso de realismo” que governa suas aspirações e condutas escolares, tenderiam a se envolver moderadamente com os estudos, privilegiando as carreiras escolares mais curtas e que dão acesso mais rápido à inserção profissional. Elas tenderiam a adotar um certo “liberalismo (*permissiveness*)” (BOURDIEU, 1992a) em relação à vida escolar dos seus filhos.

As classes médias (pequena burguesia)¹⁰³, por sua vez, sendo dotadas de um patrimônio razoável, tenderiam a investir sistematicamente na escolarização dos seus descendentes, na expectativa de que, através deles, pudessem continuar sua ascensão social em direção às elites. Ao contrário das classes populares, as famílias das classes médias tenderiam a exigir dos filhos uma dedicação intensa e contínua aos estudos.

No caso das elites, estas se caracterizam, na visão de Bourdieu, por uma grande clivagem interna segundo a estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital, particularmente do capital econômico e do capital social. Assim, no interior das elites, haveria as frações mais bem providas de capital econômico, como, por exemplo, os empresários, e as frações mais bem dotadas de capital cultural, como os intelectuais e artistas em geral. Nogueira (2004, p. 81) observa que ambas as frações compartilham um *habitus* de classe que orienta suas disposições segundo o princípio da “distinção”, ou seja, suas condutas são orientadas pelo cultivo da diferença em relação aos demais, no que diz respeito à linguagem, costumes, consumos em geral, vestuário, etc.

Em relação ao aspecto educacional, porém, essas frações se separam. Segundo Bourdieu (1992c, p. 324), enquanto as frações mais ricas em capital cultural tendem a investir mais na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica, as frações mais ricas em capital econômico dão primazia aos investimentos econômicos em lugar de investimentos culturais e educativos. Uma vez que o êxito escolar é, na avaliação do sociólogo, função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar, “as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola” (BOURDIEU, 1992c, p. 331).

Entretanto, vale observar que tanto um quanto outro desses grupos estariam propensos a investir na escolarização dos filhos de uma forma bem mais descontraída ou “laxista” do que as classes médias, já que o sucesso escolar nesses meios, tido como algo natural, não dependeria de um grande esforço e mobilização familiar. Conforme ressalta Bourdieu (1992c, p. 312), como as elites dominantes dispõem de um capital cultural muito mais importante que as demais classes e, tendo em vista que elas dispõem também dos meios de assegurar a este capital a melhor colocação (vale dizer, os melhores estabelecimentos

¹⁰³ Para Bourdieu, nas sociedades capitalistas modernas, a pequena burguesia divide-se em: “pequena burguesia em declínio” (pequenos proprietários como os artesãos e pequenos comerciantes); “pequena burguesia em execução” (empregados subalternos do terciário e quadros médios dos setores público e privado); “nova pequena burguesia” (profissionais que necessitam apresentar uma boa aparência e um certo capital de conhecimentos gerais ligados à arte, viagens, etc; profissionais dedicados à oferta de bens criados recentemente, como os terapeutas e os nutricionistas, por exemplo (NOGUEIRA, 2004).

educativos e as melhores seções), as chances de um fracasso escolar no seu caso seriam bastante improváveis.

Na sociologia da educação de Bourdieu, a escola não é concebida como uma instância “libertadora”, neutra, encarregada de avaliar e formar os alunos com base em critérios universalistas, mas como “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2004, p. 41). O ponto de partida do raciocínio bourdieusiano encontra-se na noção de “arbitrário cultural”. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior à outra. Os valores que orientam o comportamento de cada grupo social seriam, por definição, arbitrários, já que não estariam fundamentados em qualquer razão objetiva, universal. Conforme afirmam Bourdieu e Passeron (1975):

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 23).

Todavia, mesmo sendo arbitrários, esses valores seriam vivenciados pelos indivíduos como os únicos possíveis, isto é, como naturais. Aplicado ao ensino, esse raciocínio indica que a cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não pode ser objetivamente superior a qualquer outra. O valor que lhe é atribuído seria, portanto, arbitrário, visto que não estaria fundamentado em qualquer verdade objetiva ou inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, a única universalmente válida.

De acordo com Nogueira (2004, p. 84), nas sociedades de classe, a capacidade de imposição de um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores arbitrários em condições de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Assim, na concepção bourdieusiana, a cultura escolar socialmente legitimada seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

Contudo, na visão de Bourdieu, a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida quando o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado, por meio de um

processo a que o sociólogo chama de “violência simbólica”¹⁰⁴. A cultura escolar, embora arbitrária e socialmente vinculada a certa classe, para ser legitimada, teria que ser apresentada como uma cultura neutra. Dito de outro modo, “a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela difunde seria proporcional à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social” (NOGUEIRA, 2004, p. 85). Segundo Bourdieu e Passeron (1975):

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a autoridade pedagógica, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula (BOUDIEU; PASSERON, 1975, p. 27).

Uma vez reconhecida como portadora de um discurso legítimo, não arbitrário, a instituição escolar passaria, na visão de Bourdieu, a exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Paradoxalmente, como observa Nogueira (2004, p. 85), essas funções se realizariam, em primeiro lugar, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. A igualdade formal estabelecida pelo sistema escolar serviria como uma espécie de máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida e exigida.

Na teoria bourdieusiana, a relação de comunicação pedagógica é compreendida, portanto, como uma relação formalmente igualitária, mas que reproduz e legitima as desigualdades pré-existentes. Conforme ressalta Nogueira (2004, p. 88), a reprodução se daria pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua herança familiar, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura transmitida pela escola, portanto com maiores possibilidades de obter êxito, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais, por seu turno, ocorreria indiretamente, pela negação do privilégio cultural oferecido, de forma dissimulada, aos filhos das classes dominantes.

De acordo com a teoria de Bourdieu, o efeito da legitimação provocado pela ocultação das bases sociais do êxito escolar manifesta-se tanto sobre os filhos das camadas dominantes quanto sobre os das camadas dominadas. Os primeiros, por terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de forma despercebida, tenderiam a enxergar suas aptidões culturais e lingüísticas como algo natural, inerente à sua personalidade. O segundo

¹⁰⁴ Violência simbólica é, na perspectiva bourdieusiana, o poder que impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão em suas bases (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

grupo, por seu turno, não tendo condições de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, tanto em termos intelectuais (falta de inteligência) quanto morais (fraqueza de vontade) (NOGUEIRA, 2004).

Na visão bourdieusiana, o que a instituição escolar valoriza e cobra dos alunos não é apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e lingüísticas, mas também uma maneira específica de se relacionar com a cultura e com o saber. Assim, os indivíduos apresentam dois estilos distintos de relação com a cultura, segundo as condições nas quais eles adquiriram a sua cultura. A cultura pode ser adquirida mais precocemente, pela familiarização incorporada, no caso dos agentes socialmente privilegiados, ou mais tardiamente, por meio da inculcação escolar, no caso dos agentes sociais desfavorecidos (BOURDIEU, 2004). Nogueira (2004, p. 90) observa que a relação de intimidade com as coisas da cultura e com a linguagem só atinge seu grau máximo quando produzida pela ação pedagógica do tipo familiar, a única capaz de permanecer de modo duradouro porque é encarnada pelo indivíduo na forma de um *habitus*.

Segundo Bourdieu (2004, p. 55), enquanto os filhos das camadas dominadas mantêm com a cultura uma relação laboriosa, árdua, dramática, tensa, uma relação do tipo popular, marcada sobretudo pela estranheza, os filhos das camadas dominantes apresentam uma relação descontraída, fácil, brilhante, natural, uma relação do tipo aristocrático, caracterizada pela familiaridade e intimidade com a cultura legítima. Ainda segundo o sociólogo, “é uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema escolar transmite e exige” (BOURDIEU, 2004, p. 55). A escola valorizaria, portanto, uma relação com a cultura e com o saber, que somente os indivíduos oriundos dos meios mais favorecidos, devido ao seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar.

A escola, ao dissimular o caráter arbitrário da cultura transmitida, ao enfatizar a relação dos indivíduos com essa cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocrático (a facilidade e o brilho), acaba favorecendo os mais favorecidos:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2004, p. 53).

Como ressalta Nogueira (2004, p. 94), ao salientar que a cultura escolar está intimamente associada à cultura dominante, a teoria bourdieusiana abre caminho para uma avaliação crítica tanto do currículo como dos métodos de avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos valores e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de uma ou outra disciplina acadêmica estaria associado à sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pelas elites culturais (BOURDIEU, 1992b).

Os processos formais de avaliação, por sua vez, representariam a face mais visível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino. A avaliação escolar representa, antes de tudo, um mecanismo de transformação da herança cultural em capital escolar (NOGUEIRA, 2004). Isto porque, segundo Bourdieu (2004, p. 55), a avaliação docente não se restringe à mera verificação da aprendizagem dos conteúdos; ela configura-se, na prática, como um verdadeiro “julgamento social”, baseado, ainda que de forma inconsciente, na maior ou menor proximidade do aluno em relação às atitudes valorizadas pelas classes dominantes.

Pode-se afirmar, de modo sintético, que as reflexões de Bourdieu acerca do funcionamento dos sistemas de ensino, partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. Para o sociólogo, os indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes são aqueles que tendem a ocupar as posições mais elevadas dentro do sistema escolar. Essa correlação pode ser explicada quando se considera que a escola, dissimuladamente, valoriza e exige dos alunos certas qualidades que são distribuídas entre as classes sociais de maneira desigual, especialmente o capital cultural em seu estado incorporado e uma certa familiaridade no trato com a cultura e com o saber, qualidades essas que só são acessíveis àqueles foram socializados na cultura legítima desde a infância. O modo pelo qual a instituição escolar contribui para perpetuar as desigualdades sociais e ao mesmo tempo legitimá-las é explicitado por Bourdieu (2004) nos seguintes termos:

Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, [a escola] transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino

social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 2004, p. 58-59).

Para o sociólogo, por mais que o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita seja democratizado, continuará existindo forte correlação entre desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades internas ao sistema escolar¹⁰⁵. Embora as preocupações de Bourdieu estivessem voltadas mais especificamente para o funcionamento do sistema de ensino público francês nos anos 1960, suas reflexões oferecem elementos de análise que podem contribuir para a compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento das atividades educacionais metodistas e católicas, sobretudo no âmbito do ensino secundário, na Primeira República brasileira.

É preciso, por exemplo, considerar a função de reprodução cultural dos sistemas de ensino confessionais num contexto onde o próprio sistema nacional de ensino ainda encontrava-se em fase de estruturação, acarretando em alguma fragilidade quanto ao reconhecimento de sua autonomia enquanto um campo específico de reprodução de “distinções”. É nesse contexto que se destaca uma característica que atravessa os projetos de ensino confessionais de que trato neste trabalho: os projetos educacionais metodista e católico não eram exatamente orientados por uma perspectiva humanista, já que ambos pretendiam reproduzir na sociedade brasileira distintos valores religiosos e culturais. Não obstante essa característica comum a ambos os projetos, é preciso considerar também as possíveis diferenças na forma como a educação escolar era compreendida e acionada por cada confissão na consecução dos seus objetivos últimos.

4.2 O Ensino Confessional no Brasil e a Reprodução de Modelos Culturais

Na Primeira República, particularmente no Sudeste brasileiro, a educação constituiu-se num campo de tensões entre metodismo e catolicismo, confissões religiosas com concepções de mundo distintas. Enquanto na cosmovisão metodista em particular e protestante em geral prevalece o individualismo, a descentralização da fé e a liberdade de pensamento, a visão de mundo católica é marcada pela universalidade, pela centralização,

¹⁰⁵ Nogueira (2004, p. 100) observa que Bourdieu, nas páginas finais do livro *Les héritiers*, de 1964, anteviu uma saída que pudesse servir aos interesses dos alunos socialmente desfavorecidos. Tal saída estaria no processo que ele denominou de “racionalização da pedagogia”, mediante o qual a ação pedagógica se daria por meio de uma aprendizagem “metódica”, visando tornar explícito tudo o que funciona de modo implícito no curso do processo pedagógico. Entretanto, anos mais tarde, mais precisamente no livro *A reprodução*, de 1970, o sociólogo se mostrou convencido do caráter utópico de um trabalho pedagógico de tipo racional, não voltando a tocar no assunto em suas obras subsequentes.

pela hierarquia e pelo conservadorismo. Não obstante a diversidade das doutrinas e da forma de expressão dessas duas crenças, diversidade refletida na prática pedagógica dos colégios, havia simultaneamente convergências entre o projeto educacional metodista e o projeto católico. Ambos pretendiam, por meio da educação das elites, difundir na sociedade brasileira não apenas as suas convicções religiosas, mas também modelos culturais, mobilizando critérios de “distinção” (no sentido bourdieusiano), a partir dos quais as novas gerações de líderes políticos e intelectuais deveriam ser formadas, assegurando, assim, a hegemonia ideológico-cultural da sociedade.

Sabe-se que no Brasil, desde a Colônia até meados do segundo período imperial, a Europa foi tomada como modelo de cultura. Sendo o sistema de ensino um veículo de reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975), a educação brasileira encarregou-se de reproduzir a cultura européia. Apesar da distinção entre o ensino oficial e o ensino católico no decorrer do século XIX, em ambos os casos o modelo era o europeu. Nas últimas décadas do Império, o europeu não é mais o único modelo, nem sua cultura a única forma de inspiração das inovações brasileiras. O civilizado, conforme aponta Casemiro dos Reis Filho (1995, p. 46), estudioso da educação no Brasil, é o europeu de um modo geral e o norte-americano, de modo particular. No que se refere ao ensino, as fontes externas de inspiração educacional diversificam-se.

Nesse novo contexto, o ensino católico, que até então dividia o espaço educativo com o ensino do governo, passa a concorrer com o ensino protestante, implantado no país pelos missionários estadunidenses, particularmente pelos metodistas. Como ambas as confissões religiosas tinham por meta difundir na sociedade brasileira, via educação das elites, suas concepções de mundo e seus valores culturais, ou seja, modelos para a sociedade, os projetos metodista e católico para a educação entraram em choque. Ao longo do primeiro período republicano, tanto os metodistas como os católicos buscavam, por um lado, afirmar os valores religiosos e culturais transmitidos por seus estabelecimentos de ensino, e, por outro, depreciar os valores transmitidos pelo oponente.

A sociologia da educação de Bourdieu fornece elementos que ajudam a explicar esse tipo de postura. Segundo o sociólogo, todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação da cultura transmitida. Em outros termos, “isso significa que todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade do seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe” (BOURDIEU, 1992b, p. 218). Ainda segundo o autor, a desvalorização da cultura

concorrente constitui, via de regra, o meio mais seguro de valorizar a cultura transmitida e de reassegurar o seu valor a quem a transmite.

Ao mesmo tempo em buscavam afirmar a importância das suas instituições de ensino e dos valores culturais por elas transmitidos, e a desvalorizar o oponente, a Igreja Metodista Episcopal do Sul e a Igreja Católica Romana investiam cada vez mais na ampliação da sua rede escolar. Uma vez que as duas confissões religiosas buscavam difundir na sociedade brasileira princípios que ultrapassavam o universo propriamente religioso, envolvendo também valores éticos e culturais, era de extrema relevância um investimento maciço na educação formal e institucionalizada, dado a sua eficácia, duração e globalidade.

Essa ênfase na criação de escolas também pode ser compreendida a partir da teoria bourdieusiana, segundo a qual, cabe preponderantemente à escola a incumbência de, na transmissão da cultura, possibilitar um senso comum das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras.

Caso se admita que a cultura e, neste caso particular, a cultura erudita em sua qualidade de código comum é o que permite a todos os detentores deste código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de exprimir a mesma intenção significante por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras, pode-se compreender porque a Escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação (BOURDIEU, 1992b, p. 206-207).

Bourdieu (1992b, p. 206) ressalta que os indivíduos formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola, acabam compartilhando de um mesmo “espírito”, seja ele literário ou científico. Tendo sido moldados segundo o mesmo padrão, esses indivíduos acabam tornando-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas. O que os metodistas e os católicos pretendiam por intermédio dos seus colégios era justamente formar cidadãos que compartilhassem das suas convicções e dos seus valores, ou seja, do seu “espírito”; cidadãos capazes de influenciar a sociedade de acordo com os princípios religiosos e os valores culturais de cada confissão.

Esse movimento de expansão do número de colégios metodistas e católicos foi marcado pelo estabelecimento de cursos de nível secundário. Nesse período, esses cursos estavam sujeitos a pouca regulamentação por parte do governo, o que possibilitava uma maior autonomia e flexibilidade na elaboração dos currículos e na introdução de novos experimentos pedagógicos. Essas condições, naturalmente, eram bastante favoráveis aos educadores

metodistas, já que sua proposta pedagógica era distinta da orientação educacional corrente na época.

Além do mais, o ensino secundário era freqüentado, principalmente, por crianças oriundas das camadas média e alta do país, o que significava, na visão dos metodistas, uma ótima oportunidade para colocar essa clientela em contato com a cultura protestante e, em consequência, com a cultura norte-americana. O ensino secundário representava, em poucas palavras, um campo aberto para que a Igreja Metodista Episcopal do Sul pudesse exercer sua influência cultural. Como lembra Ramalho (1976, p. 77), além da influência que poderia ser exercida sobre um grupo social que mantinha uma parcela do poder político no momento, a instalação de bons cursos secundários daria ao grupo religioso minoritário um certo grau de respeito e credibilidade, o que, de fato, foi conseguido.

Chama a atenção a grande quantidade de matérias publicadas na imprensa comum da época, e no jornal oficial da denominação, o *Expositor Christão*, destacando a aceitação dos colégios metodistas pelas elites do período. Citarei apenas dois exemplos:

Colégio Piracicabano

Realizaram-se nos 2, 3 e 4 do corrente, os exames deste acreditado estabelecimento de instrução, com um resultado brilhante, que muito deve ter agradado ao corpo docente do Colégio, e aos pais de família que tiveram a ocasião de verificar o aproveitamento com que seus filhos freqüentam aquela casa de ensino. [...] O edifício do Colégio estava artisticamente ornamentado, e a concorrência de famílias foi muito grande. Nossos cumprimentos pela brilhante festa (*Gazeta de Piracicaba*, ano XIV, n. 2188, 08 de dezembro de 1895).

Conforme o programa já publicado no *Expositor Christão*, as festas finais d'O Granbery realizaram-se nos dias 11, 12 e 13 de novembro. No dia 11 tivemos o grande prazer de ouvir por duas vezes o Dr. Álvaro Reis, orador oficial do dia, pregando a auditórios repletos. [...] Segunda-feira, à noite, realizou-se o encerramento do Primário, tendo sido o orador oficial o Dr. José Augusto Lopes, diretor dos Grupos Escolares. [...] Foi motivo de grande alegria termos em nosso meio mais uma vez o Dr. Noraldino Lima, formado pelo Granbery em 1908, atual diretor da Imprensa Oficial de Minas e presidente da Academia Mineira de Letras (*Expositor Christão*, v. 35, n. 42, 18 de outubro de 1922).

Os colégios metodistas pioneiros no Brasil conseguiram atingir uma clientela oriunda de um segmento social que nutria profunda admiração pelos padrões culturais dos Estados Unidos. Os princípios norte-americanos de democracia, individualismo, igualdade de direitos, liberdade de consciência e de crença, eram vistos pelas elites liberais e progressistas como caminhos a serem seguidos por aqueles que almejavam a modernização e o progresso do país. Para essas elites, os educadores norte-americanos, além de representarem os Estados Unidos –

modelo cultural, político e econômico para a modernização do Brasil –, chegavam como portadores desses princípios, daí terem confiado a educação dos seus filhos aos colégios da Igreja Metodista Episcopal do Sul.

As missionárias e missionários metodistas, conscientes de que eram representantes de uma sociedade considerada mais evoluída, e estando convencidos de que deveriam opor-se ao ensino católico através de uma educação científica, liberal e democrática, procuraram, por meio dos seus colégios, influenciar as crianças oriundas dos segmentos liberais das elites brasileiras segundo os valores culturais do protestantismo norte-americano. A educação escolar foi utilizada, então, como veículo transmissão e reprodução cultural. Isto porque, a cultura a ser transmitida pelos colégios metodistas encontrava-se próxima à cultura dominante no pensamento dessas elites.

Bourdieu (1992c, p. 307) sustenta que a escola reproduz tanto melhor o capital cultural entre as classes quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura inculcada pela educação familiar. Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar uma determinada cultura não pode furtar-se às leis gerais da transmissão cultural, segundo as quais a apropriação da cultura proposta depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação. A escola propõe um tipo de informação e de formação acessível apenas aos indivíduos dotados do sistema de disposições, ou seja, do *habitus*, que constitui a condição do sucesso da transmissão e da inculcação da cultura.

Uma vez que as elites liberais se sentiam seduzidas pelos valores culturais norte-americanos, não é difícil deduzir que as crianças educadas nas famílias pertencentes a esses grupos sociais tenham recebido desde cedo uma bagagem cultural sintonizada com esses mesmos valores. Os alunos dos colégios metodistas, oriundos das elites liberais, possuíam, portanto, os instrumentos de apropriação necessários à assimilação dos valores culturais propostos pelas missionárias e missionários norte-americanos. Em outras palavras, eles eram dotados do sistema de disposições, ou de um *habitus* de classe, indispensável ao êxito da transmissão e da inculcação da cultura norte-americana.

Além de formar líderes para a Igreja, os colégios metodistas pioneiros, assim como os demais colégios protestantes, tinham como objetivo a preparação das futuras lideranças políticas e intelectuais brasileiras de acordo com os valores culturais do protestantismo norte-americano. Os educadores de Igreja Metodista Episcopal do Sul estavam convencidos de que a melhor maneira de evangelizar o Brasil seria influenciando o “espírito” das crianças através da educação escolar. Ainda que no futuro elas não se convertessem pessoalmente ao

metodismo, receberiam a influência da cultura protestante norte-americana em suas vidas e, mais tarde, quando estivessem ocupando cargos de importância, contribuiriam para reproduzir na sociedade esses valores culturais.

Num artigo intitulado “A contribuição pelas escolas evangélicas ao progresso do país”, veiculado em 1924, no *Expositor Cristão*, o articulista manifesta-se claramente a respeito desse objetivo:

Muitas vezes as influências mais poderosas e duradouras são as que se exercem de modo indireto, e estou inclinado a crer que se inclui nesse caso a contribuição feita pelas nossas escolas à pátria brasileira. [...] As escolas evangélicas, preparando homens, como hoje os vão preparando, para os diversos misteres da pátria e da Igreja, hão de ver, em futuro não muito remoto, os seus filhos ocupando lugares de grande destaque, e de influência determinante em todos os departamentos da vida nacional (*Expositor Cristão*, v. 38, n. 01, 02 de janeiro de 1924).

Formar líderes para atuar na sociedade também era um dos objetivos dos colégios católicos. Assim como a Igreja Metodista Episcopal do Sul, a Igreja Católica Romana investiu sistematicamente na implantação de instituições de ensino de nível secundário, buscando atingir especialmente os segmentos mais tradicionais das elites brasileiras. Com a proclamação de um Estado laico pela Constituição de 1891 e a conseqüente extinção dos privilégios a que o catolicismo tinha direito, as autoridades católicas sentiram a necessidade de recatolicizar o Brasil, procurando influenciar as decisões governamentais por meio da formação de futuros líderes políticos e intelectuais católicos. Para tanto, fazia-se mister investir na formação das crianças e jovens de acordo com os valores religiosos e culturais do catolicismo.

Os colégios católicos também se constituíram em veículos de transmissão e reprodução cultural. Enquanto a ação pedagógica desenvolvida nos colégios metodistas visava reproduzir a cultura norte-americana, o ensino ministrado nos colégios católicos, sobretudo nas duas primeiras décadas da República, buscava reproduzir a cultura européia. Como muitas famílias pertencentes às camadas mais abastadas da sociedade nutriam um sentimento de admiração pelos valores da cultura européia, fornecendo aos seus filhos uma educação familiar sintonizada com esses valores, os alunos dos colégios católicos oriundos desses meios traziam consigo o capital cultural necessário à assimilação da cultura transmitida pelos educadores. Essas crianças possuíam um sistema de disposições, ou seja, um *habitus*, que contribuía para o êxito da transmissão e da inculcação cultural.

A teoria bourdieusiana afirma que os conteúdos curriculares são selecionados pelas escolas em função dos valores e dos interesses das elites. A importância de determinadas disciplinas acadêmicas seria proporcional à sua menor ou maior afinidade com as habilidades valorizadas pelas elites culturais (BOURDIEU, 1992b). Tanto os colégios metodistas como os colégios católicos selecionavam seus conteúdos curriculares em função dos valores e dos interesses das elites as quais pretendiam servir.

Enquanto os colégios metodistas valorizavam em seus currículos a língua inglesa e as disciplinas de caráter mais científico e de alcance prático, objetivando formar “indivíduos completos para a vida prática” (Estatutos d’O Granbery, 1924, p. 12), os colégios católicos enfatizavam o aprendizado das línguas francesa e latina e da literatura, visando proporcionar aos seus alunos uma “educação aprimorada”. Tal educação constituía-se, na visão dos educadores católicos, “o fundamento indispensável sobre que se apóiam os profissionais rematados” (Anuário da Academia de Comércio, 1897, p. 16).

Conquanto os colégios da Igreja Metodista Episcopal do Sul e os colégios da Igreja Católica Romana tivessem como objetivo comum difundir no Brasil, além das suas convicções religiosas, valores culturais que pudessem servir de modelo para as novas gerações de líderes intelectuais e políticos, visando assegurar a hegemonia ideológico-cultural da sociedade, os princípios educacionais e a prática pedagógica desses colégios eram bastante distintos. Torna-se necessário, então, investigar essas diferenças mais detalhadamente.

CAPÍTULO 5: O PROJETO EDUCACIONAL CATÓLICO: RECATOLICIZAR A SOCIEDADE

Segundo Azzi (1992, p. 433), os principais projetos de educação católica, introduzidos e praticados no Brasil ao longo desses cinco séculos de história brasileira são: o projeto de educação conservadora e autoritária, o projeto de educação liberal-burguesa e o projeto de educação sócio-democrática. Os dois últimos projetos de educação referidos pelo autor passaram a vigorar no país somente a partir da segunda metade do século XX¹⁰⁶. As principais características da educação liberal-burguesa são a preocupação com o indivíduo e a consciência mais forte da identidade nacional, mediante a recusa de dominações políticas e culturais. Uma das metas dessa orientação educacional é a preparação dos brasileiros para o convívio com a modernidade, por meio da ênfase na ciência e nos valores de iniciativa, competição e criatividade.

Ainda segundo o autor, foi apenas nas últimas décadas do século XX, sobretudo a partir das conferências episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979), que a Igreja Católica no Brasil passou a comprometer-se com o projeto de educação sócio-democrática¹⁰⁷. Esta nova proposta educacional tem como principal meta oferecer formação humana e instrução profissional às comunidades mais carentes, ampliando os benefícios da educação, socializando e democratizando a escola e a instrução (AZZI, 1992). De fato, pode-se afirmar que o projeto de educação liberal-burguesa e o projeto de educação sócio-democrática coexistem hoje no país, cada um deles incorporando, por vezes, elementos típicos do outro.

O projeto de educação conservadora e autoritária levado a efeito pela Igreja romana foi o que teve maior vigência no Brasil, sendo característico tanto da Igreja da cristandade colonial como da Igreja tridentina. Em ambos os casos, a educação fornecida às elites brasileiras era pautada pelos padrões europeus, com ênfase na cultura clássica e nos valores de obediência, ordem e disciplina. Todavia, no período da romanização, o projeto de educação conservadora e autoritária buscava atingir novos objetivos. Conforme ressalta Azzi (1992),

¹⁰⁶ Convém observar que na segunda metade do século XVIII a educação liberal propugnada pela burguesia emergente foi absorvida por parcelas significativas de membros da Igreja Católica Romana, à frente dos quais estava o religioso Luís Antônio Verney, autor de *O verdadeiro método de ensinar* (AZZI, 1992).

¹⁰⁷ Este projeto de educação é comumente designado nos documentos eclesiais como “educação libertadora”.

na cristandade colonial o eixo básico era a concepção de um Estado sacralizado, onde educação era uma tarefa realizada pelos clérigos a serviço dos interesses políticos do reino lusitano. A formação moral e intelectual das elites visava basicamente ao fortalecimento de valores destinados à preservação da ordem social patriarcal e escravocrata. Na romanização católica o eixo básico era a concepção da Igreja como uma sociedade clerical e hierarquizada. Nesse caso a educação católica tinha como finalidade específica preservar os ideais da antiga sociedade sacralizada herdados pela burguesia rural, atuando como força de resistência, quer contra os projetos de modernização laica do Estado, quer contra os movimentos de transformação social (AZZI, 1992, p. 433).

No contexto republicano, o projeto educacional católico assumiu as diretrizes da romanização, que imprimiram na educação novas características em relação ao projeto educacional da cristandade colonial. Um dos aspectos que mais chama a atenção nesse sentido é a expansão significativa do número de instituições de ensino católicas, por meio da atuação dos religiosos oriundos da Europa, que passaram a se constituir no núcleo principal dessa nova orientação educacional. É importante verificar, portanto, como se deu essa ampliação da rede de ensino católica, considerando-se a prática pedagógica que a orientava.

5.1 A Ação dos Institutos Religiosos Europeus

Contando com o apoio dos governos da Europa – que desejavam afirmar sua dominação econômica e cultural nos países latino-americanos aproveitando-se dos movimentos migratórios – e com o estímulo da Santa Sé, no período da romanização os bispos brasileiros passaram a incentivar a vinda de institutos religiosos para atuar no setor educacional.¹⁰⁸ O episcopado tinha, com efeito, motivos relevantes para tal atitude, especialmente após a implantação da República, a saber, o ensino laico instituído nas escolas públicas e a expansão das atividades educacionais protestantes.

Vale lembrar que a crise generalizada que se instalou no Brasil nos anos iniciais da República, marcada por manipulações políticas e agitações sociais, foi interpretada pelas autoridades católicas como sendo resultado da negação de Deus na Constituição de 1891 (CALDEIRA, 2005). Difundia-se sistematicamente entre os segmentos católicos a idéia de que somente a Igreja romana, com seu sentido de obediência, ordem e disciplina, seria capaz de regenerar a sociedade. Para a hierarquia católica, o projeto de recatolicização da sociedade passava necessariamente pela reeducação religiosa do povo brasileiro.

¹⁰⁸ Embora os religiosos europeus chegassem no país como missionários, a maioria deles direcionou a sua atuação quase que exclusivamente para a esfera educativa, mesmo em detrimento de outras atividades inerentes à condição missionária (AZZI, 1992).

Contudo, conforme ressalta Caldeira (2005, p. 53), a questão da educação, ponto mais debatido entre a Igreja e o Estado no decorrer da Primeira República, não atingia a grande massa da população, que se encontrava excluída do sistema educacional. A estratégia, então, era estabelecer uma rede de colégios em todo o país para cristianizar as elites nos moldes do catolicismo romanizado. Estas, por sua vez, cristianizariam o Estado, a legislação e, por conseguinte, o povo brasileiro.

O fato de a legislação republicana ter instituído no Brasil o ensino laico, levou as autoridades eclesiásticas a travarem verdadeira batalha contra as escolas públicas durante toda a Primeira República. Simultaneamente, o episcopado procurou atacar os colégios protestantes, alertando os católicos sobre o “perigo” dessas instituições de ensino. O teor das manifestações das autoridades católicas a respeito desses estabelecimentos educativos, impressiona, se visto por uma ótica atual ou por um juízo pós-Vaticano II. Em 1911, Dom Silvério Gomes Pimenta assim se manifestava:

Com razão estavam desanimados os protestantes pelo minguado fruto de sua pertinaz propaganda; porque apesar da sedução, apesar das falsidades assoalhadas contra a Igreja Católica em periódicos, folhetos e livros, apesar do zelo ou do fanatismo audaz dos seus pregadores, só conseguiram arrebanhar o que estava perdido e morto entre os católicos. Para melhorar de fortuna engenharam novas armas. Abriram colégios e escolas; e esta tática é a que lhes vai melhor luzir na obra nefasta de formar apóstatas. [...] O mais triste e lastimoso é acharem-se pais tão desalmados, que não hesitam em confiar seus filhos a tais colégios ou escolas. [...] Dado que não houvesse escolas, colégios, professores bons, católicos, irrepreensíveis, nem assim estariam desculpados dessa traição; porque menor, muito menor mal seria ficar o menino privado de alguns minguados conhecimentos humanos do que perder a virtude e a fé. [...] Por isso outra vez lhes pedimos, não confiem os filhos a colégios acatólicos [...]. Se porém esses pais confiarem seus filhos, pupilos ou protegidos a colégios heréticos devem ser considerados como fatores da heresia; como tais incorrem em excomunhão maior, como determinou o Papa Pio IX na Constituição Apostólica (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano X, n. 3, março de 1911).

Em outro trecho do documento, o arcebispo de Mariana faz a seguinte afirmação a respeito das escolas públicas:

Colégios em que não se trata de religião devem ser postos na mesma linha que os protestantes e talvez abaixo deles. O protestante ainda crê em Deus e em Jesus Cristo seu Unigênito Filho, crê na vida futura. Estas verdades que conservam recebidas do catolicismo, podem lhes servir de arma para não descambar de todo nos vícios. Mas nos colégios ateus nem em penas e castigos eternos, nem em vida futura se fala, nem se nomeia Jesus Cristo; e por inqualificável violência aos princípios fundamentais da razão, nem a existência de Deus se ensina, nem seu

nome pronuncia (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano X, n. 3, março de 1911).

A forte oposição de Dom Silvério e das demais autoridades católicas brasileiras ao ensino laico instituído nas escolas do governo encontrava respaldo nas recomendações do Concílio Plenário Latino-americano, ocorrido em Roma em 1898. Um dos pontos mais enfatizados pelo concílio era a necessidade de promoção da educação católica como meio de se contrapor à perspectiva laica dos Estados modernos. Para levar a efeito esse projeto, recomendava-se que os prelados da América Latina continuassem buscando a colaboração dos religiosos europeus. Uma vez que as escolas públicas, agora desprovidas do ensino religioso, eram consideradas como centros de ateísmo, o episcopado brasileiro não poupou esforços para que esses religiosos estabelecessem no Brasil o maior número possível de colégios católicos¹⁰⁹.

Entre os institutos religiosos europeus que se estabeleceram no Brasil nas últimas décadas do Império e no começo da República encontram-se os jesuítas, cuja participação no setor educacional brasileiro remonta ao período colonial. Após sua expulsão, em 1759, a Companhia de Jesus retornou ao país em meados do século XIX, reiniciando suas atividades educativas. Nas últimas décadas do Império os jesuítas fundaram o Colégio São Luís, em Itu, (1867) e o Colégio Anchieta, em Nova Friburgo (1886). Já no período republicano esses religiosos abriram vários colégios, como o Santo Inácio, no Rio de Janeiro (1903), o São Francisco Xavier, em São Paulo (1928), o Loyola, em Belo Horizonte (1943), o Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora (1956) e a Escola Técnica de Eletrônica, em Santa Rita do Sapucaí (1963) (MAIA, 1991).

Esses colégios pretendiam orientar os jovens a pautarem sua conduta dentro dos parâmetros religiosos e morais definidos pela Santa Sé. Além do elevado nível do ensino, os colégios da Companhia de Jesus ofereciam uma infra-estrutura de altíssima qualidade, sobretudo quando estavam situados em localidades mais precárias. Segundo o pesquisador Pedro Américo Maia (1991), os colégios internos implantados pelos jesuítas eram como minicidades: “instalações, fazendas para o sustento alimentar, pequenas usinas hidroelétricas, sapataria, padaria, enfermaria (inclusive enfermaria especial para ‘internamentos em época de epidemia’)” (MAIA, 1991, p. 223). Partindo do pressuposto de que “o importante era agir

¹⁰⁹ Estima-se que entre 1889 e 1930 tenham sido criados cerca de 280 estabelecimentos de ensino católicos no Brasil (MOURA, 2000, p. 114). Laércio Dias de Moura (2000) oferece uma relação de todos esses estabelecimentos e suas respectivas mantenedoras. Embora os religiosos europeus tenham fundado instituições de ensino em todas as regiões do Brasil, mencionarei apenas alguns, dentre os principais colégios estabelecidos na região Sudeste.

naqueles que seriam capazes de influir amanhã”, um dos principais objetivos da educação jesuítica era a formação das novas lideranças políticas e intelectuais do país. Segundo azzi (1995, p. 22), essa foi a grande meta do ensino católico no período.

Além dos jesuítas, é importante mencionar a ação educativa de outros institutos religiosos europeus. Na última década do Império, os salesianos¹¹⁰ fundaram dois estabelecimentos de ensino: o colégio Santa Rosa, em Niterói, e o liceu Coração de Jesus, em São Paulo. Em 1890 foi criado o Colégio São Joaquim, em Lorena. Em 1897 esses religiosos fundaram o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, em Campinas. Em 1899 surgiu em Guaratinguetá o Colégio São José, fechado em 1908. Em 1914 os salesianos fundaram em São Paulo o Instituto Dom Bosco e em 1919 o Instituto Salesiano, em Cruzeiro. Em 1926 surgiu em Araxá o Colégio Dom Bosco e em 1927 o Instituto São Francisco de Sales, no Rio de Janeiro (MOURA, 2000).

Os lazaristas já atuavam no setor educacional brasileiro desde 1820. Esses religiosos foram responsáveis pela abertura do Colégio Caraça, um dos mais famosos estabelecimentos educativos do Império. Os lazaristas abriram também um colégio em Congonhas do Campo, assumido posteriormente pelos maristas. Os maristas estabeleceram-se no Brasil em 1897, tornando-se importantes colaboradores no projeto da Igreja Católica Romana em favor da educação. Esses religiosos estavam totalmente sintonizados com os católicos que combatiam a laicidade do regime republicano, enfatizando a necessidade de que a educação católica estivesse na base da educação da juventude.

Mediante a intervenção pessoal de Dom Silvério Gomes Pimenta, o primeiro trabalho assumido pelos maristas foi em Congonhas do Campo e perdurou até 1904. Entre 1899 e 1918 houve uma expansão significativa das atividades educacionais dos maristas no país. Em 1899 abriram o Colégio do Carmo, em São Paulo. Em 1902 assumiram a direção de três colégios: o colégio Nossa Senhora da Glória, também em São Paulo, o São José, no Rio de Janeiro e o Colégio São Paulo, em Franca. Em 1903 assumiram o colégio Sagrado Coração de Jesus, em Uberaba; em 1904 fundaram o Colégio Santista, em Santos; em 1908 assumiram o Colégio Arquidiocesano, em São Paulo; a partir de 1918 passaram a dirigir o ginásio Sagrado Coração de Jesus, em Varginha (AZZI, 1996).

Outro instituto religioso que se destacou na esfera educativa no decorrer da Primeira República foram os verbitas. A congregação do Verbo Divino chegou ao Brasil em 1895,

¹¹⁰ Embora os institutos religiosos privilegiassem a educação das elites, é justo reconhecer que os salesianos imprimiram um caráter singular à educação católica no período, uma vez que criaram várias instituições de ensino com cursos profissionalizantes destinados especialmente às camadas mais populares.

dando assistência religiosa aos imigrantes alemães estabelecidos no Espírito Santo. Atendendo à solicitação de Dom Francisco do Rego Maia, então bispo de Niterói, em 1898 os padres do Verbo Divino, entre eles, Frederico Hellenbrock e Matias Willems, assumiram a direção do Seminário de Petrópolis. Essa experiência, porém, durou apenas um ano meio¹¹¹. Em 1900 o padre Frederico Hellenbrock aceitou o convite de Dom Silvério Gomes Pimenta para assumir a paróquia de Juiz de Fora, então abalada devido à conversão do padre Hipólito de Oliveira Campos, 5º vigário da igreja matriz, ao metodismo.¹¹²

Os padres do Verbo Divino abriram uma instituição de ensino em Juiz de Fora assim que chegaram à cidade. O Colégio Stella Matutina foi, a rigor, o primeiro estabelecimento educativo sob a direção verbita no Brasil, evidentemente sem contar os seminários. Dirigido pelo padre Luís Koester, o colégio funcionava em regime de externato, além de abrigar a comunidade verbita. Para o pesquisador José Maria Cançado (1999, p. 25), um dos motivos que levaram a congregação do Verbo Divino a estabelecer tão rapidamente uma instituição de ensino em Juiz de Fora foi o êxito do Colégio Americano Granbery, instalado na cidade em 1890 pelos missionários metodistas. A ação pedagógica dos padres verbitas no Stella Matutina não durou muito tempo. Alguns meses depois o Stella foi entregue aos cuidados das Irmãs Servas do Espírito Santo, que passaram a se dedicar à sua administração.

Todavia, os verbitas alemães continuaram atuando no setor educacional de Juiz de Fora. Em 8 de abril de 1901 a congregação do Verbo Divino tomou posse da Academia de Comércio, colégio criado dez anos antes pela iniciativa laica¹¹³. Os religiosos verbitas empenharam-se na nova tarefa, transformando a Academia de Comércio num importante centro de educação católica voltado para o público masculino. A preocupação pedagógica dos padres do Verbo Divino não se limitava apenas à questão religiosa; ela envolvia também o fornecimento de um ensino de alto nível.

O êxito da ação verbita em Juiz de Fora levou a congregação do Verbo Divino a expandir suas atividades educativas em Minas Gerais. Em 1912 foi criado em Belo Horizonte um estabelecimento educativo voltado também para o público masculino: o Colégio

¹¹¹ Maiores informações sobre a atuação da Congregação do Verbo Divino no Espírito Santo e em Petrópolis podem ser encontradas em Pe José Vicente César (1991).

¹¹² Para uma análise da conversão do padre Hipólito de Oliveira Campos ao metodismo, ver Cordeiro (2003).

¹¹³ A Academia de Comércio, primeiro instituto superior de comércio estabelecido no Brasil, foi fundada em 30 de março de 1891 graças aos esforços de Francisco Baptista de Oliveira. A proposta inicial do colégio era a formação de negociantes, banqueiros, diretores e empregados de estabelecimentos industriais e comerciais. Após dez anos de funcionamento, problemas sobretudo de ordem financeira levaram os fundadores a entregarem a instituição de ensino aos cuidados dos religiosos europeus, primeiro aos salesianos e um ano depois aos verbitas. Para maiores informações, ver Maraliz de Castro Vieira Christo (1994) e Wilson de Lima Bastos (1982).

Arnaldo¹¹⁴. Como na Academia de Comércio, no Colégio Arnaldo os religiosos verbitas puderam exercer parte do ideário da congregação, a saber, a compatibilidade entre o Evangelho e a sua pregação e a ciência e a sua exigente divulgação (CANÇADO, 1999). A exemplo das demais instituições de ensino implantadas no Brasil pelos institutos católicos oriundos da Europa, o corpo discente do Colégio Arnaldo era formado, sobretudo, por filhos de políticos, proprietários de terra e profissionais liberais.

Seguindo uma linha de atuação semelhante à dos salesianos, os beneditinos criaram algumas instituições de ensino voltadas para as camadas menos favorecidas da população. Em 1902 eles fundaram em São Paulo uma escola noturna para adultos: a Escola Noturna São Miguel, que acolhia, sobretudo, operários. Em 1903 surgiu, também em São Paulo, o Colégio São Bento. Em 1908 iniciou-se no mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, a Escola Noturna São José. Em 1914 os beneditinos criaram, também no Rio, a Escola Popular para a educação primária da juventude, que funcionou até 1973 (MOURA, 2000).

O desenvolvimento das atividades educacionais católicas no Brasil envolveu também a contribuição de diversas congregações religiosas européias femininas, sobretudo as francesas. Nas últimas décadas do Império as Filhas da Caridade fundaram o colégio da Providência, em Mariana, e o colégio da Imaculada Conceição, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo período as Irmãs de São José de Chambéry fundaram diversos colégios na província de São Paulo, entre eles o colégio do Patrocínio, em Itu. No começo da República, mais precisamente em 1893, as Irmãs de Chambéry fundaram o Colégio Assunção, em Piracicaba (BARBANTI, 1977).

As Irmãs dominicanas do Santíssimo Rosário foram responsáveis pela abertura, em 1885, do colégio Nossa Senhora das Dores, em Uberaba. As religiosas do Sion fundaram o Colégio Sion, no Rio de Janeiro. As beneditinas criaram em Sorocaba, em 1906, o Colégio Santa Escolástica e em 1923, no Rio de Janeiro, o Colégio Santo Amaro. As salesianas fundaram em Batatais, em 1904, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; em São Paulo, em 1907, o Colégio Santa Inês e em 1925, em São José dos Campos, o Externato São José (MOURA, 2000).

A educação ministrada tanto nos colégios católicos femininos como nos masculinos seguia um rígido padrão moral e disciplinar que estimulava as famílias pertencentes a tradicional aristocracia rural a confiarem suas filhas e filhos aos cuidados das religiosas e dos religiosos europeus. Mas, segundo Azzi (1995, p. 22), é sobretudo a qualidade do ensino

¹¹⁴ Trata-se de uma homenagem ao alemão Arnaldo Janssen, fundador da Congregação do Verbo Divino.

ministrado nesses colégios o aspecto explicativo do êxito da educação católica no período; o apreço pelo elevado nível cultural vigente na maioria dos colégios católicos constitui o motivo principal do prestígio que se lhes atribuía. O autor acentua, ainda, que o escopo da educação católica era a formação das novas lideranças políticas e intelectuais do país, sendo essa a razão para os estabelecimentos educativos dirigidos pelas congregações européias terem ampliado paulatinamente sua clientela aos indivíduos oriundos da burguesia emergente. Penso, no entanto, que esses motivos não esgotam a explicação do seu sucesso junto às elites. Essa educação de elevado nível, que implicava na aquisição de capital cultural, constituía um fator a mais no processo de “distinção” constitutivo da demarcação de diferenças entre as elites e os demais segmentos da população.

Na avaliação de Moura (2000, p. 98), uma vez que para a Igreja Católica Romana a educação escolar representava uma peça vital em seu trabalho de evangelização, diante da laicidade do ensino estabelecida pela Constituição de 1891, era natural que o catolicismo montasse o seu esquema de escolas particulares para atender em larga escala as camadas médias e altas da população, nas quais a Igreja se apoiava. Tal esquema salvaguardaria a instrução e a formação cristã da juventude, “e, mais ainda, a rede de estabelecimentos privados de ensino cobriria uma lacuna imensa, dada à precariedade e insuficiência numérica dos institutos educacionais do governo” (MOURA, 2000, p. 99).

Conquanto a grande meta da educação católica no período fosse a formação das elites – no sentido da formação de lideranças e também de um projeto de “distinção” – segundo os valores do catolicismo romanizado, as lideranças católicas também procuraram incentivar a abertura de estabelecimentos de ensino gratuito no âmbito das paróquias. A principal finalidade das escolas paroquiais católicas era oferecer à população mais carente uma instrução elementar que lhe permitisse apreender os conceitos doutrinários do catolicismo. O ensino das primeiras letras tornava-se condição básica para que a Igreja romana pudesse ministrar as lições do Catecismo aos analfabetos, por essa razão os líderes católicos tiveram como preocupação o estabelecimento de escolas paroquiais. Ademais, com o ensino primário público declarado laico, a perspectiva da Igreja romana de atingir as crianças católicas ficaria reduzida caso não houvesse um investimento especial na catequese, que deveria ser realizada nas escolas dominicais e paroquiais (MOURA, 2000).

Foi, sobretudo, nas regiões de imigração no Sul do país que as escolas paroquiais foram instaladas. A partir de 1900 os maristas tornaram-se grandes colaboradores dos párocos na promoção de escolas paroquiais no Rio Grande do Sul. Em 1913 foi fundada em Santa Catarina a congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, cuja finalidade específica era o

magistério (AZZI, 1995). Embora em menor número, algumas escolas paroquiais foram instaladas na região Sudeste. Em 1897 os franciscanos abriram uma escola paroquial em Petrópolis, a Escola Gratuita São José, que em 1942 transformou-se no Instituto de Meninos Cantores. Em 1919 esses religiosos fundaram uma escola paroquial para crianças de 6 a 10 anos na paróquia Santo Antônio do Pari, em São Paulo. Escolas paroquiais também foram fundadas no Norte e no Nordeste do Brasil.

Apesar do incentivo das lideranças católicas para a abertura de escolas paroquiais, foi no âmbito das instituições de ensino particulares voltadas para o atendimento das elites, sobretudo as de nível secundário, que o investimento da Igreja Católica Romana no setor da educação obteve maior êxito. Na década de 1930, cerca de 80% dos estudantes secundários do país estavam matriculados em colégios particulares, sendo que a maioria deles pertencia a Igreja romana (MOURA, 2000).

5.2 A Pedagogia Católica

Em termos mais amplos, pode-se dizer que a educação católica na Primeira República atuou através de dois eixos principais: num primeiro momento as investidas educacionais tinham como centro de inspiração a cultura européia, sendo a maioria dos professores, europeus. Num segundo momento, especialmente a partir da década de 1910, o projeto educacional católico adquiriu contornos de “brasilidade”¹¹⁵. A educação cívica passou a ocupar um lugar de destaque, mediante a exaltação dos “grandes vultos” e das “efemérides nacionais”.

Como ressalta Azzi (1992, p. 428), essa mudança foi motivada por duas razões principais. Em primeiro lugar, porque nessa época a maioria dos estabelecimentos particulares de ensino já havia obtido o reconhecimento oficial, devendo, portanto, adequar seus currículos às normas estabelecidas pelo governo¹¹⁶. Em segundo lugar, porque, a partir de então, várias congregações religiosas oriundas da Europa entenderam que, dando aos seus colégios um caráter mais nacionalista, estariam se resguardando de qualquer ataque sob o pretexto de estarem vinculadas a interesses estrangeiros.

¹¹⁵ Vale lembrar que, sob a influência do positivismo, a partir de 1915 foi desenvolvida no Brasil uma campanha cívica, por incentivo das forças armadas, que contribuiu para multiplicar as manifestações de caráter nacionalista. A Primeira Guerra Mundial, por sua vez, ajudou a reforçar no país a mentalidade bélica e patriótica. O clima patriótico gerado pela guerra contribuiu para que muitos colégios católicos passassem a dar maior ênfase ao sentimento nacionalista na educação dos alunos (AZZI, 1992).

¹¹⁶ Entre elas, a prescrição de exercícios militares e da educação cívica para os estabelecimentos de ensino de nível secundário.

Inicialmente, os institutos religiosos que atuaram no Brasil no setor da educação, buscavam ressaltar em suas atividades educativas as características típicas dos seus países de origem. Os salesianos, por exemplo, procuravam destacar a importância da cultura italiana. A Itália, além de ser enaltecida por ser a sede do catolicismo, era considerada o berço da latinidade, da qual a cultura luso-brasileira era uma herdeira. Assim, ao construir seus colégios os salesianos procuravam não apenas seguir o estilo arquitetônico da Itália, mas também inculcar a cultura italiana na educação dos alunos (AZZI, 2004).

Os maristas, por sua vez, agiam de forma análoga com relação à França. Os colégios dos discípulos de Champagnat incentivavam os seus alunos a aprender tanto a língua francesa como o folclore musical francês. Como a elite ilustrada do período estava profundamente marcada pela influência da cultura francesa, a obra educativa marista no Brasil foi de certa forma facilitada (AZZI, 1996).

Uma das principais preocupações dos colégios católicos, tanto os masculinos como os femininos, era com a formação moral e religiosa dos alunos. Formar “bons cristãos” de acordo com os princípios do catolicismo era uma das tarefas primordiais dessas instituições de ensino. Uma vez que a prática sacramental era considerada a expressão mais elevada da vida cristã, os alunos eram preparados para cumprir com rigor suas obrigações religiosas, como freqüentar a missa, se possível diariamente. Além disso, os estudantes eram incentivados a participar de associações de cunho religioso, como o Apostolado da Oração e a Congregação Mariana. Através dessas associações, muitas lideranças cristãs foram preparadas para atuar no projeto de recatolicização da sociedade.

A orientação moral era sempre muito rígida, com ênfase nos valores de obediência, ordem e disciplina. No que diz respeito aos colégios masculinos, a Academia de Comércio, sob a direção dos padres do Verbo Divino, não fugia a essa regra. Conforme afirma o memorialista Wilson de Lima Bastos (1989), aluno do colégio em regime de externato durante a década de 1930¹¹⁷, a disciplina imposta pelos verbitas era extremamente rigorosa. Segundo ele:

À entrada das aulas e ao fim do recreio, todos, reunidos no pátio, tinham de ficar às ordens do assobio do Padre Prefeito ou do Regente. Algumas ordens regulamentares eram dadas e, também, considerações em torno de datas cívicas e religiosas. Aqueles que conversassem ou cometessem alguma indisciplina eram

¹¹⁷ Apesar de os relatos de Wilson de Lima Bastos fazerem referência ao período imediatamente posterior ao término da Primeira República, optei por transcrever algumas passagens das suas memórias a fim de melhor ilustrar o assunto.

logo chamados pelo nome e colocados de castigo à frente de todos (BASTOS, 1989, p. 100).

O silêncio e a pontualidade eram utilizados pelos padres como estratégia disciplinar para a conservação da ordem dentro da Academia, onde os alunos eram vigiados constantemente a fim de que não cometessem qualquer ato de transgressão às ordens estabelecidas. A esse respeito, o memorialista observa:

Uma coisa que custei a compreender era o porquê de serem os banheiros e privadas abertos na parte superior das paredes. Como? Em todos os lugares não é ambiente inteiramente fechado? É que os olhos mágicos dos padres e regentes penetravam pelas aberturas de modo a fiscalizar e disciplinar. Só mesmo quem vivia naquela época tinha condições de compreender (BASTOS, 1989, p. 29).

Na Academia de Comércio, os atos de indisciplina muitas vezes eram punidos com castigos corporais de vários tipos, como se pode observar no seguinte depoimento:

Constantemente viam-se alunos presos, em pé, nas colunas do pátio, outros fazendo cópias de frases disciplinares em número de duzentas, trezentas e mais. Dentro das salas de aula ainda estava em uso ficar-se ajoelhado em cima de grãos de milho. Não sei o que acontecia com os internos, mas devia ser ainda pior (BASTOS, 1989, p. 28).

Embora esse tipo de punição possa parecer inconcebível aos olhos de hoje, era uma prática comum naquela época. Em algumas escolas do governo os alunos também eram castigados de maneira semelhante. Na realidade, o castigo corporal como medida punitiva em prol da educação das crianças e jovens era incentivado pelos próprios líderes da Igreja romana. Baseado em ensinamentos bíblicos, Dom Silvério Gomes Pimenta assim orientava os pais na educação de seus filhos:

Ama-nos Deus estranhamente, e não obstante esse amor, e até por causa dele mesmo, não nos poupa o castigo com que nos faz pagar as culpas cometidas, nos santifica e preserva de cometer novas. Às vezes bastará um aviso, outras será preciso ajuntar uma repreensão severa, mas caridosa; e quando não for isso suficiente, procedam a medidas mais rigorosas, sem excetuar o castigo corporal. Mormente nos primeiros anos, quando a criança não entende nem raciocina, e se mostra rebel aos termos de brandura, o castigo corporal com a dor lhes ensina a fugir da culpa que o provoca. O Espírito Santo nos diz que a esquiva de castigar os filhos longe de ser amor, é verdadeiro ódio (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano XI, n. 4, abril de 1912)¹¹⁸.

¹¹⁸ O arcebispo de Mariana referia-se ao provérbio 13: 24, de Salomão: “Quem poupa a vara, odeia o seu filho; mas aquele que o ama lhe aplica a correção”.

É interessante observar que, juntamente com a inculcação de conhecimentos e regras de comportamento, o que está em jogo refere-se ao desenvolvimento de todo um *habitus* apreendido, projeto este que compreende necessariamente uma regulação dos corpos. É nesse sentido mais amplo, que a “distinção” (no sentido bourdieusiano) se fará notar: através do cuidado com uma cultura letrada; com o desenvolvimento de preferências estéticas que traduzam um “bom gosto”; com uma economia corporal adequada às regras da civilidade no seu mais alto refinamento.

No que se refere aos colégios com regime de internato, algumas observações se fazem necessárias. No Brasil, a partir das últimas décadas do século XIX, as instituições particulares de ensino com internato multiplicaram-se, o que se justifica por algumas razões. Na época, era extremamente precário o acesso entre as áreas rurais, onde a rede escolar era inexistente, e os centros urbanos. As famílias que residiam nas regiões rurais e que desejavam oferecer aos seus filhos uma educação adequada passaram a buscar os internatos. Além disso, muitos fazendeiros do Sul e do Sudeste, assim como os senhores de engenho do Nordeste, acreditavam que a melhor maneira de educar os seus filhos era mantendo-os em regime de reclusão, por isso buscavam os internatos. Assim, até o final da década de 1940 a principal clientela dos internatos católicos era constituída de filhos de fazendeiros (CÉSAR, 1991).

Nos colégios católicos dirigidos pelos religiosos europeus os alunos matriculados em regime de internato também eram tratados com extremo rigor disciplinar, algo semelhante ao que ocorria nos seminários ultramontanos existentes no Brasil no século XIX. Em seu estudo sobre o Seminário Diocesano de Campinas, o historiador da educação Marcus Levy Albino Bencostta (2000) aponta para alguns aspectos da disciplina imposta naquele seminário que muito se assemelham à disciplina imposta aos alunos internos dos colégios dos religiosos. Um desses aspectos diz respeito às cartas enviadas ou recebidas pelos estudantes. Assim como no Seminário de Campinas, nos colégios católicos as correspondências dos internos passavam obrigatoriamente por uma censura prévia, como se pode observar no regulamento da Academia de Comércio: “Art. 19. Os alunos internos não podem receber nem mandar: cartas, pacotes ou quaisquer outros objetos sem que o Prefeito o saiba e aprove” (Prospecto da Academia de Comércio, 1923, p. 10).

Os livros e revistas lidos pelos alunos também eram fiscalizados pelos superiores. A censura de livros, na realidade, era uma das principais preocupações das autoridades episcopais. As listas de livros proibidos geralmente eram anexadas às cartas pastorais e aos boletins eclesiásticos. A justificativa para tal proibição era o fato de que, na avaliação dos

bispos, certos livros continham erros e mentiras que denigravam a imagem da Igreja Católica Romana. É o que se pode observar nas palavras de Dom Silvério Gomes Pimenta:

[...] valendo-nos dum direito inerente ao nosso cargo Episcopal e que as leis e tribunais inutilmente procuram contestar-nos, condenamos coletiva e unanimemente certos livros de aulas que são mais espalhados e em que mais sobressai o espírito de mentira e denigração para com a Igreja Católica, suas doutrinas e sua história. [...] Vedamos o uso desses livros nas escolas, e proibimos a todos os fiéis possuí-los, lê-los, deixá-los nas mãos de seus meninos, seja qual for a autoridades que pretende lhos impor (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano VII, n. 11, março de 1909).

Segundo o arcebispo de Mariana, a fiscalização do material didático utilizado pelos estudantes constituía um dever não apenas dos educadores, mas também das famílias. Em outro trecho do documento, Dom Silvério dava aos pais a seguinte instrução: “nada do que é posto nas mãos e sob os olhos de vossos meninos, deve furtar-se à vossa solicitude; livros, cadernos, estampas, tudo por vós deve ser fiscalizado” (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano VII, n. 11, março de 1909).

Assim como os livros e as correspondências, as visitas aos internos eram controladas, tanto nos colégios quanto em seminários como o de Campinas. Até mesmo as visitas de pais e parentes eram limitadas, como indica, por exemplo, o regulamento da Academia de Comércio: “Art. 17. Os alunos internos só podem ser visitados por seus pais ou por pessoas por estes autorizadas. Essas visitas far-se-ão aos domingos, dias santificados e feriados, das 11 às 3 horas” (Prospecto da Academia de Comércio, 1928, p. 10). As saídas do colégio também eram limitadas:

Art. 14. Haverá “uma saída” cada mês para os alunos que a mereceram, pelo seu procedimento e aplicação, e tiverem um correspondente, morador nesta cidade; mas, só poderão sair caso o correspondente, ou pessoalmente ou por escrito, peça a saída. Art. 15. Os alunos devem estar de volta até 5 ½ horas da tarde, e se quiserem demorar mais, antecipadamente deverão apresentar um pedido de licença, escrito pelo correspondente. Art. 16. As saídas para casa dos pais, caso eles morem fora da cidade, são permitidas somente nos casos seguintes: dia do aniversário dos pais, casamento, doença grave ou morte de um membro da família (Prospecto da Academia de Comércio, 1920, p. 7-8).

O cuidado com o asseio corporal e com a aparência também era observado. Os meninos deveriam apresentar-se sempre com as unhas limpas, cabelos penteados e vestidos adequadamente, o que, aliás, era uma regra válida também para os alunos matriculados nos

colégios em regime de externato. Wilson de Lima Bastos (1989) fala a esse respeito em um dos seus livros de memórias:

Lembro-me que, após o almoço corrido, ao me preparar para sair a caminho do colégio, era uma preocupação de mirar-me ao espelho evitando, assim, alguma decepção ao entrar na sala de aulas. Jovem como era, lá estava eu de terno completo e engravatado. Tempos depois, por mais de uma vez, assisti, admirado, ao espetáculo de professores ou padres não deixarem o aluno X ou Y entrar em suas salas por não se apresentarem com roupa completa (BASTOS, 1989, p. 19-20).

No que diz respeito à disciplina imposta aos alunos dos colégios masculinos, cabe aqui uma última observação. Tanto os estudantes matriculados em regime de internato quanto os que estudavam em regime de externato eram, dentro do possível, afastados de qualquer possibilidade de contato com pessoas do sexo oposto. Na Academia de Comércio, por exemplo, a vigilância nesse sentido era fortíssima. As palavras do ex-aluno da instituição nos permitem perceber como os padres do Verbo Divino orientavam seus alunos a respeito desse assunto: “Mulher? Não se diga... era pecado mortal!” (BASTOS, 1989, p. 28). Dessa forma, o sistema de ensino misto, comum nos colégios protestantes, era totalmente rejeitado.

Quanto à aprendizagem, assim como nas escolas públicas, nos colégios católicos predominava o método expositivo e mnemônico, enfatizando-se o estudo das línguas (francês e latim), da literatura e da história. Wilson de Lima Bastos (1989), ao comentar sobre sua preparação para as provas de ingresso na Academia de Comércio, ressalta a sua dificuldade em decorar os conteúdos de história e geografia:

Foram quarenta dias em que, de manhã à noite, escondido em meu quarto, me entreguei de corpo e alma à cansativa tarefa de um estudo metodizado, gravando na memória nomes, datas, fatos históricos, acidentes geográficos, não apenas de Minas Gerais e do Brasil, mas de todo o mundo. Era justamente o que mais me preocupava [...] Sempre tive dificuldades e uma certa ojeriza em decorar mas não havia outro jeito (BASTOS, 1989, p. 11).

Embora os procedimentos metodológicos utilizados no processo de aprendizagem fossem os mesmos adotados pelas escolas públicas e particulares desde os tempos do Império, o esforço do ex-aluno em sua preparação para o ingresso na Academia de Comércio demonstra que a educação ministrada pelos padres do Verbo Divino era de alto nível, o que era uma característica comum aos estabelecimentos de ensino dirigidos pelos institutos religiosos oriundos da Europa. Conquanto a formação moral e religiosa do corpo discente constituísse a preocupação central dos educadores católicos, eles não deixaram de investir na

formação intelectual dos alunos. Os colégios católicos masculinos procuravam oferecer aos estudantes conteúdos de qualidade, visando a uma preparação adequada tanto para o ingresso nos cursos universitários como para uma possível atuação em cargos de liderança no setor profissional ou no campo político.

Os alunos eram estimulados a uma intensa vida de estudos. Além dos conteúdos que constavam no currículo, havia uma série atividades extracurriculares das quais os educandos deveriam participar. Azzi (2000, p. 126) destaca a importância das academias organizadas pelos próprios estudantes na sua formação escolar. Um aspecto interessante na educação dos meninos era a ênfase dada à sua formação literária. Por meio dos grêmios literários, eram realizados concursos de declamação, de oratória, de crônicas, de ensaios, além de apresentações teatrais. Nessas maratonas intelectuais, os alunos tinham a oportunidade de exibir seus conhecimentos diante da sociedade local, cuja participação era efetiva (BASTOS, 1986).

Com a oficialização do ensino adotada por diversos colégios particulares a partir do começo da década de 1900, outro aspecto da educação católica para meninos começou a ganhar importância: a instrução cívica e militar. A obrigatoriedade quanto aos exercícios militares e a própria fiscalização do governo levaram os religiosos a investir nesse aspecto da formação de seus alunos. Em muitos colégios católicos foram criados cursos preparatórios para o serviço militar, como os Tiros de Guerra. Desfiles com bandeiras, espadas e fuzis tornaram-se comuns nas solenidades cívicas. Wilson de Lima Bastos (1982) relata com entusiasmo o êxito do desfile da Companhia de Guerra da Academia de Comércio, realizado por ocasião das comemorações dos noventa anos de independência do Brasil:

Teve grande repercussão, no dia 7 de setembro de 1912, o desfile, em Belo Horizonte, da Companhia de Guerra da Academia de Comércio. O fato foi amplamente comunicado pela imprensa e a cidade (de Juiz de Fora) foi projetada, com altos elogios ao nobre estabelecimento de ensino (BASTOS, 1982, p. 162).

A participação dos alunos nas celebrações cívicas contribuiu para projetar uma imagem positiva dos colégios católicos sobre as sociedades locais. Os desfiles geralmente eram acompanhados com grande interesse popular. A educação cívica, ressalta Azzi (1995, p. 36), apesar do seu conteúdo autoritário, constituiu um fator importante para a aproximação entre a educação católica e a própria vida social do país. Vale salientar que, nesse período, a forte marca européia da educação católica começou assumir contornos mais moderados.

A educação física ou esportiva, que inicialmente não fazia parte dos currículos dos colégios católicos, também passou a ser estimulada. Assim como os grêmios literários, os grêmios esportivos organizados pelos alunos exerciam suas atividades com muito dinamismo. Na Academia de Comércio, por exemplo, os alunos participavam com frequência de competições esportivas com outros colégios da cidade. É o que relata Wilson de Lima Bastos ao se referir a um dos estádios de Juiz de Fora:

Grandes jogos lá se realizaram em disputa com clubes locais e de fora e, quando não com eles, cedido, como campo neutro, às movimentadíssimas disputas entre Academia de Comércio, Granbery e outros colégios, que podiam se orgulhar de tão alto nível futebolístico (BASTOS, 1986, p. 55).

Como observa Azzi (2000), os grêmios estudantis e os desfiles cívicos “constituíam verdadeiras vitrines, através das quais os religiosos podiam colocar em foco diante da população local, o mérito de sua atividade educativa” (AZZI, 2000, p. 126-127).

Com a inserção da educação esportiva nos seus currículos, os colégios católicos masculinos passaram a oferecer aos alunos uma educação voltada para três aspectos tidos como fundamentais na formação do indivíduo: o moral, o intelectual e o físico. Num artigo intitulado “A Academia de Comércio e o problema da educação”, publicado por ocasião das festividades de comemoração dos 50 anos da Academia, J. H. Vianna Júnior, ex-aluno da instituição, exalta a “grandeza” da pedagogia católica enfatizando esses três aspectos:

A Igreja tomou o homem para educá-lo para as pretensas “vidas modernas”, e como sempre prepara o educando para os dois planos ontológicos da existência: o natural e o sobrenatural, através de três formas fundamentais da educação: 1) Educação física: na ordem da natureza, cultura do corpo, que torna o homem forte e belo (de grande alcance e objetivo social); 2) Educação intelectual: na ordem das idéias, cultura do espírito, que torna o homem sábio e justo, talentoso e artista; 3) Educação moral: na ordem dos deveres, cultura do coração e sentimento, que torna o homem bom e puro, reto e prudente, crente e honesto. Eis a maravilhosa hierarquia das culturas que o humanismo pedagógico cristão colocou no ápice do seu sistema educativo, e que encontra sua consecução perfeita nos programas executados pelos “pedagogos católicos”, cõscios da responsabilidade tremenda que lhe pesa sobre a consciência (Revista Comemorativa dos 50 anos da Academia de Comércio, 1941, p. 18).

Os colégios católicos voltados para o público feminino também exerceram um papel importante no projeto educacional da Igreja romana. A principal meta desses estabelecimentos de ensino era formar as meninas de acordo com os preceitos do catolicismo, para que no futuro elas pudessem assegurar a permanência dos valores morais e religiosos

católicos na esfera familiar (AZZI, 1998). Enquanto nos colégios católicos masculinos os alunos eram preparados para atuar profissionalmente mediante uma instrução escolar adequada, nos colégios femininos as alunas eram educadas para exercer com competência as funções de esposa e mãe. Formar mães virtuosas, sustentáculos do lar e educadoras das futuras gerações segundo os valores religiosos católicos era a o objetivo primordial dos colégios femininos.

Como nos educandários masculinos, nos colégios dirigidos por congregações européias femininas a disciplina era muito rígida, tanto no que se refere ao comportamento, quanto no que diz respeito ao vestuário e à postura corporal. As alunas eram orientadas a cumprir rigorosamente os horários, a vestir-se adequadamente, a adquirir hábitos refinados e a manter uma postura corporal recatada. Esse processo de introjeção de padrões comportamentais se dava de modo explícito, por meio de normas disciplinares e de maneiras mais sutis, através dos artigos veiculados nos jornais católicos (VASCONCELOS e SILVA, 2000).

O jornal *Lar Catholico*, por exemplo, veiculou no começo da década de 1920 uma série de artigos referentes à formação feminina. Num desses artigos, intitulado “Horário de uma moça elegante”, o autor faz a seguinte observação acerca do comportamento de uma jovem “sensata”:

Esta, as 9 ½, já ouviu a missa, comungou, arrumou a casa, e o resto do dia corre-lhe em atos de virtude, sempre modesta, grave, sem exageros e afetações. Grande é a recompensa de uma jovem cristã e virtuosa na eternidade (*Lar Catholico*, 03 de junho de 1923).

Como se pode observar nas palavras do articulista, o que se esperava de uma jovem cristã bem formada era que ela, além de cumprir com suas obrigações religiosas e domésticas, tivesse um comportamento casto. A vaidade excessiva era vista como algo altamente prejudicial, contrário à virtude. Assim sendo, nos colégios católicos femininos as alunas eram orientadas a se vestir de maneira discreta. Até o final da década de 1920 era inconcebível o uso de esmalte, batom ou qualquer tipo de maquiagem; até os cortes de cabelos eram censurados.

Havia também um rígido controle com relação ao corpo. Um bom exemplo da disciplina corporal imposta nesses estabelecimentos de ensino é o Colégio Stella Matutina, de orientação verbita. De acordo com o depoimento de uma ex-aluna, no colégio das Irmãs Servas do Espírito Santo o controle corporal era constante. As alunas eram vigiadas nas salas

de aula, nos corredores, no pátio, durante as refeições, nos dormitórios e até durante os banhos, que deveriam ser tomados de camisola (VASCONCELOS e SILVA, 2000). No Stella Matutina, as meninas eram preparadas para exercer o papel de “esposa perfeita e casta”, com uma educação corporal “pura”, longe dos vícios terrenos. Este era, segundo as pesquisadoras Ana Paula Vasconcelos e Maria Cecília Silva (2000, p. 171), o ideal educacional pretendido e implantado pelas Irmãs Servas do Espírito Santo.

Semelhantes ao ideal pretendido pelas Irmãs Servas do Espírito Santo, eram os ideais educacionais das Irmãs de São José de Chambery, que mantinham em Piracicaba o Colégio Assunção. Esta instituição de ensino tinha por objetivo:

Formar as meninas na prática das virtudes que convêm ao seu sexo; fazer com que cedo contraíam hábitos de ordem, modéstia e trabalho; inspirar-lhes com o amor à religião um grande afeto às obrigações que impõe; ornar o seu espírito com uma instrução adequada à sua idade e aos deveres que um dia terão que cumprir na sociedade (BARBANTI, 1977, p. 173).

Formar mulheres virtuosas era de fato um objetivo comum aos colégios dirigidos pelas religiosas européias. Todavia, além da preocupação com a formação moral das alunas, os colégios católicos femininos também procuravam oferecer um ensino de qualidade. Enquanto nos colégios masculinos a formação literária ocupava um lugar de destaque, nos femininos a educação artística era privilegiada. O ensino da leitura, escrita e matemática era geralmente completado com o aprendizado de desenho e pintura.

A prática pedagógica desses colégios era voltada especialmente para a erudição e as etiquetas. A cultura ornamental e as prendas domésticas ocupavam na época uma parte expressiva da educação católica para meninas. Não obstante esses limites, na avaliação de Azzi (1995):

[...] esse tipo de educação ministrada pelos colégios católicos femininos contribuiu para operar uma mudança significativa no comportamento da mulher brasileira e, conseqüentemente, na própria vida familiar. Em primeiro lugar, o exemplo dado pelas religiosas, como professoras, indicava que se abria um espaço para a presença da mulher na vida social: o magistério. Em segundo lugar, a elevação do nível cultural nas mulheres contribuiu para despertar nelas o espírito crítico, abrindo-lhes assim uma perspectiva maior no mundo, e rompendo progressivamente o enclausuramento feminino típico da sociedade rural tradicional (AZZI, 1995, p. 33-34).

Embora o projeto educacional católico visasse alcançar o mesmo objetivo que o projeto educacional metodista, a saber, a transmissão e a inculcação de valores religiosos e

culturais, esse processo de transmissão de princípios religiosos parece apontar para o que eu chamaria de diferentes “pedagogias de evangelização”. Para o projeto católico, a educação escolar, organizada primordialmente enquanto uma estratégia de recatolicização da sociedade da época, era vista como um meio adequado desde que assentada nos parâmetros da fé católica; caso contrário deveria ser rejeitada, na medida em que comprometesse o projeto evangelizador. É o que se observa no depoimento de Dom Silvério alertando as famílias para não matriculem seus filhos em escolas “neutras” e em colégios protestantes, relatado no início deste capítulo: “Dado que não houvesse escolas, colégios, professores bons, católicos, irrepreensíveis, nem assim estariam desculpados dessa traição; porque menor, muito menor mal seria ficar o menino privado de alguns minguados conhecimentos humanos do que perder a virtude e a fé” (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano X, n. 3, março de 1911).

Já entre os metodistas, percebe-se uma imbricação muito acentuada entre educação escolar e projeto evangelizador, onde o segundo encontra-se imiscuído na primeira. É claro que os metodistas ansiavam por uma educação assentada nos parâmetros da fé protestante. Mas, diferentemente do católico, o projeto metodista sugere uma certa afinidade eletiva (nos termos weberianos) entre educação, emancipação liberal e evangelização. Além desses aspectos, iremos observar que a prática pedagógica dos colégios católicos era orientada por princípios educacionais diversos dos princípios educacionais que orientavam a prática pedagógica metodista.

CAPÍTULO 6: O PROJETO EDUCACIONAL METODISTA: EVANGELIZAR E CIVILIZAR O BRASIL

Os princípios educacionais metodistas, os quais refletiam os princípios liberais norte-americanos, buscavam, antes de tudo, uma prática pedagógica mais aberta e flexível que a prática pedagógica dos colégios católicos. Partindo da convicção de que a escola deveria apresentar-se como um exemplo de como a sociedade democrática deve ser construída, os educadores metodistas desenvolviam uma prática pedagógica baseada não na rigidez e no autoritarismo, mas na colaboração e nos princípios de liberdade, autoconfiança e responsabilidade pessoal. Os colégios deveriam constituir-se, por assim dizer, em “palcos de treinamento” para a democracia (CHRISTO, 1994).

Diferente do que ocorria nos colégios católicos, que utilizavam o método mnemônico, nos colégios da Igreja Metodista Episcopal do Sul o processo de aprendizagem priorizava o desenvolvimento do raciocínio individual, por meio do emprego do método “intuitivo”¹¹⁹ e lógico. Como o caráter prático-utilitário do ensino também era enfatizado, a experimentação e a verificação eram extremamente valorizadas. Enquanto os colégios católicos buscavam oferecer aos seus alunos uma “educação aprimorada”, os colégios metodistas estavam preocupados com a formação de um ser humano “completo” para a vida prática.

Esse ideal de construção de seres humanos completos para atuar na sociedade envolvia não apenas a formação intelectual dos alunos por meio de métodos educacionais modernos e de uma prática pedagógica democrática, mas também a formação do caráter de cada educando de acordo com os princípios religiosos e morais do protestantismo norte-americano. O que as missionárias e missionários metodistas pretendiam por meio do seu projeto educacional era, não só formar indivíduos capazes de reproduzir na sociedade as idéias e o sistema de valores da civilização norte-americana, mas também difundir no Brasil os princípios da religião evangélica. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, a Igreja

¹¹⁹ O método pedagógico adotado nos colégios metodistas visava levar os alunos ao desenvolvimento de suas faculdades mentais por meio da observação. Chamava-se método “intuitivo” porque dava importância central à intuição, à observação e à experiência através dos sentidos. O objetivo principal desse método era fazer com que as crianças se acostumassem a refletir através da observação e percepção espontâneas, de modo a alcançarem os conhecimentos que lhes seriam necessários (VIEIRA, 2006).

Metodista Episcopal do Sul procurou incentivar a abertura de estabelecimentos de ensino no âmbito de cada paróquia.

6.1 Ao Lado de Cada Igreja, uma Escola

Dentre as razões apontadas pelo Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME) para a criação de estabelecimentos educativos pela Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos em terras brasileiras, destaca-se a seguinte:

Um campo propício para a evangelização. Especialmente quando o trabalho missionário era tido como uma intervenção estrangeira, dentro de uma sociedade quase totalmente de formação Católica Romana. A escola seria o instrumento pelo qual a Igreja Metodista poderia penetrar numa sociedade quase fechada. Templos e pastores protestantes eram suspeitos, mas escolas e professores, bem-vindos (Relatório da Assembléia Geral do COGEIME, 1971).

Com efeito, a Igreja Metodista Episcopal do Sul serviu-se da educação escolar como meio de penetração na sociedade e como instrumento de evangelização do povo brasileiro. Essa perspectiva evangelizadora acompanhou as atividades educacionais das missionárias e missionários metodistas no começo da República, o que pode ser observado, por exemplo, no conteúdo do artigo 1º da Constituição do Colégio Americano Granbery, elaborada em 1890, assim como no trecho de um artigo publicado em 1899, no *Expositor Christão*, de autoria de John McPhearson Lander, diretor da instituição.

Este instituto de educação cristã foi fundado na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, pela Igreja Metodista Episcopal do Sul, com o fim especial de fornecer instrução literária, sob uma sólida base moral e espiritual e de preparar homens para a pregação do Santo Evangelho de nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo ao povo brasileiro (*Constitution of the Granbery College*, 1890).

A influência do colégio tem sido em grão crescente, moral, benéfica, e evangélica. Unidade de sentimento e cooperação de esforço tem caracterizado o corpo docente. A Diretoria tem conseguido estreitar os laços de harmonia entre o Seminário e o Colégio; o fim dos dois é o mesmo: a Evangelização da Pátria (*Expositor Christão*, v. 12, 27 de julho de 1899).

Ainda que a evangelização tenha se constituído numa das metas das instituições de ensino metodistas de grande porte, como demonstra o depoimento anterior, as escolas dominicais e as escolas paroquiais foram os espaços educativos criados junto às igrejas para cumprir diretamente essa função.

No que diz respeito às escolas dominicais, seu principal objetivo era fornecer instrução religiosa aos membros da Igreja, tanto às crianças quanto aos adultos. Como a maioria dos membros da Igreja Metodista no Brasil era composta de católicos convertidos pela ação missionária, as escolas dominicais deveriam, por meio do estudo dos textos bíblicos e da leitura de livros, revistas e jornais da denominação, contribuir também para tornar sólida a conversão desses fiéis (MESQUIDA, 1994). Conquanto as escolas dominicais tenham assumido a dupla função de iniciar os prosélitos nas doutrinas e crenças protestantes e de conservar a fé dos adeptos da Igreja Metodista, elas também se constituíram num veículo de transmissão dos valores culturais do protestantismo norte-americano. Conforme ressalta Mesquida (1994, p. 145), uma vez que é difícil separar a religião da cultura, junto com as verdades reveladas, as missionárias e os missionários educadores acabavam comunicando o sistema de valores norte-americanos.

O crescimento numérico das escolas dominicais metodistas na Primeira República foi expressivo. Segundo os dados fornecidos por Mesquida (1994, p. 146), em 1882 havia 2 igrejas com 113 membros e 3 escolas com um total de 120 alunos. Em 1900 havia 12 igrejas com 2.347 membros e 49 escolas com 1.937 alunos. Em 1924 havia 113 igrejas com 11.658 membros e 218 escolas com 12.073 alunos. Em 1928 os metodistas já contavam com 132 templos freqüentados por 15.088 membros e 298 escolas com um total de 16.634 alunos. Ainda que se possa ter reservas quanto à precisão desses dados (como acontece em levantamentos quantitativos cujas fontes são “interessadas”), é possível depreender que o número de escolas dominicais se manteve sempre maior que o número de templos, o que confirma o valor que a Igreja Metodista dispensava à instrução religiosa dos seus membros.

Não obstante, as missionárias e missionários metodistas tiveram que enfrentar alguns desafios para levar a efeito o bom desenvolvimento das escolas dominicais. Um deles está relacionado à observância do domingo, princípio básico da crença protestante. Enquanto para os metodistas educadores os domingos deveriam ser exclusivamente reservados ao estudo do Evangelho, à meditação, às orações e demais práticas religiosas, para a maioria recém-convertida os domingos eram tradicionalmente dedicados à prática do lazer. Em algumas ocasiões os líderes metodistas chegaram a utilizar a imprensa comum para divulgar as escolas dominicais e chamar a atenção para a necessidade da observância do domingo. O trecho a seguir, retirado de um convite publicado pelo pastor Justiniano R. de Carvalho num jornal juizforano, serve para ilustrar essa questão:

Escola Dominical

Quase que em todos os países, com especialidade os mais adiantados, todos os domingos há o ensino da Bíblia; pois esta escola é de grande utilidade para todos, porque em vez de os meninos ou mesmo os adultos se ocuparem neste dia (domingo) em causas seculares que não é permitido fazerem, se dedicam no estudo da Palavra de Deus que nos instrui para a salvação (*Diario de Minas*, ano I, 06 de dezembro de 1888).

Sendo o metodismo uma confissão religiosa fundamentada na leitura da Bíblia, o alto índice de analfabetismo na sociedade brasileira certamente representava um desafio para sua expansão. Uma vez que a maior parte dos membros da Igreja Metodista no Brasil havia sido recrutada nas camadas menos privilegiadas da população, com pouco acesso à educação, a falta de instrução elementar dos fiéis poderia se tornar um obstáculo para a obra evangelizadora. Assim, a Igreja Metodista precisou tomar medidas em favor da educação elementar dos seus adeptos. Embora inicialmente as escolas dominicais ministrassem tanto a instrução religiosa quanto o ensino elementar, as escolas paroquiais foram os veículos pedagógicos criados pela Igreja para esse fim.

Além de ensinar as primeiras letras, as escolas paroquiais também forneciam a instrução religiosa, o que contribuía para despertar a solidariedade entre os membros do novo grupo religioso minoritário, que se sentia mais seguro e motivado para enfrentar as pressões dos grupos contrários à sua presença (HACK, 2000). Segundo Mesquida (1994, p. 140), as escolas paroquiais metodistas cumpriam pelo menos três funções. Em primeiro lugar, fornecer a instrução elementar aos adeptos da denominação. Além disso, elas deveriam funcionar como centros de recrutamento de novos membros para a denominação; esta é a razão pela qual as escolas paroquiais ofereciam o ensino primário e a doutrinação religiosa não apenas aos metodistas, mas à comunidade em geral. Uma terceira função das escolas paroquiais era a de servir como centros de formação e de seleção de lideranças para atuar na Igreja. Para alcançar esse objetivo, foi criado um sistema de bolsas de estudo para aqueles que revelassem alguma inclinação para o trabalho evangelístico. A esse respeito o autor observa:

Se havia um sistema de bolsas era porque os alunos pagavam por seus estudos. Isto nos leva a constatar que a ação educativa da Igreja Metodista, através das escolas paroquiais, não representava uma obra desinteressada e democrática, isto é, aberta a todos, já que à inexistência da discriminação ideológica correspondia a presença da discriminação econômica e, conseqüentemente, da discriminação social (MESQUIDA, 1994, p. 140).

Embora as escolas paroquiais não fossem gratuitas, é importante observar que esses estabelecimentos de ensino eram mais acessíveis em termos financeiros que os colégios

particulares disponíveis no país, o que contribuía para atrair as pessoas com menor poder aquisitivo. Além disso, essas escolas funcionavam não apenas de dia, mas também à noite, facilitando a entrada dos indivíduos que trabalhavam durante o dia. Tendo em vista a precariedade do sistema educacional público e os altos preços dos colégios particulares, as escolas paroquiais tornaram-se uma alternativa para aqueles que, apesar da baixa renda, desejavam obter a formação elementar como meio de ascensão social.

Com a expansão das escolas paroquiais e sua afirmação perante a opinião pública, as missionárias e missionários metodistas passaram a se preocupar cada vez mais com a qualidade da educação, chamando a atenção para a necessidade de se estabelecer um órgão regulador e fiscalizador do ensino ministrado nessas escolas (BARBOSA, 2005a). Algumas medidas foram tomadas nesse sentido. A primeira delas foi torná-lo equivalente aos cursos primários dos grandes colégios da denominação, seja com relação ao currículo, seja com relação ao método empregado. O passo seguinte foi nomear a superintendente das missionárias, Layona Glenn,¹²⁰ para a função de orientadora pedagógica das escolas paroquiais com o intuito de homogeneizar o ensino.

Conforme relata Mesquida (1994, p. 141), a partir de meados da década de 1910 a Igreja Metodista intensificou seus esforços no sentido de um maior desenvolvimento das escolas paroquiais, sobretudo nos centros urbanos do país: recomendou aos colégios a criação de um curso especial para a formação de professores para as escolas paroquiais; determinou que os colégios destinassem setenta por cento do montante das taxas de matrícula à criação e manutenção de escolas paroquiais; recomendou a fundação de uma escola de ensino elementar e religioso em cada paróquia. Essas medidas fizeram aumentar o número de escolas e, conseqüentemente, de alunos¹²¹. Concomitante a esses esforços, a Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres enviou dos Estados Unidos uma verba destinada exclusivamente às escolas paroquiais.

Vários fatores contribuíram para o empenho da Igreja Metodista Episcopal do Sul no estabelecimento de escolas paroquiais nos centros urbanos, entre eles, o desenvolvimento da indústria brasileira a partir da Primeira Guerra Mundial e o conseqüente aumento da população das cidades; o movimento conduzido por Dom Sebastião Leme a partir de 1916 em prol da expansão da educação elementar católica, destinado, sobretudo, às classes urbanas; o

¹²⁰ A missionária metodista Layona Glenn atuou no Brasil entre 1894 e 1942. Em sua autobiografia intitulada *I remember, I remember* (1969), Glenn faz um relato detalhado da sua atuação junto às escolas paroquiais desde a sua chegada ao país.

¹²¹ Segundo Mesquida (1994, p. 228), em 1922 o número de alunos matriculados nas escolas paroquiais ultrapassou o dos colégios da denominação.

crecente interesse das Juntas de Missões norte-americanas pela ação missionária no Brasil a partir da Conferência do Panamá, ocorrida em 1916 (MESQUIDA, 1994). Na referida conferência, cujo objetivo era discutir o fortalecimento das missões protestantes na América Latina, o tema da educação foi amplamente debatido. Após reconhecer a importância das escolas paroquiais como instrumento da ação missionária, os participantes da conferência concluíram que havia um amplo espaço para o estabelecimento dessas instituições de ensino na América Latina, incluindo o Brasil (BARBOSA, 2005b).

Assim como a Conferência do Panamá, a Conferência Regional do Rio de Janeiro, organizada logo após o evento do Panamá para discutir os problemas específicos do Brasil, contribuiu para reforçar o interesse da Igreja Metodista no desenvolvimento das escolas paroquiais. No relatório apresentado pela comissão encarregada de estudar o tema da ocupação do campo missionário consta a seguinte declaração:

Se o nosso desejo é fazer uma obra duradoura e não efêmera, então faça-se tudo para colocar uma escola junto a cada igreja ou congregação. Pregar, organizar congregações ou igrejas, e não estabelecer uma escola anexa, é desperdiçar forças. A igreja ou congregação depois de algum tempo desaparece pelo simples fato porque não se cuidou na educação e no cultivo espiritual dos filhos (*apud* BARBOSA, 2005b, p. 155).

Esse tipo de declaração naturalmente contribuía para fortalecer o empenho missionário no estabelecimento de escolas paroquiais junto às igrejas e para reforçar a convicção sobre a importância dessas escolas como instrumento da ação missionária. Poder-se-ia até mesmo argumentar acerca de uma certa justaposição de objetivos, na qual o projeto evangelizador estaria diluído no projeto educacional.

Entretanto, é necessário ressaltar que não havia um consenso entre os protestantes sobre o papel a ser desempenhado por esses estabelecimentos de ensino. Embora as escolas paroquiais tenham sido criadas pelas diversas denominações para fornecer a instrução elementar aos seus alunos, alguns missionários defendiam a idéia de que o principal objetivo dessas instituições deveria ser a evangelização, e não a educação. Essa discussão, aliás, estava inserida num debate mais amplo acerca da estratégia privilegiada por cada denominação para sua penetração e estabelecimento na sociedade brasileira.

Segundo Mendonça (1990, p. 32), ao se inserirem no Brasil as missões protestantes norte-americanas introduziram vertentes de estratégia missionária distintas. Uma dessas vertentes defendia a idéia de que a cultura protestante, fluindo através da educação, acabaria por transformar a sociedade de forma a inseri-la no *corpus christianum*. Todavia, para a

vertente dominante nas missões o processo de mudança cultural só poderia ocorrer através da conversão individual, que consistia no rompimento abrupto do indivíduo com o meio em que fora criado e na adoção imediata de novos padrões de conduta. Segundo o autor, a vertente conversionista ou de evangelização direta e a vertente da educação viveram um conflito dissimulado que, vez ou outra, vinha à superfície, causando mal-estar e uma ou outra dissidência.

O historiador José Carlos Barbosa (2005b, p. 19) destaca que a primeira manifestação acentuando uma certa discrepância entre a estratégia de implantação utilizada pelos metodistas, que reservavam um lugar de extrema relevância à educação, e aquela adotada pelo segmento missionário que não concordava com a centralidade da educação no projeto evangelizador, ocorreu logo após a chegada do missionário metodista John James Ransom ao Brasil, em 1876. Naquela ocasião, o líder presbiteriano Alexander Blackford, fez a seguinte exortação ao missionário metodista: “Por favor, não transforme a educação no centro da missão. Educação não é o meio divinamente ordenado para converter o mundo, mas a pregação do evangelho” (*apud* BARBOSA, 2005b, p. 20)¹²².

Embora os metodistas pioneiros no Brasil compartilhassem da opinião de que a pregação do Evangelho era essencial para a obra missionária, na sua concepção a educação também era um elemento indispensável à tarefa evangelizadora. É o que demonstra o seguinte trecho do editorial intitulado “Qual o melhor meio?”, de autoria de John W. Wolling, reproduzido no *Expositor Cristão*:

[...] qual é o meio mais eficaz que se pode adotar para a propagação do Evangelho? Quase todos são unânimes em colocar a publicação de jornais religiosos e o espalhamento de literatura evangélica em posição bem alta, como meio de evangelização, e por isso não é necessário que se diga muito sobre esta fase do assunto. Mas a respeito da evangelização ativa, que diremos? É de importância inegável, de certo. Mas que vale o zelo, a atividade do evangelista quando não pode fazer chegar a sua voz aos ouvidos do povo? [...] Mas afinal suponhamos que o povo vá, e aceite as doutrinas lhes anunciadas. Então que será? Como se pode conservar as famílias desses crentes na fé? Anunciar-lhes o Evangelho aos domingos, enquanto por seis dias da semana se acham em escolas adversas ou indiferentes a nossa fé, isto certamente não servirá. Pois bem, então ao mesmo tempo em que o evangelista está se mostrando ativo e zeloso, adotemos igualmente mais um outro meio – a escola evangélica, a obra educadora (*Expositor Cristão*, v. 7, 20 de janeiro de 1894).

¹²² O tema da educação gerou uma série de discussões e conflitos dentro da Igreja Presbiteriana. As manifestações contrárias à centralidade da educação no projeto evangelizador se tornaram cada vez mais frequentes até a realização do Sínodo Presbiteriano, em julho de 1897. Nessa importante reunião foi apresentada uma moção subscrita por 31 membros apontando como malogradas todas as incursões na área educacional e assinalando que o trabalho evangelístico deveria ser realizado tão somente através da pregação do Evangelho (BARBOSA, 2005b).

Não obstante a convicção de que a educação era um “meio eficaz para a propagação do Evangelho”, as lideranças metodistas tinham consciência de que os espaços educativos especialmente criados para a execução dessa tarefa eram as escolas dominicais e as escolas paroquiais. Isso não significa que a perspectiva evangelizadora não tenha acompanhado a ação educativa das missionárias e missionários responsáveis pelos grandes colégios mantidos pela denominação. Em vários documentos oficiais do Colégio Granbery a evangelização aparece claramente como uma das metas da instituição. No 1º Livro de Atas da Diretoria (1895-1912) encontra-se uma referência ao artigo 4º da Constituição do colégio, elaborada em 1890, cujo conteúdo é o seguinte:

Conquanto os professores de todas as Repartições devam cuidar rigorosamente pelo mais alto desenvolvimento dos alunos, devem, contudo, lembrar-se de que o fim do Estabelecimento é evangélico, isto é, a verdadeira conversão e o maior desenvolvimento possível moral e espiritual de todos os alunos. Para este fim, portanto, os professores serão tanto quanto possível, homens e mulheres verdadeiramente cristãos, se não, metodistas (1º Livro de Atas da Diretoria do Granbery, 20 de junho de 1896, p. 3-4).

Nos estatutos do Granbery a perspectiva evangelizadora também está presente. No Estatuto de 1924, por exemplo, a diretoria do colégio expressa abertamente o desejo de que o Evangelho seja divulgado entre os alunos:

Este estabelecimento de ensino tem por fim fornecer à mocidade os melhores meios para o desenvolvimento das suas faculdades físicas, intelectuais e morais, debaixo de influências cristãs. Posto que a religião seja livre e não nos esforcemos para que os alunos façam parte da Igreja, contudo desejamos sinceramente que todos conheçam o Evangelho e sigam a Cristo verdadeiramente. Reconhecemos a verdade do dito latino: *Mens sana in corpore sano*. Também reconhecemos que a melhor de todas as coisas é um caráter nobre e cristão: e, por isso, nos esforcemos a fim de ensinar e mostrar aos alunos a mais alta moral, facultando-lhes os meios convenientes para que possam alcançá-la. A base verdadeira dessa moral entendemos ser os ensinamentos na Bíblia. Pensamos que os princípios dela são os alicerces do progresso e da civilização dos mais adiantados povos; e queremos que os alunos edifiquem os seus caracteres sobre esta pedra angular (Estatutos d'O Granbery, 1924, p. 9).

O desejo de evangelizar é expresso não apenas pela diretoria do Granbery, mas também pela fundadora do Colégio Piracicabano, Martha Hite Watts. Nas suas cartas, publicadas em versão bilíngüe sob a organização da pesquisadora Zuleica Mesquita (2001), há várias referências ao trabalho de divulgação do Evangelho em sala de aula. Embora a prática

educativa de Marta Watts tenha ultrapassado os limites da evangelização, como lembra Mesquita (2001, p. 10), “ensinar sobre Cristo” era um dos grandes objetivos da sua missão, conforme se pode observar nos trechos seguintes:

[...] Nossa escola tem mantido seu número habitual de aproximadamente cem por muito tempo. É uma escola grande, realmente, para essas redondezas, e consiste tanto de meninos quanto de meninas, embora os meninos sejam minoria. [...] Eles não estudam tão atentamente quanto gostaríamos, mas estudam. Miss Phillips está lhes dando aulas sobre a Bíblia este ano, e fez com que todos comprassem suas próprias Bíblias ou Testamentos, e eles estudam comparando uma passagem com a outra. Espero maiores resultados do que o passado mostrou (MESQUITA, 2001, p. 91).

Estamos fazendo o que podemos para mostrar a eles a necessidade que têm da Bíblia e ensinar suas preciosas lições da melhor maneira que pudermos, e esperamos, com o passar dos anos, que possamos ter a felicidade de ver que este é um povo que lê a Bíblia (MESQUITA, 2001, p. 61).

Conquanto a perspectiva evangelizadora estivesse presente na ação educativa das missionárias e missionários responsáveis pelos colégios metodistas de grande porte, a evangelização direta não era o objetivo primordial dessas instituições de ensino, e sim, das escolas dominicais e paroquiais. Conforme ressalta Mesquida (1994), os colégios da denominação tinham como finalidade principal “a transmissão de uma visão particular de mundo (as idéias, os princípios e o sistema de valores norte-americanos), que interiorizada pelos estudantes, tornava-os sensíveis aos hábitos e ao modo de vida dos missionários e contribuía para a conquista da hegemonia cultural” (MESQUIDA, 1994, p. 162). Para alcançar tal objetivo, a Igreja Metodista Episcopal do Sul incentivou a abertura de colégios nos grandes centros urbanos do país, sobretudo do Sudeste.

6.2 Uma Nova Proposta Pedagógica

Uma vez que a missão brasileira da Igreja Metodista Episcopal do Sul pretendia, por meio dos colégios da denominação, transmitir os valores culturais do protestantismo norte-americano, ela cuidou para que essas instituições de ensino fossem instaladas nos locais onde habitava o segmento social a ser influenciado, a saber, as elites liberais e progressistas do Rio de Janeiro, Oeste de São Paulo e Zona da Mata, em Minas Gerais. As missionárias e missionários estavam conscientes de que essa elite intelectual e política, maçônica, positivista, republicana e anticlerical, seduzida pela cultura norte-americana, via na educação metodista

um sinal concreto da presença da modernidade e do progresso; elementos, segundo sua opinião, imprescindíveis à formação das novas gerações de dirigentes republicanos.

Para o estabelecimento dos primeiros colégios foram escolhidas as cidades consideradas estratégicas na região Sudeste. O Rio de Janeiro, então capital do país, era o centro da vida cultural e política da nação e a Igreja Metodista Episcopal do Sul aspirava ter ali uma posição de influência. Piracicaba, além de estar situada próxima à colônia dos imigrantes norte-americanos, era um centro republicano e maçom, o que facilitava a penetração metodista. Por seu desenvolvimento econômico, sua influência política e sua posição geográfica, a cidade de Juiz de Fora também foi considerada um local propício à propagação do metodismo. Além das cidades citadas, os metodistas fundaram colégios em Petrópolis, Ribeirão Preto e Belo Horizonte.

Ao analisar os aspectos pedagógicos da educação metodista, Mesquida (1994) aponta para a aparência exterior dos colégios como sendo um elemento importante no que ele chama de “pedagogia da diferença”. Segundo o autor, as missionárias e missionários tiveram, desde o início, a preocupação de dar aos prédios destinados à educação uma aparência que os distinguisse das outras casas de educação locais e que contribuísse para atrair a clientela potencial. Sua arquitetura “reproduzia a fachada e a estrutura das casas brancas e sólidas dos fazendeiros do Sul dos Estados Unidos, distinguindo-as tanto dos ‘casebres’ construídos pelo Estado, quanto das edificações barrocas das escolas católicas” (MESQUIDA, 1994, p. 133).

Essas construções pretendiam ser, de fato, símbolos da prosperidade e do progresso de uma nação tida como mais evoluída. O trecho que se segue, retirado de uma notícia publicada no *Expositor Christão* após a visita de um representante de Igreja Metodista à cidade de Juiz de Fora, ilustra a questão:

O novo edifício do Granbery é uma estrutura belíssima, e sendo bastante alto, pode ser visto de quase toda parte da cidade. É um prédio de dois andares, de sólida construção e bonita aparência, fora do comum. No centro do edifício há uma torre alta, elevando-se mais dois andares acima do telhado, donde se tem uma admirável vista da cidade, e onde esperam montar um telescópio para observações astronômicas (*Expositor Christão*, v. 18, n.47, 10 de dezembro de 1903).

Além da aparência exterior, Mesquida (1994) chama a atenção para o interior dos colégios metodistas. Diferente dos colégios católicos e das escolas públicas, não havia estrado nas salas de aula separando o professor dos alunos e as carteiras eram individuais, o que contribuía para reforçar dois princípios difundidos pelo liberalismo norte-americano: a democracia e o individualismo. Além disso, os auditórios eram ornados com fotografias dos

presidentes dos Estados Unidos, do Brasil e da província onde se situava o colégio e com as bandeiras norte-americana e brasileira, o que pretendia sugerir a aproximação político-cultural das duas nações. Como afirma o autor:

Se acrescentarmos a esta simbologia pedagógica o fato de que o mobiliário, o material didático, o equipamento dos laboratórios de química e física e os pianos para as lições de música eram importados dos Estados Unidos, não nos é difícil avaliar o poder de atração que esses fenômenos culturais exerciam sobre os estudantes, desenraizando-os de seu ambiente sócio-cultural e incitando-os a se identificarem com a cultura, com os valores e com o modo de vida da “civilização cristã” norte-americana (MESQUIDA, 1994, p. 133).

Os colégios estabelecidos pela Igreja Metodista Episcopal do Sul na região Sudeste foram, em sua maioria, fundados e dirigidos por mulheres, sob o patrocínio da Sociedade de Missões Estrangeiras, cujo escritório central situava-se em Nashville, no Tennessee, Estados Unidos. A primeira tentativa de estabelecimento ocorreu em 1879, em Piracicaba, por iniciativa de Annie e Mary Newman, filhas do missionário Junius Eastham Newman, sob o incentivo dos irmãos Moraes Barros¹²³, líderes republicanos da região. Embora a morte de Annie tenha provocado o fechamento do Colégio Newman em 1880, os Moraes Barros não pouparam esforços junto à Igreja Metodista para a reabertura daquela instituição de ensino.

Em 1881 a Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres enviou à Piracicaba a missionária Martha Hite Watts, educadora formada pelo Louisville's College, no Kentucky, para dar continuidade à obra educacional metodista. No dia 13 de setembro do mesmo ano o Colégio Newman reabriu as portas com o nome de Colégio Piracicabano, contando, nos três primeiros meses de funcionamento, com apenas uma aluna¹²⁴, conforme relatou Martha Watts numa carta de janeiro de 1882:

Nós abrimos nossa escola no dia 13 de setembro, e uma aluna apareceu, apesar de que tínhamos carteiras para dezoito, e receávamos que elas não fossem suficientes. Nossa pupila única, no entanto, é boa, e bastante regular na frequência, e ainda temos a promessa de outros em futuro próximo (MESQUITA, 2001, p. 36)

¹²³ Naquele período, o cenário político-cultural de Piracicaba era dominado pelos irmãos Manoel de Moraes Barros e Prudente José de Moraes Barros. Por serem destacados elementos da política provincial, tinham larga penetração popular na região. Liberais e futuros republicanos históricos, ambos partilhavam da opinião de que o governo não tinha condições para solucionar os problemas da instrução pública, cabendo aos particulares manter iniciativas que visassem à instrução da mocidade (BARBANTI, 1977).

¹²⁴ Trata-se de Maria de Azevedo Escobar, filha do pioneiro da imprensa piracicabana, Antônio Gomes Escobar, um liberal que se tornou conhecido pela edição do opúsculo “Palavra de Deus”, de cunho protestante (BARBANTI, 1977).

A referida promessa foi cumprida e, em fevereiro de 1882, após o período de férias, os fazendeiros e os “homens do progresso”, republicanos e maçons de Piracicaba e das demais cidades da Zona Oeste de São Paulo, começaram a matricular suas filhas e filhos no Piracicabano. O colégio passou, então, a ganhar destaque na imprensa local, entre outras razões, por seu método de ensino, considerado inovador em relação aos colégios católicos e às escolas públicas da região. Em 1890 a *Gazeta de Piracicaba* comentava:

O colégio mantinha um curso primário completo e um curso secundário com quatro seriados cada um, onde utilizando o sistema de Froebel ou de Pestalozzi e dando ênfase à observação e a experimentação, ultrapassaram rapidamente as escolas públicas, particulares e católicas, onde o aprendizado se fazia ainda pela leitura em voz alta e pela memorização. [...] 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 aula em salas de jogos, onde os estudantes aprendiam brincando (*Gazeta de Piracicaba*, ano VIII, s/n, 21 de fevereiro de 1890).

Além dos procedimentos metodológicos, o currículo do Piracicabano também exibia inovações em relação ao das escolas públicas e católicas, pelo menos até a oficialização do ensino. Nos primeiros anos de funcionamento o colégio já oferecia as seguintes disciplinas: português, francês, latim, inglês, aritmética, álgebra, geometria, astronomia, cosmografia, geografia, história universal, história pátria, história sagrada, literatura, ciências naturais (botânica, física, química, zoologia e mineralogia), desenho, música e trabalhos de agulha (BARBANTI, 1977)¹²⁵. A preocupação com o ensino das ciências exatas, além de marcar uma diferença substancial em relação às escolas públicas e católicas, associava a proposta educacional metodista ao ideal de progresso, visto que essa noção estava intimamente relacionada ao progresso tecnológico via desenvolvimento das ciências exatas.

Embora o Piracicabano fosse voltado principalmente para o público feminino, o colégio ministrava disciplinas comuns às escolas de meninas lado a lado com matérias científicas que normalmente não constavam do currículo dos melhores colégios particulares masculinos. Considerando a mulher como força geradora do progresso social, em função do seu duplo papel de mãe e educadora da infância, “a direção do Colégio Piracicabano proclamava as vantagens da formação liberal apoiada em bases científicas, que oferecia às suas alunas” (BARBANTI, 1977, p. 174).

¹²⁵ As inovações curriculares apresentadas pelo Piracicabano são patentes quando comparamos seu programa de estudos com os de outros colégios da época, como, por exemplo, o Franco-Brasileiro, colégio feminino secundário de Piracicaba, que oferecia as seguintes disciplinas: português, francês, aritmética, geografia, história universal, história pátria, história sagrada e trabalhos de agulha (BARBANTI, 1977).

Em 1886 o Piracicabano instalou o seu jardim de infância, aberto para meninas e meninos de 3 a 7 anos. O objetivo principal desta classe era integrar as crianças à escola, treinando-as do ponto de vista intelectual em função dos seus estudos ulteriores. As professoras do jardim de infância usavam o método “intuitivo” para ensinar aos alunos as primeiras noções de ler, escrever e contar. Em 1890 começou o curso preparatório para o ensino primário, além da escola normal. O curso comercial foi aberto em 1918.

O Colégio Piracicabano, como as demais escolas norte-americanas de confissão protestante analisadas por Barbanti (1977), ministrava um ensino prático e científico que concretizava aqueles aspectos do sistema de ensino norte-americano que mais seduziam as elites progressistas locais. Aos liberais e republicanos, o colégio oferecia seu caráter democrático; aos positivistas e outras derivações científicas, a orientação científica estampada em seu currículo de estudos; aos anticlericais, a ausência de ortodoxia e sectarismo (BARBANTI, 1977). Por meio de um aparato pedagógico diferenciado em relação às demais escolas, em termos de equipamentos, instalações, corpo docente e procedimentos didáticos, o colégio pretendia oferecer a possibilidade de uma formação acadêmica altamente eficaz, tanto para o ingresso nos cursos superiores quanto para a formação imediata para a vida.

O apoio das elites intelectuais e políticas de Piracicaba e região garantiu ao Piracicabano a maior parte da sua clientela escolar nas primeiras décadas do seu funcionamento. Esses “homens do progresso”, além de matricularem seus próprios filhos e dependentes, usavam sua influência para conseguir a adesão de seus parentes, amigos e correligionários, não poupando esforços para se fazerem presentes tanto nas bancas examinadoras de final de ano como nas festas comemorativas da instituição. O discurso pronunciado pelo então ex-presidente da República, Prudente de Moraes Barros, por ocasião da comemoração do vigésimo aniversário do colégio, constitui-se num bom exemplo do êxito do Piracicabano junto elites liberais locais.

Há 20 anos, neste mesmo dia, assistia eu à inauguração deste colégio, sob a direção de Miss Watts que aqui deixou saudosas recordações, tendo como auxiliar Mlle Renotte, que dotada de grande talento e tenacidade de vontade contribuiu, eficazmente, para que a nova instituição se firmasse desde logo, no conceito público. [...] Fundado assim o colégio sob os auspícios de uma direção inteligente e criteriosa, começou logo a atrair a atenção dos pais, que o procuravam para a educação dos seus filhos, sendo eu um dos que aqui eduquei todos os meus filhos homens e mulheres. Dizem alguns que não se conformam com o sistema americano, que, o móvel que traz à nossas plagas, o educador americano, é o interesse da propaganda religiosa. Mas embora isso seja verdade, não vejo o mal que daí possa resultar. [...] Mas o móvel dos americanos do norte, que se fixaram entre nós, não é somente o da propagação das doutrinas que Jesus pregou; o que os

impele é, sobretudo, o estranhado amor à instrução, sentimento arraigado no coração daquele povo. [...] Não é a superioridade da raça anglo-saxônica, sobre a raça latina, que explica a grandeza norte-americana, mas sim o desvelo e o esmero que empregam na educação de seus filhos [...]. Faço votos para que continue a brilhar entre nós e sempre a crescer, o foco de luz, que se chama – Colégio Piracicabano (*Expositor Christão*, v. 16, n. 38, 26 de setembro de 1901).

O segundo colégio metodista implantado na região Sudeste foi o Colégio Americano Granbery, fundado em Juiz de Fora, na Zona da Mata, em Minas Gerais. Situada relativamente próxima ao Rio de Janeiro, sede da missão brasileira da Igreja Metodista Episcopal do Sul, Juiz de Fora experimentava um processo de urbanização crescente, desencadeado, sobretudo, nas três últimas décadas do século XIX. Não obstante a sociedade juizforana comportasse uma elite vinculada à antiga tradição senhorial, aristocrática, conservadora, católica, ela também abrigava uma elite liberal, republicana, maçônica e positivista, com características modernas e seculares, sensível aos ideais civilizadores norte-americanos. A imagem liberal e progressista que a cidade, por um lado, deixava transparecer, contribuiu para atrair a missão metodista.

Desde a época em que bispo John Cowper Granbery fez a sua primeira visita pastoral a Juiz de Fora, em 1886, a Igreja Metodista Episcopal do Sul começou a refletir a respeito da implementação de uma instituição de ensino na cidade. Como a Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres, responsável pelos demais colégios mantidos pela denominação, estava envolvida no projeto de instalação de um colégio no Rio de Janeiro, não podendo, portanto, concentrar sua ação simultaneamente em duas frentes, o bispo Granbery, com o respaldo financeiro do Comitê de Missões de Nashville, optou por entregar essa tarefa aos missionários John McPhearson Lander e John W. Wolling.

Em setembro de 1889 foi instalada a *Juiz de Fora High School and Seminary*. O 1º Livro de Matrículas do Granbery registrou, naquele ano, apenas 2 alunos matriculados: Ludgero de Miranda e Felipe R. de Carvalho¹²⁶. A *Juiz de Fora High School and Seminary* parece não ter tido grande expressão na sociedade juizforana, pois após cinco meses de funcionamento a imprensa local ainda aguardava a implantação de um estabelecimento de ensino metodista:

Em nossa folha, de 14 do corrente, noticiamos que alguns sectários da Igreja Metodista projetavam fundar nesta cidade um estabelecimento de ensino primário e

¹²⁶ Ver 1º Livro de Matrículas do Granbery (1889-1910). José Gonçalves Salvador (1982) cita mais dois outros nomes, a saber, Alfredo Green Ferguson e Eduardo Braga Junior. Entretanto, no 1º Livro de Matrículas do Granbery, tais nomes não constam entre os alunos matriculados em 1889.

secundário, de cujo corpo docente ia fazer parte o cidadão norte-americano J. Lander que dispõe de adiantamento e longa prática de magistério. (*O Pharol*, ano XXIV, s/n., 27 de fevereiro de 1890).

Um ano após sua fundação, a *Juiz de Fora High School and Seminary* teve o seu nome modificado para Colégio Americano Granbery, em homenagem ao primeiro bispo da Igreja Metodista Episcopal do Sul a visitar o Brasil. O Colégio Granbery compreendia três departamentos: primário, ginásial e teológico (Seminário). O primário e o ginásial representavam a “espinha dorsal do Granbery”. Os alunos eram atendidos em regime de externato, semi-internato e internato. O regime de internato oferecido pelo Granbery acabou atraindo alunos de diversas cidades da região e até mesmo de outros estados, como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Norte, dentre outros. O 1º Livro de Matrículas e o 1º Livro de Notas do Granbery indicam que em 1891, cerca de 30% dos alunos matriculados eram de outras cidades. Nos primeiros anos de funcionamento do colégio esse índice subiu consideravelmente: em 1892, cerca de 50%; em 1893, cerca de 65% e em 1897, mais de 70% dos alunos eram de outras cidades¹²⁷.

Muitos dos alunos recebidos em regime de internato chegavam de outras localidades para estudarem teologia no Seminário do Granbery, que foi criado com o objetivo de formar pastores. Devido à precariedade do sistema de ensino brasileiro, muitos deles chegavam sem um mínimo de instrução básica para os estudos teológicos, daí a necessidade de cursarem primeiro o ginásial. A formação desses alunos além de ser longa certamente era cara, tendo em vista o custo operacional do sistema de internato. Além disso, parte dos “vacionados” para o ministério não dispunha de recursos financeiros, o que levava a administração do colégio a conceder-lhes descontos (NOVAES NETTO, 1997). Dessa forma, a questão do sustento do Seminário acabou tornando-se, ao longo do tempo, bastante complicada e onerosa para a instituição. Segundo o pesquisador Arsênio Firmino de Novaes Netto (1997),

tudo leva a crer que a implementação do Granbery e do próprio Seminário aconteceu sem o apoio financeiro integral, por parte da Igreja-mãe, a não ser para a aquisição e construção de imóveis. Isso fazia parte da filosofia de desenvolvimento auto-sustentado. Nesta linha, quem deveria manter o Seminário seria a igreja nacional. Para tanto, as estratégias de levantamentos de fundos, copiadas de modelos norte-americanos, eram sempre discutidas com a Instituição de ensino (NOVAES NETTO, 1997, p. 93-94).

¹²⁷ Ver 1º Livro de Matrículas do Granbery (1889-1910) e 1º Livro de Notas do Granbery (1892-1898).

Apesar dos problemas financeiros, o internato representava um importante veículo de comunicação dos princípios liberais norte-americanos. Era naquele espaço “familiar” que, pela palavra e pelo exemplo pessoal, os missionários exerciam uma influência direta na formação do caráter, dos hábitos e da concepção de mundo dos estudantes (MESQUIDA, 1994).

O Colégio Granbery seguia os mesmos princípios educacionais e a mesma prática pedagógica do Colégio Piracicabano. Além do currículo inovador, se comparado ao das escolas públicas e dos colégios católicos até a oficialização do ensino, o método pedagógico, valorizando o aspecto prático-utilitário, privilegiava a observação e a experimentação. Conforme observa a historiadora Maraliz de Castro Vieira Christo (1994), “a experimentação e a verificação são partes essenciais deste ensino, cuja função é o preparo para a vida. O ideal é a construção de um homem completo para a vida prática” (CHRISTO, 1994, p. 61). Como o objetivo era atingir o estudante em sua totalidade, a diretoria do colégio buscava incentivar as atividades para-escolares, como as competições esportivas e as associações de alunos e de ex-alunos. Na visão dos educadores, essas atividades contribuíam para despertar nos estudantes o verdadeiro “espírito granberyense”¹²⁸.

Os princípios educacionais e a prática pedagógica do Colégio Granbery induziam os alunos a acreditarem que o sucesso individual seria consequência direta do esforço pessoal e da conduta moral de cada indivíduo. O Programa e Regulamento do colégio, elaborado pelo diretor Lander, expressa não apenas a preocupação da diretoria quanto à conduta moral dos alunos, mas também o ideal metodista da construção de um ser humano integral, pronto para atuar na sociedade:

Este estabelecimento para ensino dos moços tem por propósito fornecer a mocidade do país os melhores meios para o desenvolvimento das suas faculdades físicas, intelectuais e morais. Reconhecemos a verdade do dito latino: *mens sana in sano corpore*. Também reconhecemos que o melhor de tudo é um caráter nobre e cristão; e por isso esforçamo-nos a colocar perante os olhos dos alunos, tanto por exemplo como por preceito, a mais alta moral com todos os motivos para alcançá-la. O nosso sistema é americano. O curso da instrução é alto e compreensivo. O fim é a evolução dos poderes pessoais, e não encher a cabeça d’uma massa de informações heterogêneas. O homem não é vaso para encher, mas espírito para ser desenvolvido (Programa e Regulamento do Colégio Americano Granbery, 1892, p. 3).

¹²⁸ Além de designar um “profundo amor” pela instituição, essa expressão, cunhada por John Williams Tarboux, está relacionada com a proposta “verdade e perfeição”, um alvo para a vida dos alunos e dos ex-alunos do Granbery.

Os princípios educacionais metodistas revelam tanto a influência arminiana no que concerne à liberdade individual como a influência puritana no que diz respeito à ação social no sentido da moralidade e da disciplina, duas heranças teológicas do metodismo wesleyano. No que se refere à disciplina, os documentos oficiais do Granbery, assim como os jornais da instituição, exprimem a forte preocupação da diretoria quanto a essa questão. O estudioso do metodismo, Isnard Rocha (1980), ex-aluno do colégio, expressa em seu livro de memórias suas impressões a respeito do assunto:

Uma pessoa criada longe da disciplina escolar, no regime de internato, por certo, haveria de estranhar muito a nova vida. [...] Criado com toda a liberdade, embora dentro de um lar bastante disciplinado, gozava de todos os direitos de sair à hora que bem entendesse para ir a qualquer lugar que desejasse. [...] Agora, não. Teria que viver dentro de certas exigências da disciplina escolar. E a disciplina era bastante severa. Apenas uma vez por semana, teria o direito de sair, à tarde, aos sábados; e no domingo, o dia todo era livre, mas deveria tomar as refeições no colégio. E assim mesmo, o privilégio de sair, aos sábados à tarde e aos domingos, estava condicionado à boa conduta do aluno, no decorrer da semana finda e, também, de acordo com as notas obtidas, em classe, durante o mês anterior. O controle era rigoroso, na verdade (ROCHA, 1980, p. 43).

Conquanto a diretoria do Granbery controlasse com rigor os horários de saída dos alunos internos, é importante ressaltar que a disciplina imposta pelo colégio, no que se refere a esse assunto, era bem mais flexível que a dos colégios católicos. Vale lembrar que, na Academia de Comércio, os padres do Verbo Divino só permitiam que os alunos internos saíssem uma vez por mês, e apenas quando a saída fosse solicitada pela pessoa responsável pelo estudante, que, no caso, deveria ser um morador da cidade.

Além da exigência com relação ao cumprimento dos horários, assuntos como estelionato, “cola”, prática de jogos de azar, fumo e uso de bebidas alcoólicas, eram tratados com bastante rigidez pela diretoria do Granbery. Embora os métodos punitivos não fossem tão duros quanto os dos colégios católicos, visto que nos colégios metodistas não se utilizava o castigo corporal, os alunos que cometessem atos de indisciplina sofriam sempre algum tipo de punição.

A pena para o estelionatário era a expulsão solene perante o corpo docente e discente (Livro de Atas da Congregação, 24 de fevereiro de 1908, p. 18). O estudante que fosse apanhado utilizando o artifício da “cola” durante os exames também era expulso do colégio, conforme regulamento aprovado pela congregação: “a tolerância de ‘cola’ em qualquer grau é de todo incompatível com os princípios morais e básicos do instituto Granbery”; “o aluno que for apanhado em cola será expulso da Instituição” (Livro de Atas da Congregação do

Granbery, 7 de junho de 1912, p. 29). O jogo era duramente condenado em artigos veiculados nos jornais da instituição, como no exemplo que se segue:

É o jogo, incontestavelmente, o inimigo mais tenaz do homem, o maior obstáculo ao desenvolvimento moral, intelectual e industrial de um povo. [...] É mister acabar com o jogo, guerreá-lo, golpeá-lo, certa e mortalmente, não com armas que ensangüentam, que ele não as teme, mas com o facho de Minerva, pelo jornal, pela revista, pelo livro e principalmente na escola, porque é nesse arsenal imenso que tocam as alvoradas de todas as revoluções (*O Granbery*, 15 de abril de 1907).

Os alunos que insistissem no vício de fumar também poderiam ser punidos com a expulsão:

O atual diretor do Granbery não suporta esse vício sem asseio, que passa por elegante, aniquilador de peitos, de cérebros e de almas. O fumo faz mal ao corpo, e, como vício, faz mal também à alma. [...] Mas Mr. Moore, no seu programa de combate ao fumo, tem tido algumas dificuldades. Alguns alunos, quando assinam os papéis de matrícula, mentem, ora dizendo que não fumam, quando o fazem, ora prometendo deixar o vício, o que não cumprem. Apresentam um caso disciplinar às vezes de difícil solução. [...] Entre a lei feita para ser cumprida e o transgressor reincidente parece haver uma saída fácil: a expulsão. Mas quando a lei é a do fumo, e o fumante o criminoso, há quem julgue severa demais a pena. [...] no Granbery, no entanto, a questão é julgada sob outro aspecto. O fumante é às vezes expulso não, propriamente, por fumar, mas por desobedecer, por mentir descaradamente (*O Granbery*, 25 de setembro de 1926).

No Granbery, a campanha contra o fumo era tão forte que os próprios alunos encarregavam-se de criar associações de combate ao tabagismo. Em 1913 o jornal *O Pharol* publicou a seguinte nota:

Realizou-se anteontem à noite uma reunião de vários alunos do Granbery, a fim de se tratar da fundação da *Fita Branca*, sociedade de propaganda contra todos os vícios. [...] O fim da *Fita Branca* é combater todos os vícios, mas atualmente trabalha especialmente para exterminar o de fumar (*O Pharol*, ano XLVIII, n. 242, 14 de outubro de 1913).

Um artigo publicado em 1906, no jornal *O Granbery*, refere-se ao álcool como sendo um “terrível inimigo da fortuna pública e do progresso”. Para condenar o uso do álcool o articulista argumentava que a quantia gasta em bebidas alcoólicas pelos norte-americanos, em 1892, correspondia ao “dobro do que se gastou nos Estados Unidos, no mesmo ano, em pão, leite, chá, café, educação e Missões” (*O Granbery*, 08 de dezembro de 1906).

Os princípios educacionais e a prática pedagógica do Granbery despertaram, desde cedo, o interesse da imprensa liberal juizforana. Assim como os jornais locais foram

amplamente utilizados para divulgar a presença da Igreja Metodista na cidade (CORDEIRO, 2003), os anúncios sobre o colégio tornaram-se cada vez mais freqüentes, seja para informar a população sobre as mudanças de endereço da instituição, seja para divulgar os eventos esportivos e culturais do corpo discente:

Colégio Americano Granbery

Aos responsáveis pais de família que têm nos honrado com a educação dos seus filhos e ao público em geral, participamos que temos mudado o nosso estabelecimento à antiga Escola Agrícola. Estamos aqui definitivamente estabelecidos no prédio mais próprio para o colégio que talvez haja neste estado. É superior quanto ao clima, à pureza de ar e de água, ao saneamento e higiene, ao arranjo interno, à isenção de moléstias e epidemias, à beleza das paisagens, ao encanto das vistas (*O Pharol*, s/n., ano XXVII, 5 de janeiro de 1893).

Colégio Americano Granbery

No dia de S. João, 24 do corrente, das 11 horas para 3, haverá jogos e exercícios atléticos, sendo premiados os alunos vitoriosos. [...] Terça-feira, às 2 horas da tarde, haverá discursos pelos alunos e distribuição de prêmios. Os respeitáveis pais de família e os mais amigos do Colégio são cordialmente convidados a assistirem a todos ou qualquer destes atos (*O Pharol*, s/n., ano XXVII, 22 de junho de 1893).

A divulgação do colégio pela imprensa local contribuiu para o aumento do número de alunos. No final da década de 1890 o Granbery já contava com cerca de 60 matriculas¹²⁹. Embora a instituição aceitasse alunos de todas as camadas sociais, a maior parte do seu corpo discente era formada de filhos e demais parentes de fazendeiros, empresários, industriais – dentre estes, alguns imigrantes – e profissionais liberais, os quais constituíam a elite intelectual e política da região. O êxito do Colégio Granbery deve-se, em boa medida, ao apoio que esses “homens do progresso” deram ao sistema educacional metodista. Este grupo sócio-político, seduzido pelo sistema de valores, pelos ideais e pelas instituições norte-americanas, deu credibilidade aos princípios educacionais e às experiências pedagógicas desenvolvidas pelos missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul.

O texto que se segue, veiculado pelo *Jornal do Commercio* por ocasião das comemorações da proclamação da República, demonstra o grau de credibilidade que o Granbery havia conquistado entre parte da elite juizforana:

Colégio Granbery

O sr. Professor Lander, e exímio diretor desse importante e acreditado estabelecimento de ensino, acompanhado de todos os seus alunos e da banda de música Euterpe Mineira, comemorando a gloriosa data de ontem, percorreu

¹²⁹ Ver 1º Livro de Matrículas do Granbery (1889-1910). No começo da década de 1920 havia cerca de 350 alunos matriculados no Colégio Granbery (Estatutos d'O Granbery, 1924, p. 54).

algumas ruas da cidade, parando em frente ao nosso escritório. Por essa ocasião o sr. Lander e o inteligente estudante Álvaro Braga de Araújo pronunciaram entusiásticos discursos de saudação a esta folha, respondendo-lhes o sr. Joaquim da Costa Mesquita, gerente do “jornal”. A banda executou então o hino nacional, que foi ouvido com todo respeito. Duas gentis alunas empunharam as bandeiras norte-americana e brasileira. Agradecendo ao preclaro educador sr. Lander e a seus alunos a saudação com que nos honraram, fazemos votos pela sua prosperidade e pela sua grande pátria, a América do Norte. O “Pharol” foi também saudado, agradecendo o seu gerente, sr. Felix Schimidt (*Jornal do Commercio*, ano V, 16 de novembro de 1900).

Um dos propósitos da diretoria do Granbery era o de que o colégio evoluísse, gradativamente, para uma universidade, por isso foram criadas a Faculdade de Farmácia e Odontologia em 1904 e a Faculdade de Direito em 1912. Embora o ideal universitário não tenha se concretizado e a “Universidade Metodista no Brasil” não tenha sido implementada¹³⁰, o Granbery experimentou um notável sucesso desde o momento da sua fundação. Isso se deve, em grande parte, à proposta educacional metodista, que, por ser distinta ou até mesmo contrária ao modelo educacional vigente, acabou atraindo as elites liberais e progressistas de Juiz de Fora e região, interessadas em preparar a futura elite intelectual e política do país.

O êxito do Colégio Granbery junto às elites liberais juizforanas contribuiu para que a Igreja Metodista Episcopal do Sul instalasse em Juiz de Fora o Colégio Americano Mineiro, destinado a atender exclusivamente o alunado feminino. Fundado por Mary W. Bruce no começo da década de 1900, o colégio funcionava em regimes de externato e internato. Entre 1902 e 1904 o Colégio Mineiro contou com a colaboração da missionária Marta Watts, a fundadora do Colégio Piracicabano. Segundo ela, em 1904 já havia cerca de 60 alunas matriculadas na instituição (MESQUITA, 2001, p. 139). Em 1908, o *Expositor Cristão* publicou uma correspondência editorial contendo a seguinte informação: “O Colégio Mineiro tem alcançado a invejável matrícula de 106 durante este ano letivo” (*Expositor Cristão*, v. 23, n. 46, 12 de novembro de 1908). Não obstante esse sucesso inicial, na década de 1910 o Colégio Mineiro começou a apresentar problemas financeiros, sendo anexado ao Granbery em dezembro de 1914 e extinto em abril de 1916 (NOVAES NETTO, 1997).

A Igreja Metodista Episcopal do Sul manifestou desde cedo um forte interesse na instalação de colégios de grande porte não apenas em Piracicaba e Juiz de Fora, mas também no Rio de Janeiro, onde a Igreja Católica Romana exercia considerável influência sobre os fazendeiros mais conservadores, especialmente os do Vale do Paraíba e arredores. Vários esforços foram feitos nesse sentido. Em 1888 a Sociedade de Missões Estrangeiras das

¹³⁰ Informações acerca dos problemas que impediram a implementação de uma universidade metodista em Juiz de Fora podem ser encontradas em Arsênio Firmino de Novaes Netto (1997).

Mulheres fundou a Escola do Alto, fechada em 1891. Em 1892 foi aberto o Colégio Americano Fluminense, que funcionou até 1914. Com o apoio de Prudente e de Manoel de Moraes Barros, eleitos em 1894 para a presidência da República e para o Senado, respectivamente, em 1895 a missionária Martha Watts fundou o Colégio Americano de Petrópolis, cidade onde a elite política carioca costumava passar suas férias de verão. Em 1920 o Colégio Americano de Petrópolis foi transferido para o Rio de Janeiro, recebendo o nome de Colégio Bennett.

Instalado no bairro do Catete, próximo ao palácio do governo federal, o Colégio Bennett dedicava-se prioritariamente à educação de meninas, filhas de protestantes, de liberais e de representantes das elites progressistas da sociedade local. Como os demais colégios da denominação, o modelo de ensino adotado era o norte-americano. Inicialmente foram criados apenas dois departamentos: o primário, com duração de sete anos, e o de madureza, com duração de quatro anos (RAMALHO, 1976). O rápido desenvolvimento do colégio levou a diretoria do Bennett a adquirir novas instalações. Em 1926 a diretora Eva Louise Hyde inaugurou um amplo edifício, com laboratório, biblioteca, auditório com palco e demais elementos necessários para o funcionamento de uma instituição que pretendia oferecer um ensino moderno.

Embora Eva Hyde fosse inicialmente contra a equiparação dos cursos do Colégio Bennett às normas do ensino brasileiro, vigentes no período, com o crescimento da instituição a diretora acabou introduzindo as modificações necessárias no currículo do colégio¹³¹, o que possibilitou a sua equiparação, em 1934, aos estabelecimentos oficiais de ensino. Não obstante a equiparação, o Bennett continuou desenvolvendo suas experiências pedagógicas dentro dos princípios educacionais metodistas. Além de romper com os métodos de memorização usados na época, o ensino pretendia ser dinâmico, exigindo a participação ativa do corpo discente. Periodicamente o colégio organizava as “assembléias de alunos” para a discussão de temas considerados importantes. O envolvimento dos pais dos estudantes no processo pedagógico também era valorizado, por isso foi criado, já em 1926, o chamado Círculo de Pais e Professores (RAMALHO, 1976).

Após alguns anos de funcionamento o Colégio Bennett ampliou as suas divisões, assumindo, segundo Ramalho (1976, p. 111-112), a seguinte configuração curricular: departamento pré-primário, cujo objetivo era preparar a criança para o convívio social e para a aprendizagem futura; departamento primário, no qual os estudantes eram incentivados a

¹³¹ Tais modificações dizem respeito, entre outras coisas, à duração do curso primário e aos chamados “exames de admissão”.

desenvolver o raciocínio, o espírito crítico e o gosto pela pesquisa; departamento secundário, com ênfase nos trabalhos práticos e na capacidade organizatória dos alunos; departamento normal, cujo objetivo era formar professores capazes de aplicar os métodos e os princípios pedagógicos desenvolvidos pelo colégio; instituto técnico, o qual buscava preparar a mulher para a vida na família e na sociedade. Além desses departamentos, o Bennett oferecia cursos avulsos de educação física, línguas (principalmente inglês), música e trabalhos práticos.

As investidas da Igreja Metodista Episcopal do Sul no setor educacional do Sudeste brasileiro não se restringiram às cidades de Piracicaba, Juiz de Fora, Petrópolis e Rio de Janeiro. Em 1899 Leonor Smith, missionária a serviço da Sociedade de Missões Estrangeiras das Mulheres, fundou em Ribeirão Preto, no extremo Oeste de São Paulo, um estabelecimento de ensino. A fundação do Instituto Metodista Educacional de Ribeirão Preto representava, na visão das missionárias, a possibilidade de mostrar aos fazendeiros e aos “homens do progresso” da região a superioridade da educação metodista em relação ao ensino católico, uma vez que os jesuítas já haviam começado a instalar ali seus colégios. No Oeste de São Paulo também fundado, em 1918, o Instituto Noroeste de Birigui, o primeiro estabelecimento de ensino secundário instalado na cidade.

Os metodistas expandiram suas atividades educativas não apenas em São Paulo, mas também em Minas Gerais. Após Belo Horizonte ter tomado o lugar de Ouro Preto como capital do Estado, em 1897, o governo estadual doou à Igreja Metodista um terreno para a construção de uma escola. Tal terreno situava-se defronte a um templo católico. Desse modo, como observa Mesquida (1994, p. 153), a missão metodista não tardou a constatar que ali o metodismo e o romanismo achavam-se em conflito aberto e permanente e que a Igreja Metodista deveria mostrar a superioridade dos seus princípios educacionais. Em 1904, a pioneira da obra educativa metodista no Brasil, Martha Watts, funda, então, o Colégio Izabela Hendrix, destinado principalmente ao público feminino.

Os colégios metodistas instalados no Sudeste brasileiro pelas missionárias e pelos missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul adotaram os mesmos princípios educacionais e a mesma prática pedagógica do Colégio Piracicabano, que, por sua vez, seguia o modelo de ensino norte-americano, considerado inovador em relação ao modelo adotado nas escolas públicas e nos colégios católicos. Os elementos mais significativos dessa inovação podem ser identificados nos planos de curso, no método de ensino, nas relações entre professores e alunos, bem como na ênfase colocada desde o início na educação física e nas atividades extra-escolares. Os princípios educacionais e a prática pedagógica adotada nos colégios deveriam, na visão das missionárias e missionários, contribuir para preparar as

futuras elites intelectuais e políticas da região Sudeste para ocupar funções de responsabilidade na sociedade republicana, podendo, dessa forma, influenciar a legislação.

Se, por um lado, as elites liberais e progressistas do Sudeste apoiaram as iniciativas metodistas no setor educacional, por outro, tais iniciativas apresentavam-se como uma ameaça ao predomínio da Igreja Católica Romana na sociedade brasileira. Conforme observa Mesquida (1994),

foi através do cotidiano dos colégios e da ação “exemplar” dos missionários junto aos filhos dos “fazendeiros e dos homens do progresso” que o metodismo arminiano de Wesley – filtrado pelos princípios do liberalismo, pela teologia do reavivamento e das ideologias do “destino manifesto” e da “civilização cristã” norte-americana que o caucionavam – tornou-se uma contra-ideologia de combate, dinâmica e eficaz. Particularmente nos colégios, tornados “fortalezas” da Igreja, gerou-se uma confrontação direta e imediata com a ideologia dominante informada pelo catolicismo (MESQUIDA, 1994, p. 155).

Em termos mais amplos, pode-se afirmar que as tensões entre metodistas e católicos no âmbito da educação durante a Primeira República foram marcadas por distintos “estilos de oposição”. Numa primeira leitura, observa-se que houve uma forte rejeição da Igreja romana à expansão dos colégios metodistas e uma reação sistemática dos líderes metodistas tanto aos ataques católicos quanto às relações de aproximação entre as autoridades católicas e o Estado republicano. Essas posições assumidas na conformação do debate educacional de cunho confessional no primeiro período republicano podem ser compreendidas mediante a investigação dos “estilos” nos quais se traduzia a construção dos argumentos a serem utilizados para se combater o “inimigo”, bem como na forma como estes argumentos eram “recebidos” pelo oponente.

CAPÍTULO 7: AS TENSÕES ENTRE O PROJETO EDUCACIONAL METODISTA E O CATÓLICO

As relações entre metodistas e católicos no âmbito educacional durante a Primeira República foram marcadas, sobretudo, por tensões. Não obstante o número de colégios fundados no Brasil pela Igreja Metodista Episcopal do Sul fosse infinitamente menor que o número de colégios instalados pelos institutos religiosos católicos oriundos da Europa, a rápida expansão escolar metodista, o dinamismo da prática pedagógica levada a efeito nos colégios da denominação, bem como sua aceitação pelos segmentos liberais das elites brasileiras, parecem ter sugerido à ortodoxia católica que a Igreja romana, após ter sofrido uma queda de sua influência política com a instauração do regime republicano, arriscava-se a perder sua hegemonia cultural.

Para tentar impedir o avanço das atividades educacionais metodistas no Brasil, a Igreja Católica Romana organizou, num “estilo ofensivo”, uma forte campanha de oposição aos colégios da Igreja Metodista Episcopal do Sul, seja através da imprensa ultramontana, seja por meio dos seus documentos oficiais, como as cartas pastorais e os boletins eclesiásticos. A oposição católica aos colégios metodistas, porém, não se limitou às palavras. Onde as missionárias e os missionários norte-americanos instalavam os seus colégios, a Igreja romana respondia com suas instituições de ensino.

No período da neocristandade, a campanha católica contra a presença dos missionários metodistas norte-americanos no país adquiriu contornos de nacionalismo. Os católicos passaram a acusar a política expansionista norte-americana de imperialista e a denunciar a infiltração dos Estados Unidos no Brasil por intermédio das missões protestantes e dos seus colégios. Um pequeno exemplo disso é o seguinte trecho do artigo escrito por José de Assis Lima, católico e ex-aluno da Academia de Comércio de Juiz de Fora, cidade onde os metodistas mantinham um estabelecimento de ensino: “Também refleti que a Academia de Comércio deve ser o colégio de vossa preferência, colégio que por ser católico é muito brasileiro” (Revista Comemorativa dos 50 anos da Academia de Comércio, 1941, p. 36). A educação empreendida nos colégios católicos, por seu turno, era apontada como o caminho

para a formação e “salvação” das elites intelectuais e políticas, atacadas pelos “males” da civilização moderna e liberal.

Os metodistas, por sua vez, também se opuseram ao ensino católico. Neste caso, porém, o que se observa é que o estilo de oposição se fazia de uma forma bem mais “reativa” do que propriamente “ofensiva”. Não obstante os educadores da Igreja Metodista Episcopal do Sul criticassem duramente o ensino católico e denunciassem a aproximação das lideranças católicas com o governo republicano, de um modo geral os ataques partiam inicialmente dos católicos.

7.1 A Oposição Católica aos Colégios Metodistas

Os primeiros movimentos de oposição católica aos colégios metodistas ocorreram na última década do Império. Imediatamente após terem sido iniciados os trabalhos de construção do Colégio Piracicabano, fundado em 1881, as Irmãs de São José de Chambéry começaram a construir em Piracicaba uma instituição de ensino voltada para o público feminino. Embora o Colégio Assunção só tenha sido inaugurado em 1893, devido às dificuldades que as Irmãs de Chambéry tiveram para construí-lo¹³², uma das razões que levaram as religiosas francesas a se empenharem na construção do colégio foi o desejo de estabelecer na cidade um educandário feminino que pudesse fazer frente ao colégio metodista.

A fundadora do Piracicabano, Martha Watts, comenta em uma carta escrita em maio de 1883, que na década de 1880 os jesuítas também se voltaram para a construção de um colégio em Piracicaba. A missionária metodista, que compareceu à cerimônia de inauguração do referido colégio, ao relatar as suas impressões sobre o evento, afirma o seguinte:

Ficou evidente que não éramos esperados e muitos mostraram sinais de surpresa [...] Mesmo estando lá, tínhamos um amigo, um nobre jovem que havia feito um discurso para nós em nome das mulheres e da educação. Na ocasião, quando foi chamado para falar, ele iniciou citando nossa “recente celebração”. O padre estremeceu mas não podia fazer nada, o jovem é um alto oficial da cidade e pedir a ele que falasse era a coisa mais acertada e, como aqui temos liberdade de expressão e de imprensa, ele falou o que pensava (MESQUITA, 2001, p. 55).

A oposição católica ao Piracicabano não se restringiu à construção de colégios em Piracicaba. Aproveitando-se da liberdade de imprensa a que se referia Martha Watts, os católicos também fizeram uso da imprensa ultramontana para atacar o educandário metodista.

¹³² Segundo Mesquida (1994, p. 235), faltou-lhes apoio e sustentação da elite política e intelectual de Piracicaba.

Um desses ataques aconteceu por ocasião das comemorações do lançamento da pedra fundamental do prédio do Piracicabano, evento ocorrido em 08 de fevereiro de 1883. A cerimônia, que contou com a presença do missionário metodista John James Ransom e de políticos importantes da província de São Paulo, como Francisco Rangel Pestana, Adolpho Nardy de Vasconcellos e Prudente de Moraes Barros¹³³, acabou transformando-se num ato político e numa demonstração da força da aliança entre a educação metodista e a elite maçônica e republicana da época (BARBANTI, 1977).

Conforme relata Mesquida (1994, p. 163), poucos dias após o evento, o jornal *O Apóstolo*, um dos principais periódicos ultramontanos da época, protestou com veemência, denunciando como “criminosa” a tolerância do governo imperial que nada fez para impedir a realização daquele ato, “aplaudido pelas autoridades e pela população” (MESQUIDA, 1994, p. 163). Ainda conforme o autor, as autoridades escolares católicas tentaram conter a obra educacional metodista em Piracicaba conduzindo uma ação com o objetivo de impedir o funcionamento do Piracicabano, sob a alegação de que ali se ensinava a “instrução religiosa” aos filhos de pais católicos, o que, segundo sua opinião, era proibido por lei.

O resultado de tal ação não foi o esperado pelas autoridades católicas, uma vez que os deputados republicanos a consideraram atrasada e em desacordo com o progresso do século. Ao contrário. Segundo Mesquida (1994, p. 164), o episódio, que foi amplamente divulgado pela imprensa local, nacional e internacional, gerou três resultados, todos eles desfavoráveis aos autores da ação: a autoridade escolar católica em questão foi demitida; o Colégio Piracicabano teve o seu nome divulgado gratuitamente; a partir daí o número de alunos matriculados no colégio metodista aumentou.

A estratégia católica de construir colégios nos locais onde os metodistas haviam instalado suas instituições de ensino continuou sendo usada após a proclamação da República. Em todos os locais onde a Igreja Metodista Episcopal do Sul fundava um colégio, a Igreja romana abria um estabelecimento de ensino. Considerando-se que o episcopado brasileiro proibia, sob pena de excomunhão, as famílias católicas de matricularem seus filhos em colégios protestantes, a presença de uma instituição de ensino católica criava, evidentemente, muitos obstáculos para a obra educacional metodista.

¹³³ Francisco Rangel Pestana era jornalista, advogado e deputado na Assembléia Provincial; Adolpho Alberto Nardy de Vasconcellos era procurador geral do Ministério Público; Prudente José de Moraes Barros era advogado e prefeito de Piracicaba (MESQUIDA, 1994).

Numa carta do mês de julho de 1899, a missionária Martha Watts relatou as dificuldades que enfrentava quando estava na direção do Colégio Americano de Petrópolis, local onde a Igreja Católica Romana mantinha um educandário:

Nós em Petrópolis temos muita coisa a nos desencorajar e estamos “desanimadas”; mas pela graça sustentadora de Deus, nós não estamos “destruídas”. Nós crescemos rapidamente, até certo ponto, por algum tempo; mas quando as pessoas descobriam que não estávamos aqui para ensinar “somente idiomas”, mas ensinar de forma séria e que a Bíblia era um livro-texto, elas ficaram com medo e muitas retiraram seu apoio. Esperamos nos segurar até que descubram que nossa escola é a melhor da cidade (MESQUITA, 2001, p. 115).

Assim como em Piracicaba e em Petrópolis, a oposição católica também se fez sentir em Belo Horizonte. Em carta de novembro de 1906, dois anos após a fundação do Colégio Izabela Hendrix, Martha Watts registrou a seguinte observação acerca do desenvolvimento da instituição:

Em toda parte nos dizem que nossa escola é admirada e que se fala muito dela, mas muitos estão com medo da influência religiosa. Os padres estão sempre pregando e trabalhando contra nós. A maravilha é termos tantos alunos quanto temos. Significa que Deus está trabalhando para o povo brasileiro. A Ele honra e glória! (MESQUITA, 2001, p. 148).

Os exemplos citados até aqui dão uma amostra da força da oposição da Igreja Católica Romana aos colégios fundados no Brasil pela Igreja Metodista Episcopal do Sul. Todavia, como foi dito anteriormente, essa oposição não se fazia apenas por intermédio dos colégios católicos e da imprensa ultramonta. Documentos do episcopado brasileiro desse período também foram utilizados para tentar impedir que o projeto educacional metodista se fortalecesse no país. Dom Silvério Gomes Pimenta, tendo sido arcebispo de uma das dioceses mais conservadoras da época, a de Mariana, durante quase toda a Primeira República, foi um dos mais ferrenhos opositores da presença protestante, em geral, e metodista, em particular, no setor educacional brasileiro.

Em 1921, o arcebispo lançou uma carta pastoral, intitulada “O perigo dos colégios acatólicos”, na qual fazia um apelo aos vigários da arquidiocese para que divulgassem entre os fiéis não apenas o seu conteúdo, mas também o conteúdo de uma pastoral anteriormente publicada, onde também se manifestava contra as atividades protestantes norte-americanas no setor educacional brasileiro:

Para avivar a memória dos pais no particular da educação cristã, a qual faz parte do assunto desta carta, pedimos encarecidamente aos reverendos vigários que leiam outra vez, e façam ler os pais de família, nossa pastoral, de 29 de março de 1912, e mandamos que desta presente carta se dê o mais amplo conhecimento aos fiéis deste Arcebispado, e que se registre nos livros de cada paróquia (Carta Pastoral de Dom Silvério Gomes Pimenta: *O perigo dos colégios acatólicos*, 1921, p. 7).

Na carta pastoral de 1921, cujo tom é bastante “ofensivo”, Dom Silvério procurava convencer os católicos à jamais confiarem a educação das crianças aos colégios dirigidos pelos missionários norte-americanos, os quais, segundo ele, eram “mestres hereges”, “infames” e “escandalosos”. Comparando tais instituições de ensino às “casas de enfermos”, o arcebispo ameaçava de excomunhão os pais de família que colocassem seus filhos no que ele considerava um “arriscado perigo”, que, em sua opinião, poderia corromper para sempre a fé dos meninos. Embora o documento seja muito extenso, é importante transcrever aqui pelo menos parte dele. Eis o teor da carta pastoral do arcebispo:

Já outras vezes temos despertado a atenção dos fiéis para o perigo em que precipitam seus filhos confiando-os a escolas acatólicas; mestres hereges, ímpios, escandalosos, ou infames por fatos conhecidos; e sabemos que nossos cooperadores não se têm descuidado, nem se descuidam, de resguardar suas ovelhas neste arriscado perigo. [...] Há muito trabalham os metodistas, e outras seitas da América do Norte, por atrair e arrastar os brasileiros; mas suas indústrias e esforços estacarão diante da resistência de nosso povo fiel. [...] Sustentados pelo dinheiro que lhes vem a rodo da América do Norte, abriram colégios e institutos de artes e ofícios, instituíram associações de moços e de senhoras. E, para não arrepiarem no princípio os sentimentos religiosos do povo, propalavam que nada tinham com Religião, que deixavam inteira liberdade aos alunos. [...] Ainda sem obrigarem os alunos às práticas do culto metodista, ou de outra seita, só a convivência perene com os que o seguem e praticam, seria por si um desastre para a Fé do menino, porque o exemplo é pregação mais eficaz que as mesmas palavras. Ainda que não pregassem abertamente, uma palavra escapada por acaso, um gesto, um sorriso, basta para envenenar a Fé da pobre criança e torná-la descrente por toda a vida. [...] Pais e mães, vós por nenhuma consideração do mundo mandaríeis vossos filhos para uma casa de variolosos, de morféticos, ou de tuberculosos, pelo perigo de contraírem o mal, e perderem a vida. Como tendes coração para enviá-los a colégios, em que vão quase certamente perder a Fé e a vida da eternidade? Valerá para vós a vida eterna menos que esta transitória, incerta e carregada de misérias? [...] Os pais que assim praticam cometem gravíssimo pecado contra o amor e cuidado que devem ter a seus filhos; são traidores a Deus, que lhes confiou, para serem encaminhados a seu serviço e ao Céu, ao passo que eles os encaminham ao serviço de seus inimigos, e ao inferno. Esses pais incorrem na excomunhão maior reservada ao Papa de modo especial, como fatores da heresia, porque confiar alunos a esses colégios é manifesta proteção dada aos mesmos, e à causa que eles propugnam (Carta Pastoral de Dom Silvério Gomes Pimenta: *O perigo dos colégios acatólicos*, 1921, p. 3-5).

Como se pode observar no conteúdo do documento, Dom Silvério, além de apelar para razões de ordem sobrenatural – as quais, segundo ele, deveriam estar “acima de todas as razões” – para disponibilizar punições severas e excludentes do convívio católico aos pais e mães que confiassem a educação dos seus filhos aos colégios protestantes, também fazia clara referência à interferência econômica norte-americana nas atividades educativas desenvolvidas pelos metodistas. Uma vez que nas décadas finais da Primeira República a campanha católica contra a presença de missões protestantes oriundas dos Estados Unidos em solo brasileiro, sobretudo no setor educacional, havia adquirido contornos de nacionalismo, o arcebispo de Mariana passou a acusar os colégios protestantes de estarem no Brasil a serviço de interesses estrangeiros.

Vale lembrar que na década de 1920 os Estados Unidos estavam consolidando sua penetração na vida cultural brasileira, fazendo-se cada vez mais presentes não apenas no setor da educação, mas também nas artes, como, por exemplo, no cinema e na música (por meio do *jazz* e do *charleston*). Muitos intelectuais brasileiros, após visitarem os Estados Unidos, ao retornarem ao Brasil, tornaram-se defensores das instituições norte-americanas e em divulgadores do *American way of life*. Essa presença cada vez acentuada dos Estados Unidos na vida cultural brasileira, particularmente no setor educacional, era vista com maus olhos por Dom Silvério Gomes Pimenta.

Aproveitando-se do clima patriótico gerado pelas comemorações do centenário da independência do Brasil, o arcebispo de Mariana lançou outra carta pastoral condenando a presença de missionários norte-americanos no país e alertando as famílias católicas para o “perigo” que representavam as suas instituições de ensino, as quais, segundo ele, eram veículos do imperialismo norte-americano. Na pastoral de 1922, porém, Dom Silvério se apóia não em razões sobrenaturais para fazer esse alerta, e sim numa razão que ele chamou de “humana”:

Há uma [razão] de ordem humana, que para nós brasileiros fala mais alto que as mais altas considerações terrenas; é o amor de nossa Pátria, o Brasil. Si queremos uma pátria deveras livre, senhora de seus destinos, e governando-se por si mesma, sem dependência nem tutela de nenhuma nação, por mais amiga que se nos apregoe, não podemos favorecer, antes devemos opor resistência tenaz, irreconciliável à propaganda protestante, cujo fito principal é estabelecer o domínio norte-americano em nosso Brasil. [...] Que motivo os traz a arrastar-nos à apostasia, da qual se fizeram réus os fundadores dessas seitas? Não é o amor da Religião. [...] A razão é o empenho que tem o protestante americano de dominar na América do Sul e mais além. Daí vem esse afinco desesperado em quererem converter-nos, a nós brasileiros para as seitas do Norte, porque, conseguindo unir-nos com eles em Religião, está aberta a estrada para dominar-nos em política, no

comércio, e estabelecer no Brasil o imperialismo americano. [...] A esse mesmo objetivo se referem essas associações chamadas Cristãs de Moços, associações de senhoras, escolas, colégios, institutos de artes, agricultura e outros. São todos meios industriais para atrair os incautos ao protestantismo americano, e aparelhar os brasileiros a aceitarem o jugo americano sem maior resistência. [...] Si não podem dar a seus filhos educação sã e cristã em colégios verdadeiramente católicos, contentem-se com a que lhes podem ensinar em boas escolas e em casa (Carta Pastoral de Dom Silvério Gomes Pimenta, 1922, p. 9-11).

A forte oposição da Igreja Católica Romana às instituições de ensino metodistas fundadas na região Sudeste não se restringiu aos colégios Piracicabano, Americano de Petrópolis e Izabela Hendrix. Não apenas as cidades de Piracicaba, Petrópolis e Belo Horizonte foram atingidas. As tensões entre católicos e metodistas no setor da educação se fizeram sentir, com maior ou menor intensidade, em todos os locais onde a Igreja Metodista Episcopal do Sul estabeleceu instituições de ensino. Embora não seja possível analisar todo esse conflito nos limites deste trabalho, creio ser importante investigar, de modo mais detalhado, com se configurou a oposição católica ao projeto educacional metodista na cidade de Juiz de Fora, onde o processo de romanização do catolicismo já se fazia sentir, por meio da atuação dos chamados “bispos reformadores”, de um clero recém-formado em Roma e das congregações religiosas estrangeiras, desde a última década do Império¹³⁴.

Na passagem do século XIX para o século XX, Juiz de Fora, por constituir-se num centro urbano em crescente desenvolvimento e influenciado pela capital federal, caracterizava-se pelo pluralismo cultural e religioso. Deferentes doutrinas, como o positivismo, a Maçonaria, o espiritismo e o protestantismo, contribuía para diversificar o cenário religioso juizforano. Como ressalta Camurça (2000, p. 98), a consequência dessa diversificação do campo religioso foi uma competição bastante acirrada entre esses grupos e o grupo religioso majoritário, no caso, os católicos. O memorialista Pedro Nava recorda a insatisfação das famílias católicas tradicionais com os “progressos” que estavam tomando conta da paisagem juizforana naquela época. Para essas famílias,

[...] pior, muito pior que as fábricas onde os descontentes queriam ganhar mais do que precisavam; pior que o Cinema Farol e o Politeama [...]; pior que os bordéis; pior que o desaforo do colégio metodista para meninas; pior que a Cervejaria Weiss [...] era a Maçonaria. Sua loja ficava em plena Rua Direita, entre as do Imperador e da Imperatriz, como desafio permanente ao clero diocesano e aos cristãos novos e velhos do Alto dos Passos (NAVA, 1972, p. 15)¹³⁵.

¹³⁴ Para uma análise do processo de romanização e reforma ultramontana da Igreja Católica em Juiz de Fora, ver Mabel Salgado Pereira (2004).

¹³⁵ A referência ao colégio metodista para meninas diz respeito ao Colégio Americano Mineiro, fundado na cidade no começo da década de 1900.

Essa aversão que os setores católicos mais conservadores nutriam pela Maçonaria estendia-se, naturalmente, aos metodistas, tendo em vista a afinidade histórica entre maçons e protestantes. Ainda que o artigo 179 da Constituição de 1824 proibisse as perseguições de caráter religioso desde que fosse respeitada a religião do Estado, os fiéis católicos conservadores não esconderam a sua insatisfação com presença metodista na cidade. Os desentendimentos religiosos entre as duas confissões passaram a ilustrar as páginas dos principais jornais locais desde 1884, quando os primeiros missionários chegaram na cidade. A título de exemplo, quando no início de 1886 o pastor John James Ransom começou a divulgar o periódico *Methodista Catholico*, Alberto Besouchet, editor do periódico *Busca-pé* e um dos grandes opositores da nova religião, criticou duramente no jornal *O Pharol* a expansão do metodismo na sociedade juizforana:

Methodista Catholico

É este o nome de um *pasquim* que saiu à luz na corte com a data de 12 de janeiro. Infelizmente veio bater palmas na redação do *Busca-pé* afim de infamemente o injuriar. Estes satãs estão fazendo conferencias contra a religião do Estado e as vivas crenças do bom cristão. Vão esmolando de porta em porta, dirigindo convites diabólicos aos chefes das famílias para abalarem as suas crenças religiosas. [...] Blasfemam com heresias, e seduzem homens de boa fé, casadas e solteiras, para mudarem das suas inabaláveis convicções religiosas, amamentadas pelo berço maternal e paterno. É uma miséria, ignomínia mesmo, que revolta aos povos civilizados. Erguem um salão de baile, onde se toca uma *sanfona* com meia dúzia de bancos e dizem que é a – igreja metodista – quando deveriam asseverar que é um *zungu excomungado*. O povo fique alerta, e não deve deixar-se iludir com esses *demônios bêbados* que vêm perturbar a tranqüilidade pública. [...] E vejam bem: se continuarem com a sedução infame, caro lhes ha de sair (*O Pharol*, ano XX, 12 de janeiro de 1886).

A linguagem áspera e até certo ponto ameaçadora utilizada pelo fiel católico para referir-se a Igreja Metodista dá sinais do conservadorismo escravocrata que caracterizava uma parcela da sociedade juizforana naquele período. Exemplo disso é a expressão “zungu”, de evidente origem africana, que no século XIX estava associada a barulho, falatório, desordens e rixas de negros. Por serem um importante espaço criado por escravos fugidos ou libertos em busca de maior autonomia, as casas de zungu eram consideradas pelas elites brasileiras conservadoras, uma ameaça para a ordem escravista. De forma análoga, a Igreja Metodista em Juiz de Fora parece ter sido considerada pela elite católica conservadora, uma ameaça para o domínio do catolicismo.

A linguagem de Besouchet denuncia também o seu desconhecimento de certos princípios que compõem a religiosidade metodista. Embora os missionários tenham sido acusados de erguerem um “salão de baile” e tenham sido chamados de “demônios bêbados”, cabe lembrar que, por influência do puritanismo, a religiosidade metodista é marcada por um rígido padrão moral e disciplinar. O metodismo herdou do puritanismo uma forma extremada de disciplina, voltada para o cumprimento dos deveres religiosos e para a conduta pessoal. Assim sendo, os metodistas normalmente são avessos a hábitos considerados mundanos, como freqüentar bailes e fazer uso de bebidas alcoólicas.

Evidentemente a reação católica à inserção metodista em Juiz de Fora não se limitou aos ataques de fiéis conservadores como Alberto Besouchet. Ela envolveu também uma oposição ferrenha por parte das lideranças eclesiais, conforme pude registrar em trabalho anterior (CORDEIRO, 2003). Embora o foco desta pesquisa não seja os conflitos religiosos entre metodismo e catolicismo, e sim os educacionais, é possível afirmar que a oposição da Igreja Católica de Juiz de Fora à expansão da Igreja Metodista na cidade perdurou por toda a Primeira República.

Uma vez que os líderes católicos, buscando assegurar a hegemonia do catolicismo na sociedade juizforana, não admitiam qualquer tipo de concorrência religiosa, as décadas iniciais da República foram marcadas pelo recrudescimento dos conflitos entre as autoridades católicas e os demais grupos religiosos presentes na cidade, particularmente os metodistas. Na medida em que a educação representou o elemento decisivo para a fixação do metodismo em Juiz de Fora (CORDEIRO, 2003), as tensões envolvendo católicos e metodistas acabaram extrapolando o campo religioso e reverberando no campo educacional.

Os documentos a que tive acesso durante esta pesquisa indicam que os conflitos gerados pela presença do Colégio Americano Granbery na sociedade juizforana aconteceram de forma sistemática durante a maior parte da Primeira República. Se até a década de 1900 as tensões entre as duas confissões religiosas em Juiz de Fora giraram em torno de impasses entre fiéis, de polêmicas entre as lideranças das duas Igrejas e da conversão do padre Hipólito de Oliveira Campos ao metodismo (CORDEIRO, 2003), a partir de 1901, quando institutos religiosos católicos oriundos da Europa passaram a atuar no setor educacional, a questão da educação tornou-se o foco principal dessas tensões.

Nesse período, as lideranças católicas utilizaram sistematicamente os documentos oficiais da Igreja romana e os jornais católicos, bem como os jornais da imprensa comum, para fazer oposição às atividades educativas desenvolvidas pelos metodistas na cidade. Por ser uma das mais importantes instituições de ensino da Igreja Metodista Episcopal do Sul, o

Colégio Granbery foi fortemente atingido¹³⁶. Não obstante os educadores metodistas também criticassem o ensino católico através dos seus jornais e documentos, e dos jornais da imprensa local, de um modo geral as agressões e ataques partiam primeiro dos líderes católicos, já que, na sua visão, o Granbery representava uma das ameaças à hegemonia do catolicismo na cidade.

O primeiro movimento de oposição católica ao Colégio Granbery registrado na imprensa local aconteceu em 1904 e girou em torno da questão da oficialização do ensino. Num protesto veiculado pelo jornal *O Pharol*, os católicos denunciaram o Granbery por afirmar no seu regulamento que a equiparação ao Ginásio Nacional já havia lhe sido concedida pelo governo federal, o que, segundo os signatários do protesto, era uma informação não verídica. Eis os termos da denúncia:

Sr. Redator – Caiu em nossas mãos, por acaso, um folheto contendo o Regulamento do Colégio Americano Granbery, equiparado ao Ginásio Nacional. [...] Viemos, pois, a propósito, dar alguns esclarecimentos à população desta cidade e de todo município, a fim de que fiquem ao par das coisas. Existe nesta cidade um colégio de propaganda metodista, o qual, não só em o novo regulamento, como no almanaque Laemmert, se faz passar por ginásio equiparado. Não nos diz, porém, qual o número do decreto que lhe concedeu essa equiparação. Tal, porém, não poderá fazer porque a apregoada equiparação não existe. O colégio Granbery não é equiparado, nem goza até hoje de nenhuma das regalias dos ginásios reconhecidos pelo governo. Por enquanto, o colégio Granbery pediu a equiparação e o simples pedido não lhe dá certamente o direito de se proclamar equiparado ao Ginásio Nacional. [...] Pode ser que, brevemente, o colégio Granbery consiga a desejada equiparação, mas antes disso, é um abuso, é mesmo uma falsidade declarar-se equiparado, o que pode ser considerado um meio de iludir a boa fé dos chefes de família. Parece-nos que esses fatos devem merecer a atenção dos poderes competentes e é para esse fim que os levamos ao conhecimento público (*O Pharol*, ano XXXVIII, 02 de junho de 1904).

Apesar de não ter sido possível localizar o regulamento do Granbery, citado no protesto, o estatuto do colégio referente ao ano de 1924 traz um esboço histórico o qual não faz qualquer menção ao número do decreto que concedeu ao estabelecimento metodista a equiparação. No documento lê-se o seguinte:

Depois de treze anos de trabalho honroso, a sua Diretoria resolveu, em julho de 1903, modelar o seu curso em conformidade com os programas de ensino público e requerer do Governo Federal a sua equiparação ao Ginásio Nacional. Em 8 de novembro de 1903 foi atendido este requerimento, pela nomeação de um Fiscal

¹³⁶ Embora o ensino metodista também se fizesse presente em Juiz de Fora por meio do Colégio Americano Mineiro, o grande alvo dos ataques católicos foi o Colégio Americano Granbery.

junto ao Granbery, e a instituição entrou nessa nova fase de sua existência (Estatutos d'O Granbery, 1924, p. 10).

Todavia, mesmo considerando-se que os educadores metodistas mantinham certas reservas com relação à oficialização do ensino, parece difícil supor que um estabelecimento educativo em franco processo de expansão se sujeitaria a fornecer informações falsas a respeito de uma questão como essa. Ademais, o fato de o regulamento do Granbery não fazer referência ao número do decreto governamental que concedeu a equiparação não significa necessariamente que tal equiparação não tenha sido concedida. Seja como for, o protesto veiculado na imprensa constitui um bom exemplo de como os católicos, estando atentos ao desenvolvimento da instituição de ensino metodista, estavam dispostos a “ventilar” na sociedade toda e qualquer informação que, porventura, pudesse colocar o colégio sob suspeita.

Em 1911, foi divulgada outra denúncia contra Granbery, na qual se questionava a legalidade de um exame realizado na instituição, sugerindo-se, ainda que de modo sutil, uma certa condescendência da autoridade escolar pública, responsável por fiscalizar a prova¹³⁷, com relação ao ato “ilegal” praticado no estabelecimento. A denúncia foi registrada no jornal *O Pharol* nos seguintes termos:

Ilmo. sr. redator- Saudações. Vós que tendes pugnado por tudo quanto é justo, que estais sempre do lado dos prejudicados, estareis, sem dúvida, conosco, num fato que vamos levar ao vosso conhecimento, fato sobremodo digno de vossa atenção, máxima por dizer respeito a coisas do ensino. O caso é que, quando se abriram as inscrições para os exames de 1ª época na Escola de Farmácia e Odontologia d'O Granbery, ali apareceu um individuo, inteiramente desconhecido aqui na cidade, e requereu o 1º ano da Escola de Farmácia. Até o requerer, nada de mais. Entretanto, esse indivíduo, que se diz engenheiro, desconhecido de todos, desde alunos até lentes, diretor e fiscal, inteiramente desconhecido repetimos, sem se ter dado ao desprazer de assistir a uma aula sequer, se apresenta a fazer exames em 1ª época e, o que é mais curioso ainda, é admitido a esses exames a que não tinha direito. Talvez porque temesse o que quer que fosse ou porque tivesse sido avisado de que não estava com a lei, o certo é que após ter feito duas provas escritas, não mais voltou àquela escola. Até aí já vai alguma coisa que agora se completa. Consta que esse cavador de exames virá agora, em 2ª época, fazer o que não pudera em 1ª. E é para este ponto que chamamos a vossa atenção. O sr. fiscal não tendo consentido que outros em melhores condições entrem em exames, não poderá por certo consentir que esse pescador o faça. Como ele, porém, garante que entrará, aí fica o aviso. Pedimos que nos auxiliéis a evitar essa desmoralização [...]. Se for necessário, voltaremos. Gratos pela publicação, somos, etc – os prejudicados (*O Pharol*, ano XLVI, 19 de março de 1911).

¹³⁷ O regime de equiparação exigia que as autoridades escolares do governo fiscalizassem os exames realizados nos colégios particulares que já tivessem sido oficializados.

Os jornais juizforanos continuaram divulgando protestos, denúncias e artigos oriundos dos meios católicos contra as atividades desenvolvidas no Colégio Granbery. A ofensiva católica, porém, não era veiculada apenas na imprensa comum, mas também nos documentos episcopais e nos jornais ultramontanos. Em 1908, por exemplo, foi publicado no Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana um depoimento de um fiel católico no qual ele expressa a “profunda dor no coração” que lhe causou um encontro inesperado com os alunos do Granbery nas ruas de Juiz de Fora. O objetivo de tal publicação era chamar a atenção das famílias católicas para a “traição” que estariam cometendo confiando seus filhos ao colégio metodista. O fiel relata o fato com as seguintes palavras:

Saí para conhecer a cidade, domingo à tarde, e achava-me na rua do Comércio quando, em sentido oposto ao que eu levava, seguia um préstito bastante numeroso, formado de meninos e rapazes organizados dois a dois por ordem de altura, e sob a severa fiscalização de regentes. Quem são? Perguntei ao amigo que se prestava a servir-me de cicerone. A resposta doeu-me profundamente no coração [...]. São os alunos do “Granbery” que vão à rua da Imperatriz ouvir o sermão do Padre apóstata Hipólito de Oliveira de Campos! Eis o leal procedimento dos diretores daquele estabelecimento de ensino. Não se faz questão de crença, dizem os incautos progenitores de seus alunos, cada estudante seguirá o credo que lhe aprouver. [...] Temos tantos colégios católicos equiparados neste Estado, uns dirigidos por congregações religiosas, outros por leigos; não é lícito confiar seus filhos a um colégio protestante para pervertê-los (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano VI, n. 4, abril de 1908).

Outro exemplo da oposição católica ao Granbery por meio dos documentos episcopais pode ser encontrado no Boletim Eclesiástico de 1914, onde Dom Silvério Gomes Pimenta registrou a sua satisfação com o incidente ocorrido na Escola de Farmácia e Odontologia do Granbery no final do ano anterior, quando a maioria dos professores pediu demissão, transferindo-se para a recém-fundada Escola de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora¹³⁸:

O Dr. Eduardo de Menezes, até ha pouco reitor das escolas de farmácia e odontologia anexas aos Granbery confessou-se, demitiu-se de lá e agora seguiram todos os professores tanto dessas escolas como do curso de direito; de modo que estas escolas anexas ao Granbery receberam o golpe de morte. Realmente um benefício que não podemos agradecer o bastante a Deus (Boletim Eclesiástico da Diocese de Mariana, ano XIII, n. 1, janeiro de 1914).

¹³⁸ Tal incidente, amplamente registrado nos jornais locais, foi minuciosamente investigado por Novaes Netto (1997).

Mas é sobretudo no período da neocristandade, quando a nota predominante da instituição católica é o caráter “ofensivo”, que a oposição ao Colégio Granbery se fez sentir de modo mais intenso, especialmente nos jornais ultramontanos locais. Em março de 1924, o jornal *Lar Catholico*, um dos mais importantes veículos de doutrinação da Igreja Católica de Juiz de Fora, lançou uma extensa polêmica em torno do Granbery, sob o título de “Colégios Metodistas – Educação à Americana : coisas que muitos católicos ignoram e que deveriam saber”. Tal polêmica, que perdurou até o mês seguinte, se iniciava com os seguintes questionamentos:

Que em Juiz de Fora existe um grande estabelecimento de ensino, chamado “O Granbery” é coisa conhecida em todo o Brasil. Que este colégio é americano e metodista, é coisa conhecida também. A quem o não sabe, o prospecto daquele estabelecimento informa que o Granbery tem seus estatutos aprovados pela Conferência Anual Brasileira da Igreja Metodista. *Ninguém nega ao Granbery o direito de existir e de fazer sua propaganda entre os protestantes e metodistas. Nada mais natural que isso. O menino protestante, o filho do pai metodista: para o colégio protestante, o colégio metodista! Menino católico, porém, que vai ele fazer num colégio metodista? Estudar? Bem. Nos colégios católicos também se estuda. Por que é que metodistas não confiam seus filhos a mestres católicos? Porque concordam conosco quando dizemos: para o menino metodista colégio da mesma religião.* (*Lar Catholico*, 30 de março de 1924). (grifos meus)

O argumento do articulista, que se identificava como J. L., embora pudesse parecer razoavelmente plausível aos olhos dos fiéis católicos, chama a atenção em pelo menos um ponto: o fato de que na época a presença protestante na sociedade juizforana resumia-se basicamente a luteranos e metodistas. Os luteranos, tendo se estabelecido em Juiz de Fora em meados do século XIX, por ocasião da construção da rodovia União e Indústria, inaugurada em 1861, organizaram sua própria vida religiosa e educacional, não havendo preocupação com o proselitismo religioso. Os núcleos por eles fundados tinham como objetivo atender as necessidades espirituais e sociais de seus membros, unindo-os por meio da identidade comum. Mesmo que alguns imigrantes alemães tenham matriculado seus filhos no Colégio Granbery, a maioria das crianças luteranas era educada dentro da sua própria comunidade.

Os batistas só se estabeleceram efetivamente na cidade a partir de 1927 (SANTANA; BARROS, 2003). Portanto, quando o *Lar Catholico* veiculou a polêmica contra o Granbery, não havia uma comunidade batista em Juiz de Fora. Também não havia um grupo presbiteriano atuando na cidade, uma vez que o primeiro templo construído em Juiz de Fora por essa denominação só foi inaugurado em 1951 (COSTA, 2003). Se considerarmos os pentecostais, estes só se farão presentes no cenário religioso juizforano a partir da década de

1930 (NASCIMENTO, 2003). A primeira igreja pentecostal a se inserir em Juiz de Fora foi a Igreja Evangélica Assembléia de Deus (CASTELLANO, 2003); a segunda, foi a Congregação Cristã do Brasil.

O argumento do autor da polêmica não tinha, portanto, muita consistência. Ainda que os metodistas não fossem um grupo religioso com características proselitistas, na medida em que os luteranos se auto-supriam em matéria religiosa e educacional e que os demais grupos protestantes não estavam presentes na cidade naquele momento, evidentemente não restava outra opção aos metodistas se não fazer a sua propaganda nos meios católicos.

Na seqüência, o articulista, além de chamar a atenção para o estilo de construção dos colégios metodistas, o qual contribuía para viabilizar critérios de “distinção” em relação aos colégios católicos, acaba por destruir seu próprio argumento, na medida em que reconhece que os protestantes formavam um grupo religioso muito limitado numericamente:

Por que os metodistas fazem uma propaganda tão grande aqui em Minas e em outras partes do Brasil? Para atrair somente os filhos dos protestantes, de metodistas? Para isso não era preciso tanto aparato, não eram necessários edifícios grandiosos como vemos surgirem em Juiz de Fora e em outras cidades da grande República. *Os brasileiros são em sua quase totalidade católicos. As famílias protestantes e metodistas existem em número relativamente mui diminuto.* Não é só de supor, mas é certo, que as diretorias dos colégios metodistas contam com a matrícula de meninos católicos, e quanto mais a pedirem, tanto mais satisfeitas ficarão (*Lar Catholico*, 30 de março de 1924). (grifos meus)

O autor do artigo segue sua argumentação contra o Granbery, ancorando-se, agora, num dado aparentemente mais consistente:

A propaganda é grande, e não são poucos os pais católicos que se deixam convencer da utilidade de mandar seus filhos para o Granbery. Por que não? De religião não se trata, dizem eles. A religião é coisa secundária. A diretoria “não se esforça para que os alunos façam parte da nossa Igreja” (textual do prospecto). Si não se esforça para que os alunos (atualmente católicos) façam parte da Igreja metodista, também não lhes dá liberdade para que possam cumprir uma das obrigações mais graves do católico, de ouvir missa nos domingos. Isto talvez nem todos saibam, mas convém e é preciso que os pais católicos sejam esclarecidos sobre este ponto. Não é sem motivo que os nossos Bispos se declaram tão franca e energicamente contra os colégios metodistas. Não é sem motivo que o direito canônico estabelece a pena de excomunhão para os pais e aqueles que suas vezes fazem si mandarem educar e instruir seus filhos em religião acatólica. Dizemos demais? Vejamos o prospecto do "Granbery"; tratando do regulamento interno diz o seguinte: pág. 31, 2º *Não é permitido passar o domingo fora do Internato.* Depois, na página 33, *Aos domingos, há no internato uma aula religiosa acompanhada de música, de preces e do estudo da Bíblia em diversas classes: a escola dominical. A assistência a esses atos é de obrigação para todos os internos. Esse culto realiza-se entre 9,45 e 10,30 e o outro culto à noite.* Isto é falar claro.

Na primeira página diz o prospecto que o "Granbery" não se esforça para que os alunos façam parte na sua Igreja. Mas faz esforço para que ao aluno católico seja impossibilitada a frequência da santa missa e de outros atos religiosos (*Lar Catholico*, 30 de março de 1924).

Com efeito, os estatutos do Granbery confirmam as informações fornecidas pelo articulista quanto aos horários das atividades desenvolvidas na escola dominical e também quanto à obrigatoriedade dos alunos internos de participar dessas atividades religiosas. Eis o que diz o estatuto de 1924:

Convencidos de que o sétimo dia foi santificado e dedicado ao descanso e ao bem espiritual do homem (*sic*) pelo Criador; convencidos de que na educação da mocidade haverá uma grande falta, si o lado moral não tiver exercido o desenvolvimento *pari-passu* com o físico e o intelectual, esforçamo-nos para que, no dia de Domingo, haja para os alunos internos a oportunidade, não somente de descansar da labuta intelectual e dos jogos físicos, mas também de exercitar a sua natureza espiritual em serviços religiosos. Não é permitido aos internos tomarem parte de qualquer jogo atlético aos domingos, ou comprarem doces, etc, na vizinhança do Estabelecimento. Aos Domingos, há no internato uma aula religiosa acompanhada de música de preces e do estudo da Bíblia, em diversas classes: a Escola Dominical. A assistência a esses atos é de obrigação para todos os internos. Esse culto realiza-se entre 9,45 e 10,30, e o outro culto, à noite. *As 7 e às 11 horas da manhã, há saídas, quando se espera a assistência de todos os alunos aos cultos religiosos da cidade* (Estatutos d'O Granbery, 1924, p. 32-33). (grifos meus)

Contudo, nota-se que o articulista omitiu uma frase do regulamento, a saber: “As 7 e às 11 horas da manhã, há saídas, quando se espera a assistência de todos os alunos aos cultos religiosos da cidade”. Conquanto se possa perceber uma certa ambigüidade no conteúdo do texto, essa frase parece indicar que, embora a assistência aos atos religiosos da escola dominical fosse “de obrigação para todos os internos”, o colégio também dava liberdade aos alunos para que assistissem a celebrações religiosas fora do estabelecimento. Retomemos a argumentação do autor do artigo:

Não é permitido passar o domingo fora do Internato. Com que intuito? Para que o aluno seja afastado da sua religião, da religião de sua mãe? Para que o aluno católico interno é obrigado a assistir às preces metodistas, ao estudo da Bíblia metodista na escola dominical? Para que isso? Perguntamos outra vez. Não seria muito mais natural, mais justo e leal deixar ao aluno a liberdade de fazer sua prece na igreja católica, ouvir a explicação do evangelho na matriz e assistir à aula do catecismo? Quem não conhece bem a vida católica de Juiz do Fora, não pode saber que a missa do dia é às 9 horas na Matriz e às 10 na Igreja da Glória. O Granbery obriga todos os internos (também os católicos) à assistência do culto metodista justamente a estas mesmas horas, as 9,40 e 10,30. Seria isto mero acaso? Pois saibam os pais católicos que, o Granbery dizer que a sua diretoria não se esforça para que os alunos façam parte na sua Igreja é droga. Tanto se esforça que os

obriga até. Assim acontece que o aluno católico internado no Granbery, durante os nove meses que lá está, a nenhuma missa dominical pode assistir. Maior esforço o Granbery não precisa fazer para que seus alunos católicos percam o sentimento católico, e pouco a pouco se tornem metodistas. É uma traição, uma violência, que o metodismo faz à consciência dos alunos católicos e à de seus pais (*Lar Catholico*, 30 de março de 1924).

Embora a indignação do articulista possa parecer plausível considerando-se que para os católicos a participação nas missas dominicais é de extrema relevância, é necessário observar que em nenhum momento o estatuto do Colégio Granbery de 1924 proíbe a saída dos alunos internos nos dias de domingo, a não ser nos casos de alunos indisciplinados ou com baixo rendimento escolar. Assim diz o estatuto: “Não haverá saída especial para um aluno *sob castigo* nem para um aluno que não preencher a condição da média, a não ser a pedido dos pais” (Estatutos d’O Granbery, 1924, p. 34). Ao contrário. Conforme afirma Isnard Rocha (1980, p. 43), ex-aluno interno da instituição, em relato apresentado no capítulo 6, o Granbery permitia a saída de alunos internos não apenas nos domingos mas também nos sábados. O estatuto estabelece inclusive os horários dessas saídas: “Aos sábados haverá saídas da 1,15 até 5 ½ horas da tarde, para os alunos que tiverem bom comportamento durante a semana, e, aos domingos, das 11 até as 5, 45” (Estatutos d’O Granbery, 1924, p. 33).

Evidentemente não é minha intenção estabelecer aqui qualquer tipo de “defesa” ou “tomada de posição” em relação à polêmica travada no jornal católico. Entretanto, não é possível ignorar as evidências de que os argumentos utilizados pelo autor do debate eram, no mínimo, frágeis. Mesmo que a diretoria do Granbery tivesse o propósito de dificultar o acesso dos alunos católicos às missas dominicais, não havia uma proibição com relação à saída dos alunos internos aos domingos. O regulamento do Granbery era, aliás, bem mais flexível com relação a essas saídas do que o regulamento do colégio verbita Academia de Comércio, onde os internos só podiam se ausentar da instituição uma vez por mês (Prospecto da Academia de Comércio, 1924).

Não obstante a fragilidade dos argumentos, a polêmica em torno do Granbery continuou ocupando as páginas do *Lar Catholico* no mês seguinte. Na segunda parte do artigo, publicada no começo de abril, o jornal questionava, entre outras coisas, a legitimidade dos missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul e do próprio metodismo enquanto religião:

Que Bispos e Vigários se interessem grandemente pelo progresso da religião, cada um no campo do seu trabalho, compreende-se. É seu dever, e perante Deus são responsáveis pela dedicação que consagram ou não à sua tarefa de pastor. O povo

católico reconhece no sacerdote o legítimo ministro do Cristo, que em nome de Cristo e de sua Igreja ensina, prega, oferece o sacrifício da missa e administra os santos sacramentos. Com que direito, porém, um leigo norte-americano se intitula “Pastor” não se compreende. Quem lhe confiou o rebanho, não se sabe. De quem recebeu o caráter de missionário de que se diz revestido, não se sabe. Que interesse um leigo norte-americano possa ter em deixar sua terra para aqui no Brasil católico ensinar a Bíblia protestante, abrir colégios com o fim declarado do proporcionar a mocidade brasileira (portanto na maioria católica) a instrução primária, secundária e superior, sob influências positivamente cristãs e evangélicas, não se compreende. Que ainda um colégio norte-americano fundado pela Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos desenvolve entre seus alunos (inclusive católicos) uma propaganda intensa da seita metodista, é esquisito. Mais do que esquisito. Si nos colégios de orientação católica é ensinada religião, é natural, porque a missão do colégio não pode ser outra senão continuar o trabalho da família que é cultivar nos corações dos seus alunos o sentimento católico e dar-lhes instrução e educação católica. O Colégio norte-americano metodista não faz isto, e não o pode fazer, porque a religião que ensina aos alunos, não é a da família católica. Cada um dá o que tem. O menino católico que até o dia de sua entrada no colégio metodista recebeu em casa uma educação nos moldes da nossa religião, uma vez interno no Granbery é obrigado a dizer adeus a sua religião (*Lar Catholico*, 6 de abril de 1924).

Como se pode observar, o articulista, além de colocar o ministério metodista sob suspeita, refere-se ao metodismo como uma “seita”. Nesse sentido, seu pensamento parecia estar totalmente sintonizado com a orientação do catolicismo romanizado, segundo a qual a única religião legítima era a católica, sendo os demais grupos religiosos considerados como “seitas heréticas”. Vejamos a seqüência do artigo, que agora começa a adquirir contornos de nacionalismo:

Quem se quer dar o trabalho de folhear no prospecto do Granbery, verá que História Sagrada é matéria obrigatória em todos os anos do ginásio, desde o primeiro até o quinto. Seja este ensino dado por católicos ou metodistas, certo é que os livros são metodistas; a explicação que é dada dos trechos bíblicos é metodista. Basta dizer isto para se compreender que é radicalmente diferente da católica. É mais um atrevimento do propagandista norte-americano que aceitando no seu corpo docente elementos católicos, deles exige que façam a leitura de trechos bíblicos com sua respectiva explicação, naturalmente protestante. Lente da educação religiosa na escola bíblica, e da história universal no curso ginásial do Granbery é um Padre apóstata. É provável que bem poucos dos nossos leitores tenha sabido, até agora, o que acabamos de relatar. É dever nosso informar o povo católico sobre os colégios norte-americanos e lhe mostrar que são escolas da heresia, propagandistas do protestantismo norte-americano, que trabalham com o fim declarado de americanizar o Brasil, achando na religião um meio poderoso para realizar um plano que significa a desgraça da nossa pátria (*Lar Catholico*, 6 de abril de 1924).

Uma vez que a Constituição de 1891 permitia o ensino religioso nos estabelecimentos particulares, a disciplina história sagrada realmente fazia parte do currículo

do Granbery. Essa disciplina era ministrada não apenas no curso secundário (*High School*), cuja duração era de quatro anos, mas também em todos os cinco anos do curso primário. Também é fato que, nesse período, o corpo docente do colégio era constituído não apenas de professores protestantes. Entretanto, diferentemente do que foi afirmado no artigo, certamente não havia padres lecionando na instituição de ensino metodista.

O articulista estava referindo-se a Hipólito de Oliveira Campos – ex-vigário da igreja matriz de Juiz de Fora convertido ao metodismo em 1900 – como professor do colégio. Todavia, seu nome não consta da relação de professores publicada no Estatuto do Granbery relativo ao ano de 1924. Ainda que Hipólito Campos tenha contribuído com os metodistas em seu projeto educacional, ele não era professor de educação religiosa na escola bíblica e de história universal no curso ginásial no ano em questão. Segundo o estatuto, o responsável pela educação religiosa na escola bíblica (curso teológico) e pela disciplina história universal no curso ginásial naquele ano era João Trentino Ziller, e não Hipólito Campos. A informação veiculada no artigo não correspondia, portanto, ao que está registrado no documento.

O autor da polêmica finaliza essa segunda parte do artigo lembrando o conteúdo da Carta Pastoral de Dom Silvério Gomes Pimenta, publicada em 1921, onde o arcebispo alertava os fiéis sobre o “perigo dos colégios acatólicos”:

Teve ou não toda a razão o saudoso arcebispo de Mariana, D. Silvério Gomes Pimenta, quando escreveu na sua celebre Pastoral, sobre a propaganda protestante, que aliás sofreu fortíssimos ataques da parte dos metodistas. “Brademos aos pais, com todas as forças d'alma, que por nenhuma razão, por nenhuma conveniência, por nenhuma solitação de amigos confiem seus filhos a colégios protestantes. Confiar filhos a mestres hereges, é pô-los no caminho direito da condenação eterna. Não há razão, nem conveniência ou necessidade, que os autorize a praticar esta traição contra Deus, contra a alma e contra os mesmos filhos” (*Lar Catholico*, 6 de abril de 1924).

A conclusão desse longo debate veiculado pelo *Lar Catholico* como parte da campanha oposição ao Colégio Granbery veio à tona no final do mês de abril nos seguintes termos:

Que motivo podem ter os metodistas norte-americanos de empreender uma obra grandemente alicerçada, sobremodo dispendiosa e digamos de relance, pecuniariamente pouco rendosa como é a propaganda de suas idéias religiosas aqui no Brasil ou como o prospecto do “Granbery” diz: proporcionar à mocidade brasileira a instrução primária, secundária e superior sob *influências positivamente cristãs e evangélicas*? Os brasileiros mesmos não sabem mais educar seus filhos? A instrução que eles dão à sua mocidade sob influências positivamente cristãs ou católicas tem defeitos? Qual é o defeito das escolas, dos colégios católicos aqui no

Brasil? Não é natural que um pai católico eduque seus filhos na religião em que nasceu? Não é natural que um pai católico faça questão de que em sua família sejam respeitadas e conservadas as tradições católicas? Não é provável que os brasileiros católicos tenham chamado os metodistas norte-americanos para os socorrer no desempenho de uma tarefa que lhes pareça, por demais difícil, a de educar e instruir seus filhos (*Lar Catholico*, 20 de abril de 1924).

Após questionar a respeito do motivo que teria levado os metodistas a tentar divulgar suas convicções religiosas e suas iniciativas educacionais numa nação tradicionalmente católica, o articulista conclui, baseado em depoimentos de diversas autoridades da Igreja romana, que os metodistas estariam no Brasil não exatamente para evangelizar e educar os brasileiros segundo os valores do protestantismo norte-americano, mas sim, a serviço dos interesses econômicos dos Estado Unidos. É o que se pode observar na última parte do artigo:

A América do Norte é tão grande; lá existem tantos católicos, pagãos e judeus; por que os caridosos metodistas, ardentes de evangelizar a mocidade não começam por lá mesmo a “influenciar evangelicamente”? A mocidade sua patrícia? Por que é que a mocidade brasileira há de ser privilegiada? Não sei responder; não sei decifrar este enigma. Também outros e com muito empenho ocuparam-se desta questão e por diversas vezes e com uma franqueza admirável externaram sua opinião a respeito. Já tivemos ocasião de citar as declarações abertas e claras do venerando e santo arcebispo D. Silvério Gomes Pimenta; já referimos as palavras lapidares, categóricas e enérgicas do apostólico bispo de Ribeirão Preto, D. Alberto José Gonçalves; já mencionamos as expressões não menos positivas de D. Octávio de Miranda, ilustre bispo de Pouso Alegre. O que todos eles disseram é em poucas palavras isto: o movimento religioso metodista no Brasil é fita. Fita é seu programa de educar a mocidade brasileira sob as “influências evangélicas”. O que os metodistas querem é nossa riqueza, a nossa borracha, o nosso café, as nossas minas, os nossos rios, o nosso solo. Sua religião é a do *dólar*. [...] A propaganda metodista aqui no Brasil obedece ao Lema de Monroe: A América aos americanos (do norte, bem entendido!). Conseguir isto não é tão fácil. É preciso primeiro transformar a alma, o espírito da mocidade sobre as “influências evangélicas”. É preciso que o povo brasileiro aprenda a pensar américa e dolaricamente. Conseguindo isto, o resto segue logicamente (*Lar Catholico*, 20 de abril de 1924).

As polêmicas em torno da presença do Colégio Granbery em Juiz de Fora continuaram sendo veiculadas na imprensa ultramontana local durante os anos subseqüentes. Embora o jornal *Lampadario*, criado em 1926, também tenha se manifestado contra a presença metodista na cidade, o *Lar Catholico* foi o grande veículo de oposição ao Granbery e aos metodistas. Desde a sua fundação em 1891, um ano após a instalação do colégio metodista, o jornal passou a publicar artigos contra os protestantes em geral e os metodistas em particular. Embora não seja possível registrar todas as polêmicas veiculadas pelo *Lar Catholico* nos limites deste trabalho, apresentarei apenas mais um artigo, cujo conteúdo

contribui para ilustrar a intolerância da Igreja Católica de Juiz de Fora com relação à possibilidade da concorrência metodista.

No artigo intitulado “Colégios e propaganda metodistas: dever dos católicos”, o articulista, utilizando uma linguagem de mercado para analisar a propaganda educacional levada a efeito pelos missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul, deixa clara a intensidade das preocupações dos setores católicos mais conservadores de Juiz de Fora com a concorrência educacional metodista na cidade. Eis o principal trecho do artigo:

O Granbery é um colégio *de propaganda do metodismo norte-americano*. O que passamos a provar. Que coisa é fazer propaganda ? Fazer propaganda de uma coisa é recomendá-la, aconselhá-la, difundi-la, trabalhar para que fique conhecida como coisa útil, boa, apreciável. O comerciante faz reclame das suas mercadorias, o missionário faz propaganda de sua religião. Reclame, propaganda devem ser feitas onde os artigos em questão não são conhecidos ainda. Propaganda protestante entre protestante não teria cabimento. Um colégio protestante que aceita só meninos de pais protestantes, não precisa declarar no seu prospecto que o ensino é dado sob as influências positivamente cristãs e evangélicas. O Granbery, apesar de ser protestante, não se limita a aceitar filhos de pais protestantes: ele aceita também meninos católicos e aceita-os de preferência, como prova a propaganda que faz em toda a parte, nos hotéis, na Estrada de Ferro, na imprensa etc. De meninos protestantes ele não encheria seus vastos salões; com a matrícula só de meninos protestantes, poderia o Granbery em pouco tempo fechar suas portas, porque o número de protestantes aqui em Juiz de Fora e no Brasil inteiro é diminuto. O Brasil é católico. Que vem a fazer, pois, o Granbery como estabelecimento de ensino, num país positivamente católico? Fazer propaganda entre católicos, para que, confiando-lhes seus filhos, estes recebam o ensino sob as influências *positivamente evangélicas*. É esta a propaganda contra a qual clamamos. É esta a propaganda nefanda, a propaganda protestante-metodista no seio da família católica, contra a qual levantamos a voz. Que os norte-americanos venham com muito dinheiro, que façam seus palacetes, que fundem colégios para os norte-americanos protestantes, que erijam igrejas protestantes para protestantes, nada temos com isso, estão no seu direito. Mas em vista da propaganda que fazem entre os católicos convidando-os de todo jeito, para que lhes confiem seus filhos, não nos podemos calar. É nosso direito, é nosso dever, dar o brado de alarme, para que os católicos, nossos irmãos em religião conheçam o perigo e, conhecendo-o dele se afastem (*Lar Catholico*, 11 de maio de 1924).

Embora os católicos freqüentemente acusassem os colégios metodistas de serem veículos do imperialismo norte-americano, o conteúdo desse último artigo indica que o desconforto causado pela propaganda educacional metodista nos meios católicos juizforanos não se devia simplesmente ao fato de que o Colégio Granbery apresentava-se como um concorrente no setor estritamente educacional. O temor que as lideranças católicas sentiam da concorrência no âmbito educacional devia-se principalmente ao fato de que, na sua visão, o Granbery – assim como os demais colégios metodistas – constituía um veículo de propaganda dos valores religiosos protestantes, ou seja, um veículo evangelizador.

O que estava em jogo, portanto, não era apenas uma questão de concorrência educacional, mas, sobretudo, de concorrência religiosa, daí a forte oposição das autoridades católicas ao desenvolvimento do projeto educacional metodista no Brasil, seja através da imprensa ultramontana, seja por meio dos seus documentos oficiais ou da abertura de colégios católicos nos locais onde a Igreja Metodista Episcopal do Sul instalou suas instituições de ensino. Na medida em que, para os líderes católicos, os colégios metodistas apresentavam-se como uma ameaça ao predomínio do catolicismo na sociedade brasileira, a campanha católica contra as atividades educativas metodistas caracterizou-se por um estilo “ofensivo” de oposição, especialmente no período da neocristandade.

7.2 A Reação Metodista à Ofensiva Católica

Assim como as autoridades católicas se opuseram às instituições de ensino da Igreja Metodista Episcopal do Sul, as lideranças metodistas também fizeram oposição ao ensino católico. Neste caso, porém, percebe-se que essa oposição se dava de modo mais “reativo” do que “ofensivo”. Não obstante os educadores metodistas criticassem duramente o sistema de ensino católico, os documentos parecem indicar que eles estavam mais preocupados em afirmar o valor do seu sistema de ensino perante a opinião pública do que propriamente atacar os colégios da Igreja romana. Visando assegurar seu espaço no setor educacional, os metodistas reagiram sistematicamente à campanha de oposição levada a efeito pelos católicos, bem como às relações de aproximação entre as autoridades eclesiásticas católicas e o Estado republicano.

O tema das relações entre a Igreja Católica Romana e o Estado ocupou lugar de destaque entre as lideranças metodistas desde o começo da República. Percebendo que o episcopado brasileiro estava buscando desenvolver junto ao governo republicano uma política de negociação no sentido de recuperar os privilégios a que o catolicismo tinha direito durante o regime monárquico, os metodistas passaram a publicar artigos, sobretudo no seu órgão oficial, o *Expositor Cristão*, a esse respeito. Num desses artigos, intitulado “A religião da maioria”, o autor criticou duramente a postura dos representantes do governo perante a religião que reivindicava ser a representante da maior parte do povo brasileiro:

Quando nós, confiados na verdade da igualdade de cultos, reclamamos contra os contínuos abusos dessa lei, abusos praticados pelos que deviam respeitar e ensinar a respeitar a Constituição, abusos que traduzem em uma proteção e aliança declaradas a um só culto – o romano, cuja repetição incessante já está tomando força legal (religião do Estado), quando clamamos, respondem os nossos

adversários, tudo desculpa com a velha capa de religião da maioria; acham razão bastante que todos os desmandos, todos os favores especiais, toda a proteção opcional, todas as ilegalidades são desculpas razoáveis desde que sejam para a “religião da maioria!” Mas, a lei é feita para estabelecer distinção de cultos da maioria ou da minoria da Nação, ou é justamente para igualar uma e outra perante o Direito e a Justiça? É justamente para evitar as tendências absorventes e abusos das maiorias que as leis estabelecem igualdade de direitos e deveres para todos (*Expositor Christão*, v. 15, n. 3, 18 de janeiro de 1900).

Na seqüência, o articulista passa a questionar os próprios critérios pelos quais o catolicismo se definia como a “religião da maioria”:

Mas, pondo de parte a futilidade de uma tal desculpa [...] pergunta-se: será verdade que a religião da maioria dos brasileiros seja a católica apostólica romana? De fato, si ser católico romano é apenas ser batizado em criança e ter algumas missas, depois de morto, então sim, a maioria dos brasileiros seja, talvez, de católicos romanos. Mas, si ser católico romano é cumprir os mandamentos de Deus, ou pelo menos, os mandamentos da igreja romana, então é católica romana apenas uma insignificante minoria de brasileiros. (*Expositor Christão*, v. 15, n. 3, 18 de janeiro de 1900)

Na avaliação dos metodistas, a política de negociação levada a efeito pelas autoridades eclesiásticas católicas junto ao governo, que acabou fazendo concessões à Igreja romana na Constituição de 1891, conforme analisado no capítulo 2, feria um dos princípios básicos da República, a saber, o princípio da separação entre Igreja e Estado. O *Expositor Christão* passou, então, a denunciar de forma sistemática o não cumprimento desse princípio estabelecido por lei, como se pode observar no seguinte trecho do artigo “Coisas do romanismo” veiculado pelo jornal: “Viola-se a lei da separação da Igreja do Estado, do Norte ao Sul do Brasil, quase que diariamente; e quanto mais os governos cedem mais os padres querem obter, mais exigem. E quanto menor é a repressão, quanto maior é a onda de abusos” (*Expositor Christão*, v. 15, n. 8, 22 de fevereiro de 1900).

Na segunda parte desse artigo, publicada no mês seguinte, os metodistas, aproveitando-se do clima de tensões gerado pela entrada das congregações católicas estrangeiras no meio eclesiástico católico brasileiro¹³⁹, se dispuseram a veicular alguns trechos de artigos publicados nos jornais da imprensa comum denunciando a aproximação dos

¹³⁹ O clima de tensões gerado pela entrada das congregações religiosas estrangeiras no Brasil se deve ao fato de que, naquela época, havia um grande número de padres que eram a favor de uma política eclesiástica que privilegiasse os clérigos nacionais, os quais estavam perdendo cada vez mais espaço para os religiosos europeus. Um dos principais pontos de atrito entre os clérigos nacionais e os religiosos estrangeiros era a questão da inamovibilidade dos párocos.

representantes da Igreja Católica Romana com o governo republicano e o não cumprimento das leis estabelecidas na carta constitucional:

Tem sido tantos e tais abusos cometidos pelas ordens religiosas, tanto nacionais, como estrangeiras, mas principalmente, estrangeiras, e pelos representantes do clero, que o clamor já não é somente da imprensa evangélica do Brasil; a própria imprensa profana já começa a envolver-se no negócio, chamando para o caso a atenção dos poderes competentes. Já a própria imprensa profana dá o alarme revelando o perigo próximo resultante da invasão do clero nacional e estrangeiro em negócios seculares que prejudicam terceiros e ao próprio governo. Ainda mais; é tanto o escândalo que até gente do seu próprio meio, gente de batina, movida, ou por despeito, ou ódio, ou interesses lesados, pouco importa o que, tem posto publicamente às claras, pelos jornais, a ganância, a podridão, o mercantilismo que reina lá dentro! (*Expositor Christão*, v. 15, n. 9. 1 de março de 1900).

Segundo informa o *Expositor Christão*, tais denúncias partiam não apenas de cidadãos comuns, mas também dos próprios membros da Igreja romana. É o que se pode observar no trecho a seguir:

Um escritor romano, respondendo a série de artigos “Religião do Estado”, que saiu no “Jornal do Comércio”, e defendendo o ensino romano, que, contra a lei, é dado na Escola 15 de Novembro, que é auxiliada oficialmente pelo governo, diz uma série de asneiras e contra-sensos; mas revela de modo claro o trabalho manhoso que estão fazendo para levar o Estado a aliar-se à igreja católica romana. Esta a face da especulação social e moral do romanismo; vejamos agora a face da especulação material e pecuniária da religião romana, descrita por um dos próprios adeptos, não por herege. Transcrevemos do Jornal do Comércio: “Os Bispos pedem cegamente esmolas para a educação dos pobres, para a infância desvalida, para a catequese dos índios, para o patrimônio dos Bispados, para os jornais católicos, para tudo. E no fim das contas, nem catequese, nem escolas, nem jornais, nem nada. O de Petrópolis, que passa por menos “pidão”, tem tirado mais 400:000 em seis anos; o do Espírito Santo mais de 800:000 em três anos [...]. O de Goiás tem tirado uns mil contos de esmolas; o de Mariana, conforme ele mesmo declarou, mais de dois mil contos! Continuam a esmolar, a torto e a direito, sobrecarregando o clero secular de impostos, “linação”, de missas, provisões anuais por preço escandaloso, dispensas pesadas, além das folhinhas eclesiásticas, santos óleos, honras da Santa Sé, etc, etc. Dizem que continuam a esmolar porque não tem dinheiro! O de Goiás despendeu agora com a introdução de frades mais 400:000; o do Espírito Santo mais de 500:000; o de Petrópolis – desse nem falemos, que vive para os frades. Os benefícios dos frades aqui são conhecidos: querem conventos ricos, freguesias gordas e seminários com bom patrimônio. A prova está em Goiás, Espírito Santo e Petrópolis; fecharam os Seminários porque não davam o bastante para esses insaciáveis frades de tripa de fora”. Quem nos presta tão “preciosas” informações a respeito do clero não é nenhum “herege”, é um “católico-romano” justamente indignado com tamanho escândalo! É gente da própria panelinha, que furiosa põe à calva o mercantilismo do clero romano! São estes, os Bispos recebidos “oficialmente” pelas autoridades brasileiras; é a essa gente que o governo dá prestígio oficial, contra a lei: são esses especuladores da religião que trabalham com afinco para fazer o governo unir-se à religião romana! Que triste sorte espera a República se vingar o plano! (*Expositor Christão*, v. 15, n. 9. 1 de março de 1900).

Uma das questões que mais despertava a atenção das lideranças metodistas dizia respeito ao não cumprimento do artigo nº 72 da Constituição de 1891, o qual estabelecia no parágrafo 6º a laicidade do ensino a ser ministrado nos estabelecimentos públicos. Na medida em que o ensino público deveria ser laico, os metodistas passaram a denunciar as tentativas de entronização da imagem de Cristo nas escolas do governo, fato este que vinha sendo amplamente divulgado nos jornais da imprensa comum e que estava ocorrendo em diversos estados brasileiros.

Em Minas Gerais, por exemplo, a questão da entronização da imagem de Cristo nas escolas públicas tornou-se um tema bastante polêmico, ocupando as páginas dos jornais da imprensa liberal. Em maio 1918 o jornal *O Pharol* veiculou a seguinte nota: “[...] foi colocada no salão da diretoria do Grupo Escolar de São Mateus a imagem de Cristo Crucificado, a exemplo do que já se verificou nos grupos escolares do Estado” (*O Pharol*, ano LIII, n. 127, 31 de maio de 1918). Em junho do mesmo ano o jornal divulgou uma matéria com o título de “Cristo das escolas”:

Nesta República anda tudo errado, parece que até o seu título constitucional. Ultimamente deram para fazer fitas, servindo-se da sagrada imagem de Cristo como propaganda religiosa nas escolas públicas, que, doa a quem doer, são leigas, devem ser leigas em virtude da lei fundamental do país. O que se está fazendo é um abuso lamentável; e a iniciativa que certos professores, de pseudo exibicionista, estão aumentando, enchendo as escolas de imagens que nunca deveriam sair dos templos católicos, está exigindo um corretivo dos poderes públicos [...] Mas para que então abolimos a instituição monárquica e proclamamos o regime democrático, com absoluta separação entre a Igreja e o estado? [...] De fato, um estabelecimento de ensino público, custeado pelo Estado, que é mantido pelos tributos pagos por adeptos de todas as seitas que operam em Minas, não pode converter-se em templo ou em escola de uma religião, respeitável sim, mas não a única do país (*O Pharol*, ano LIII, n. 141, 16 de junho de 1918).

Quando se considera que a doutrina protestante rejeita totalmente o culto de imagens, tem-se uma idéia da intensidade do incômodo que os metodistas sentiam diante dessas tentativas de entronização da imagem de Cristo nos estabelecimentos públicos. Essa questão, na realidade, ocupou boa parte das críticas metodistas ao comportamento da Igreja Católica Romana diante do Estado republicano laico. Algumas dessas críticas giraram em torno da ereção da imagem do Cristo Redentor no morro do Corcovado, no Rio de Janeiro. O *Expositor Christão* assim se manifestou em relação a esse assunto:

Debatem-se, nesta hora, pró e contra um monumento, estátua ou imagem, a ser erigido naquele morro da capital da República, católicos e acatólicos, ultramontanos e liberais, de todos os matizes. E para que a nós se não aplique o brocardo: “quem cala consente”, vimos dar também, em poucas linhas, a profissão da nossa fé, a respeito. Somos contrários à ereção de dito símbolo, e por diferentes razões. 1º) A nossa igreja, baseando-se no Evangelho puro, não comporta símbolos dessa espécie [...]. 2º) Habitamos um país cuja lei básica não dá a nenhum determinado indivíduo, igreja ou orientação, privilégios religiosos, mas que a todos faz iguais quanto a direitos e deveres entre si [...]. 3º) Se o país fosse exclusivamente romanista, se só a igreja romana, por seus comungantes, entrasse com o numerário de que se faz o tesouro nacional, nada mais justo; mas o caso é inteiramente diferente [...]. 4º) A situação financeira do país não comporta gastos com aquilo que não for de primeira, de urgente, de imprescindível necessidade constitucional [...]. A estátua será feita, pois Roma dispõe de muita casaca, de muita matilha, de muita batina neste vasto país. (*Expositor Christão*, v. 38, n. 1, 2 de janeiro de 1924).

Assim como tinham consciência de que, apesar da sua oposição, a estátua do Cristo Redentor seria, de fato, erigida, os metodistas também sabiam que muitas das tentativas de entronização da imagem de Cristo nas escolas públicas alcançariam sucesso. Mesmo assim, eles continuaram atentos a questão do não cumprimento do artigo nº 72 da Constituição de 1891, que estabelecia a laicidade do ensino público. Em várias ocasiões o *Expositor Christão* manifestou-se a esse respeito, sempre chamando a atenção para a “ilegal proteção” do governo federal e das autoridades estaduais e municipais à Igreja romana:

Nesta série, citamos 20 a 30 abusos e ilegalidades, apanhados a esmo, nesta Capital e pelos Estados, todos representando quebra da neutralidade obrigatória das autoridades constituídas, desde as menores até as mais altamente colocadas e sem que nenhum desses abusos tivesse recebido repressão, censura, ou simples nota, pelos superiores, encarregados pelo Estado de fazer guardar e cumprir as leis, e para isso mesmo recebendo estipêndio proveniente dos impostos da Nação! Os defensores officiosos e interessados (e por isso mesmo suspeitos) do Governo, incumbiram-se de fazer a defesa de um ou outro desses abusos, pretendendo justificá-los perante a opinião sensata; mas já repetimos, que não é um ou outro fato isolado, o que nós combatemos, mas sim a multidão dos fatos ilegais, cometidos com o maior *sansfaçon*, e que traduz o perigo da situação atual para os acatólicos. E por isso não respondemos aos que pretendem justificar o cassino religioso nas escolas mantidas ou subvencionadas pelo Governo contra o disposto na Constituição; nem aos que acham que a esponja da “Religião da Maioria” lava todas as ilegalidades! A resposta está na lei § 6º “*Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*” § 7º *nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.*” Art. 72. Isto, além do Decreto de 7 de Janeiro de 1890, separando a Igreja do Estado. E daqui não há como fugir; tudo quanto se arranjar para justificar os abusos e violações da lei *não passa de sofismas, e de lógica esfarrapada!* (*Expositor Christão*, v. 15, n. 13, 29 de março de 1900).

Uma vez que, devido à política de negociações levada a efeito pelo episcopado brasileiro junto ao governo republicano, a carta constitucional acabou concedendo à Igreja Católica Romana o direito de receber subvenções da administração pública a título de ajuda para obras de beneficência, o órgão oficial metodista passou a denunciar também o não cumprimento do parágrafo 7º do artigo nº 72, que proibia essas subvenções oficiais:

O maior colégio para meninas que há no Rio de Janeiro é o das irmãs de caridade. Com que famosa “caridade” elas se apossaram do alheio, expulsando os donos, a “Gazeta” tem ultimamente mostrado, em excelentes artigos editoriais. Casas há nesta cidade que passam por ser de assistência caridosa, e que, entretanto, recebem tais subvenções de vários governos, que os seus alunos acabam por ser mais caros que o dos colégios particulares. Em Minas existe nestas condições um estabelecimento de salesianos que é uma beleza. Os padres foram, instalaram-se e daí a tempos pediram uma subvenção. Para merecê-la, obrigaram-se a educar uns tantos meninos pobres indicados pelo Estado. Que a subvenção foi dada não precisa dizer. De quanto? Chega amplamente para a manutenção da casa. Quanto aos meninos pobres, sabem quem são? Filhos de deputados, senadores, etc... (*Expositor Christão*, v. 15, n. 10, 8 de março de 1900).

Indignados com a postura das autoridades governamentais, as quais, na sua avaliação, estavam desrespeitando as leis estabelecidas pela Constituição de 1891 a favor dos interesses da Igreja romana, especialmente no que se refere à questão educacional, os metodistas continuaram veiculando matérias denunciando essa “ilegal proteção”. Simultaneamente, os missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul começaram a publicar artigos defendendo a superioridade do seu sistema de educação e, ao mesmo tempo, criticando o sistema de ensino católico, o qual era acusado de ser autoritário e dogmático, colocando os interesses religiosos acima dos interesses verdadeiramente educacionais. Num desses artigos, intitulado “O catolicismo e a instrução pública: do espírito clerical no ensino entre os católicos”, veiculado no *Expositor Christão* em 1907, lê-se o seguinte:

A religião é uma potência, e seus órgãos lhes desejam necessariamente o triunfo e o domínio; é seu fim, sua ambição, sua força, sua glória, seu interesse geral. Precisa então da autoridade para ter o poder. Precisa da fé para ter a autoridade. É necessária a quietude da razão, da crítica, o abafamento da curiosidade intelectual, do raciocínio, e , si for possível, da própria razão, para haver uma fé fácil, submissa, cega. O clero, sobretudo si está enfatuado de sua infalibilidade, não pode então ver de bons olhos uma instrução liberal e generosa, que tende a dar às nossas mais nobres faculdades a sua inteira expansão. Não tendo confiança senão em sua própria sabedoria e crendo que ela é suficiente para governar o mundo; não vendo, de mais, na vida presente senão uma preparação para a vida futura; persuadido de que possui, só, os meios de dirigir seguramente a humanidade a este fim último; fazendo consistir estes meios, sobretudo, em uma moral mística, seu ensino todo sofrerá desta maneira de conceber sua missão. Ele afastará, *incontinenti*, si o puder,

tudo o que lhe parecer contrário a suas doutrinas, depois tudo o que lhe não parecer suficiente de acordo com elas e que lhe poderia contrariar a influência. Tudo o que, sem encerrar este caráter de oposição real ou possível, for simplesmente estranho ao grande fim da vida, à santificação, não será visto senão com uma justa indiferença. Que ficará, então, de verdadeiramente interessante, a conhecer, a ensinar, a agradar e praticar? Uma única cousa: a religião tal como a entende a Igreja, e tudo quanto pode contribuir para a sua pompa, para o seu triunfo. As letras, as ciências, as artes, a história e a filosofia terão de importância somente o que lhe parecer de lucrativo, como ela as puder fazer servir a seu império sobre suas almas. Tudo isso será, então, formado, transformado, decomposto ou repellido segundo os desejos e interesses da sua causa. E si vier um dia no pensamento dos que lhe dirigem os órgãos, tão somente com a força da ignorância – a idéia desta, então o despotismo, as perseguições serão os meios mais seguros de obter a obediência, de prevenir ou reprimir todo movimento de independência intelectual; uma extensa conspiração se organizará em favor do obscurantismo, da tirania dos espíritos e das consciências (*Expositor Christão*, v. 22, n. 12, 21 de março de 1907).

É possível observar, no conteúdo do documento, que o articulista não estava somente estabelecendo uma dura crítica ao ensino católico, mas também sinalizando a oposição das autoridades católicas às demais iniciativas educacionais presentes no Brasil; oposição essa que, de fato, vinha sendo desenvolvida desde as últimas décadas do Império, e que perdurou durante toda a Primeira República, tornando-se mais forte ainda no período da neocristandade. Os metodistas, como procurei mostrar anteriormente, não foram poupados da oposição católica. Contudo, a Igreja Católica Romana e seus representantes também não foram poupados da reação metodista.

Quando Dom Silvério Gomes Pimenta lançou, em 1921, a Carta Pastoral intitulada “O perigo dos colégios acatólicos”, os missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul responderam de forma contundente as acusações contidas na pastoral. Tal resposta foi publicada no *Expositor Christão* sob o título de “Faz dó Lee”. Embora o conteúdo do documento seja extenso, é importante transcrevê-lo aqui:

Mandaram-nos a última pastoral do arcebispo D. Silvério Gomes Pimenta. O documento é de grande significação, encarado de todos os pontos de vista. Aponta a direção que deve tomar a campanha cerrada contra nós, que a Igreja Romana vem desenrolando de certa época para cá. Assenta os moldes da obra, dando a orientação que será seguida. Os termos usados na pastoral estão ao alcance intelectual de qualquer leitor. É notável a lucidez com que o autor se exprime. Sente-se que se está em contacto com um homem de convicções tremendas, cujo coração está dilacerado pelos fatos de que trata (*Expositor Christão*, v. 35, n. 10, 9 de março de 1921).

Embora o autor da resposta inicialmente tenha usado um tom relativamente suave ao referir-se a Dom Silvério, aos poucos essa relativa suavidade cede lugar a palavras bastante duras:

Achamos perfeitamente natural que D. Silvério escrevesse uma pastoral a seu rebanho, sobre o perigo, para o romanismo, dos colégios protestantes; e se isto fosse feito à sua altura de pastor-chefe do rebanho romanista, louvaríamos o seu ato; mas quando ele desce ao nível dum moleque da rua, e chama aos docentes protestantes do Granbery, do Isabela Hendrix, do Ginásio de Lavras e de outros de “*hereges, ímpios, escandalosos, ou infames por fatos conhecidos*”, perde a compostura, e se faz caluniador gratuito dos que são melhores do que ele. O espírito que emite tais conceitos ainda vive na idade média. Daqui lhe diremos: Não é assim que se derrubam os protestantes; não é assim que se defende “*o povo de Deus*”. Com o cajado de pastor não se joga capoeira, sr. D. Silvério. A calúnia é sempre uma arma que se volta contra os que a usam. Hoje não é como outrora, quando o protestante era bicho que morava em terras estrangeiras; hoje estão espalhados por toda parte do Brasil, e a vida deles é o mais cabal desmentido destas calúnias de chapa que lançam contra nós. Ainda mais, hoje há espalhados por quase todos os estados do Brasil ex-alunos destas instituições caluniadas pelo arcebispo, homens e mulheres, pais de família, que conhecem intimamente e que têm verdadeiro afeto pelos docentes protestantes; que sabem a verdade a respeito destas pessoas e instituições. Há outros milhares de católicos romanos que conhecem e estimam as mesmas pessoas, pela pureza e rigor de sua moral e pelo vigor da sua fé cristã. Todas estas pessoas ficam, ou indignadas, ou envergonhadas com a pastoral do arcebispo. É pena que ele não possa testemunhar a confusão dum ovelha do seu rebanho quando nós perguntamos: “E a pastoral de D. Silvério, hein?” Como respondem cabisbaixos e faces coradas: “Coitado! Foi muito infeliz!” (*Expositor Cristão*, v. 35, n. 10, 9 de março de 1921).

A pastoral do arcebispo de Mariana parece ter causado grande impacto no meio protestante, haja vista a dureza das palavras utilizadas contra Dom Silvério. Não se pode esquecer que o documento foi escrito no período da neocristandade, quando a campanha católica contra os colégios dirigidos por educadores norte-americanos havia assumido um tom mais “ofensivo”. Nessa época, os católicos passaram a acusar os missionários oriundos dos Estados Unidos e suas instituições de ensino de serem veículos do imperialismo norte-americano. Os educadores estadunidenses, estando conscientes da forte campanha nacionalista que havia tomado conta do Brasil, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, naturalmente buscavam se defender dessas acusações, o que pode ser observado na seqüência do documento:

Esta pastoral é muito grave. Não é a palavra dum frade que vive fechado no convento e que não sabe o que se passa cá fora no mundo, é a palavra refletida, deliberada, premeditada, oficial, da mais alta autoridade eclesiástica num estado maior que a França e com 5 milhões de habitantes; define a atitude da Igreja Romana nesse território para com os protestantes e suas escolas. É baseada na mais

humilhante ignorância do caráter das pessoas e instituições contra as quais se arremessa, e revela uma credulidade infantil em certos boatos estúpidos que andam por aí. Apresenta ao público os educadores americanos como espiões do governo de Washington para preparar o caminho para a invasão americana. Parece incrível, mas lá está, clara como a luz. Esta não é doidice dum moleque, é a pastoral dum príncipe da Igreja Católica Romana, do arcebispo de Mariana, D. Silvério Gomes Pimenta. E ele diz que nós, para conseguirmos os nossos nefastos fins, usamos “*de embustes, de promessas e até corrupção pelo dinheiro*”. Perguntamos aos chefes da policia em Belo Horizonte, S. Paulo e Rio, onde é que andam com a cabeça, que deixam soltos estes espiões americanos? Como é que eles ficam tão cegos quando o clero romano está gritando por toda parte, até dizendo os nomes dos antros onde esta canalha se ajunta, e só falta pronunciarem os seus nomes? (*Expositor Christão*, v. 35, n. 10, 9 de março de 1921).

O autor da resposta à Carta Pastoral de Dom Silvério Gomes Pimenta, veiculada no jornal metodista, concluiu o documento utilizando uma linguagem bélica, linguagem esta que indica claramente a intensidade do conflito entre metodistas e católicos no setor educacional brasileiro na Primeira República.

Muito bem! A pastoral nos mostra as armas com que o clero vem contra nós na sua nova ofensiva. É claro que o clero está resolvido a ir até o ultimo extremo, e que não haverá o menor escrúpulo na escolha dos meios de combate. A pastoral é a confissão da derrota do romanismo em Minas arrancada dos dentes do arcebispo pelos fatos; é a revelação da absoluta falta de recursos eficazes para o seu levantamento. A calúnia, em todos os tempos e entre todos os tempos e entre todos os povos, sempre foi e ainda é o ultimo recurso das causas perdidas. Nós sempre pensávamos que quando éramos “*tocados entre vaias e apupados*” a ferro e fogo e pedradas, que tínhamos de agradecer à escória do romanismo estas finezas; mas agora o arcebispo vem nos dizer que erramos. “*Repelidos pelo bom senso do povo*”. Muito obrigado. Daqui em diante ficaremos sabendo donde procedem as brutalidades e violências que temos suportado por tantos anos. Pois bem. *Aqui estamos nas trincheiras da verdade, com “a espada do Espírito” e “o escudo da fé”; “vestidos com a couraça da justiça” e “o capacete da Salvação”; “calçados os pés com a preparação do Evangelho da paz”.* Neste terreno nos sentimos bem – estas armas conhecemos. Com elas a nossa vitória é certa (*Expositor Christão*, v. 35, n. 10, 9 de março de 1921). (grifos meus)

Uma vez que o Colégio Granbery foi uma das instituições de ensino mais atingidas pela ofensiva católica, a reação metodista a esses ataques também se fez sentir na cidade de Juiz de Fora. Na medida em que o colégio era freqüentemente acusado de ter se estabelecido na cidade a serviço dos interesses econômicos dos Estados Unidos, bem como de ser um veículo dos valores religiosos protestantes norte-americanos, a diretoria do Granbery procurou responder a essas acusações através de matérias publicadas não só nos jornais da instituição, mas também nos jornais da imprensa local. Em 1913 o jornal juizforano *O Pharol* veiculou a seguinte informação a respeito do Granbery:

Estabelecimento fundado em 1890, foi, por algum tempo, quase um simples curso primário. Lutou por uma década para se firmar no conceito do povo de Juiz de Fora, mais tarde no de Minas e da pátria brasileira. [...] O fim primordial d'O Granbery não é ganhar dinheiro. Já salientamos isto mais de uma vez. Não pretende acumular capital para coisa alguma, nem para pessoa alguma, e, si adquirir qualquer soma, em qualquer época, não será usada para outro fim que não seja o do desenvolvimento e maior utilidade da própria instituição; *também não visa propagar qualquer credo dogmático, ou forma de religião professada por seus fundadores e diretores. Esses evitam até a propaganda de qualquer forma de religião. Liberdade de crença e liberdade do pensamento, eis a verdadeira divisa do Granbery.* [...] O fato é que os americanos do Granbery não consentem em manter a instituição só para a oportunidade de instituir os alunos nas doutrinas religiosas, não permitem que as tendências dos tempos e as exigências de uma superficialidade diplomada, os arrastem para um resultado que apenas serve a fornecer parasitas à sociedade e prosélitos mal feitos na esfera da religião. Os planos do Granbery visam mais o melhoramento do ensino que a sua extensão (*O Pharol*, ano XLVIII, n. 215, 11 de setembro de 1913).

Buscando defender-se da acusação feita por Dom Silvério Gomes Pimenta, tanto na Carta Pastoral de 1921 quanto na de 1922, a respeito da ligação dos colégios protestantes norte-americanos com os interesses do governo dos Estados Unidos, os educadores metodistas publicaram um artigo, intitulado “O sistema granberyense”, onde procuravam demonstrar que o Granbery não era um colégio puramente americano, mas um colégio “americano-brasileiro”. No artigo, os metodistas, além de ressaltarem as qualidades do seu sistema de ensino, também criticaram com firmeza o sistema de ensino adotado nos colégios dos jesuítas:

Não há que negar que o Granbery não seja um colégio genuinamente brasileiro; mas nem por isso assiste-lhes razão, aos que chamamos de puramente americano. O Granbery é um colégio americano-brasileiro. Por sistema de educação americano, em geral, entende-se: prático e livre. Porque, o americano é, por excelência, o homem prático, e se diz o campeão da liberdade. De fato, cabem-lhe bem aqueles títulos, ao sistema norte-americano. [...] Assim, nas universidades norte-americanas é dada ao aluno a liberdade que ele exige, e exigido dele que não abuse dessa liberdade. [...] E em matéria de disciplina, tocamos os dois extremos; ou temos as “repúblicas” (algumas se tornam celeberrimas) ou os internatos de colégios jesuítas, cujo modo de educar é humilhante e estreito. As nossas repúblicas de estudantes são mesmo “coisas” e “públicas”. E naqueles internatos são enterrados o vigor, o entusiasmo da nossa juventude, e o poder de iniciativa da nossa mocidade. Aí, a palmatória, a censura de cartas e o confessionário roubam aos nossos moços, sem que dêem estes por isso, esse quê indefinível que nos faz vencer na vida: a personalidade. O sistema americano, transplantado, com raiz e tudo, não medraria em nosso clima tão estranho; seria, não há dúvida, uma planta exótica. Adaptamo-lo, porém. E o passado e o presente nos são testemunhas de que não temos nos saído mal. [...] O nosso sistema de educação, americano-brasileiro, melhor, o sistema granberyense, consiste em dar ao moço um preparo sólido e real: o conhecimento das disciplinas de que há mister, conforme a carreira que almeja; a ciência da moral suprema e verdadeira, que é a cristã; a cultura cívica que, numa

palavra, é o cultivo do amor, inteligente e apaixonado ao mesmo tempo, à nossa pátria; e a cultura física, bastante, mas sem excessos. Este programa, que para si traçou em seus primórdios, vem o Granbery cumprindo à risca; e sem dele se desviar, impávido, cabeça erguida, viseira descoberta, continuará no futuro, semeando, pelos caminhos, saber, amor e entusiasmo! (*O Granbery*, 05 de agosto de 1923).

Não obstante os educadores metodistas criticassem o ensino católico, o que se observa é que sua grande preocupação era no sentido de afirmar o valor do sistema de ensino adotado no Colégio Granbery perante a opinião pública. Sinal disso é que o número de matérias publicadas nos jornais da imprensa juizforana da época destinadas a divulgar as qualidades do ensino ministrado no Granbery é incomparavelmente maior que o número de matérias destinadas a criticar o ensino católico. No próprio *Expositor Cristão*, observa-se uma quantidade bem maior de matérias denunciando as relações de aproximação entre a Igreja Católica Romana e o Estado republicano e o não cumprimento das leis estabelecidas na Constituição de 1891 do que de críticas à educação ministrada nos colégios católicos.

Isso não quer dizer que os metodistas não tenham feito oposição ao ensino católico. Eles fizeram. Porém, sua oposição se deu de modo mais “reativo” do que “ofensivo”, ou seja, o estilo de oposição metodista ao projeto educacional católico foi diferente do estilo de oposição católica ao projeto educacional metodista. Enquanto as lideranças da Igreja Católica Romana buscaram instalar colégios nos locais onde os colégios metodistas haviam sido fundados, veicular na imprensa ultramontana artigos condenando a presença metodista no setor educacional e proibir as famílias católicas de confiarem a educação dos seus filhos aos educadores norte-americanos, os missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul se dedicaram a responder aos ataques católicos e a criticar o seu sistema de ensino, a denunciar a “ilegal proteção” do governo republicano à Igreja romana e a afirmar o valor do seu sistema de ensino perante a sociedade brasileira.

CONCLUSÃO

O metodismo, confissão religiosa protestante nascida na Inglaterra, no século XVIII, sob o influxo das idéias religiosas do ministro anglicano John Wesley, inseriu-se no Brasil em decorrência da expansão colonial do mundo anglo-saxão, iniciada no século XIX. Influenciados pelas ideologias do “destino manifesto” e da “civilização cristã” norte-americana, os metodistas concebiam a sua missão tanto no sentido de propagar os seus valores religiosos como no de difundir na sociedade brasileira a cultura norte-americana e, em conseqüência, os valores de liberdade, democracia, civilização e progresso. Visando atingir esse objetivo, os metodistas pioneiros utilizaram não só a evangelização direta, mas também a educação escolar.

Apoiados pelos segmentos liberais e progressistas das elites brasileiras – os quais viam no modelo de educação norte-americano um meio eficaz para o desenvolvimento e progresso da sociedade – as missionárias e missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos instalaram instituições de ensino de grande porte em várias cidades da região Sudeste. Esses colégios, voltados prioritariamente para o atendimento das elites, buscaram, por meio de recursos materiais e métodos pedagógicos considerados modernos, formar lideranças para atuar tanto no campo religioso como no político segundo os valores religiosos e culturais do protestantismo norte-americano.

Não obstante, as missionárias e missionários metodistas tinham consciência das dificuldades que envolviam a realização dessa tarefa num país de tradição católica. Embora as elites liberais e progressistas tenham dado apoio às suas iniciativas educacionais, isso não significa que elas os tenham apoiado em suas investidas religiosas. No decorrer desta pesquisa, deparei com vários relatos, sobretudo das missionárias da Igreja Metodista Episcopal do Sul, referindo-se à preocupação das famílias, cujos filhos eram alunos dos colégios metodistas, com relação a potencial influência religiosa dessas instituições de ensino. Em abril de 1884 a missionária Martha Watts escrevia: “Soube recentemente que uma mãe ordenou a sua filha para não prestar atenção quando eu leio a Bíblia ou quando ensino a elas as lições da Bíblia” (MESQUITA, 2001, p. 64). Em junho de 1892 ela registrava em suas

cartas: “As crianças se impressionam com as verdades da Bíblia, mas seus pais combatem qualquer influência que possamos ter sobre eles” (MESQUITA, 2001, p. 91).

Na realidade, o que a maioria dessas famílias buscava nos colégios metodistas era a oportunidade de proporcionar aos seus filhos uma educação “moderna” e de qualidade, e não um ensino que pudesse lhes oferecer uma nova perspectiva religiosa. Os segmentos liberais e progressistas das elites brasileiras de fato apoiaram as iniciativas metodistas no setor educacional, mas, conforme ressalta a missionária Layona Glenn (1969, p. 92-93) em seu livro de memórias, de um modo geral não abraçaram o metodismo enquanto sistema religioso.

Os católicos romanos no Brasil não acolheram nossa influência de forma alguma. Muitos dos líderes do país, numa disposição para cortar os vínculos entre Igreja e Estado, tinham tornado-se desgostosos com a Igreja Católica Romana. [...] Como eles rejeitavam a hierarquia católica, o papa e toda a interferência da Igreja, esses brasileiros pareciam voltar-se para a nossa direção. Ainda assim, nós soubemos que a rejeição deles pelo papa, não significava necessariamente a aceitação do Evangelho de Cristo como nós o entendíamos. Enquanto eles patrocinavam nossas escolas de missão e suas crianças eram treinadas lá, eles, contudo, nem sempre aceitaram o Evangelho cristão (GLENN, 1969, p. 92-93)¹⁴⁰.

Se as missionárias e missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul, por um lado, puderam contar com o apoio dos segmentos liberais das elites brasileiras no desenvolvimento das suas atividades educativas, por outro, eles tiveram que enfrentar a forte campanha de oposição empreendida pelos representantes da Igreja Católica Romana à sua presença tanto no setor religioso como no setor educacional do país, campanha esta que perdurou por toda a Primeira República e que se constituiu num obstáculo à sua expansão no setor da educação.

Como foi visto, o momento de implantação e afirmação das instituições de ensino metodistas no setor educacional brasileiro coincidiu com dois importantes períodos da história da Igreja Católica no Brasil: o da romanização e o da neocristandade. Em ambos os períodos as autoridades eclesiásticas católicas, visando manter a hegemonia do catolicismo na sociedade brasileira, procuraram se contrapor à difusão de correntes políticas e ideológicas consideradas heterodoxas, entre elas, o positivismo, a Maçonaria, o espiritismo kardecista e o protestantismo. Sendo o metodismo uma confissão religiosa protestante que se estabeleceu no Brasil sobretudo pela influência do seu projeto educacional junto às elites liberais e

¹⁴⁰ O texto original diz o seguinte: “The Roman Catholics in Brazil did not welcome our influence at all. Many of the country’s leaders, in a mood to cut all ties between church and state, had become disgusted with the Roman Catholic Church. [...] As they protested the Catholic hierarchy, the Pope and all “church interference”, these Brazilians seemed to turn in our direction. Still, we knew that their rejection of the Pope did not necessarily spell acceptance of the Gospel of Christ as we taught it. While they patronized our mission schools and their children were trained there, they nevertheless did not always accept the Christian Gospel” (GLENN, 1969, p. 92-93).

progressistas, os colégios metodistas evidentemente não foram poupados da oposição da Igreja Católica Romana.

Conforme procurei demonstrar, a oposição católica aos colégios da Igreja Metodista Episcopal do Sul se deu através da fundação de colégios católicos nos locais onde os metodistas haviam instalado suas instituições de ensino; de artigos veiculados na imprensa ultramontana criticando e condenando os colégios metodistas; e dos documentos oficiais da Igreja romana proibindo, sob ameaça de excomunhão, as famílias católicas de matricularem seus filhos nos colégios dirigidos pelas missionárias e missionários norte-americanos. Uma vez que, na visão das lideranças católicas, os colégios metodistas constituíam-se em veículos não apenas do imperialismo norte-americano mas também dos valores religiosos protestantes, representando, assim, uma ameaça ao predomínio do catolicismo na sociedade brasileira, a campanha católica contra essas instituições de ensino foi marcada por um estilo “ofensivo” de oposição, especialmente na neocristandade.

Os metodistas, por sua vez, não silenciaram diante da ofensiva católica. Na medida em que as missionárias e missionários da Igreja Metodista Episcopal do Sul de fato pretendiam, por meio do seu projeto educacional, evangelizar e civilizar o Brasil segundo os valores religiosos protestantes e os valores culturais norte-americanos, visando conquistar a hegemonia ideológico-cultural da sociedade brasileira, eles também se opuseram ao ensino católico. Sua oposição, porém, foi caracterizada por um estilo mais “reativo” do que propriamente “ofensivo”. Essa reação se deu por meio da publicação de matérias, veiculadas sobretudo no *Expositor Cristão*, respondendo aos ataques das lideranças da Igreja romana e criticando o ensino católico; denunciando o não cumprimento da legislação republicana, tanto por parte das autoridades católicas como por parte das autoridades governamentais; e divulgando as qualidades do sistema de ensino metodista.

Dentre as instituições de ensino instaladas no Brasil pela Igreja Metodista Episcopal do Sul, uma das mais atingidas pela oposição católica foi o Colégio Americano Granbery, fundado em 1890 na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Embora na passagem do século XIX para o século XX a sociedade juizforana fosse caracterizada pelo pluralismo cultural e religioso, a Igreja Católica de Juiz de Fora, buscando assegurar sua hegemonia sobre a população local, não admitia concorrência religiosa. Já que na avaliação das lideranças católicas o Granbery representava, antes de tudo, um veículo de propaganda do protestantismo norte-americano, o colégio metodista foi duramente atingido pelos ataques católicos. Os missionários metodistas, por seu turno, procuraram reagir à ofensiva católica, o

que contribuiu para o recrudescimento das tensões entre as duas confissões religiosas no espaço juizforano.

As tensões que marcaram o relacionamento de metodistas e católicos no âmbito da educação na Primeira República se fizeram sentir, com maior ou menor intensidade, não apenas em Juiz de Fora, mas em todos os locais onde a Igreja Metodista Episcopal do Sul instalou instituições de ensino. Conquanto não tenha sido possível investigar de forma mais sistemática os conflitos educacionais entre metodistas e católicos nas demais cidades da região Sudeste, o que certamente contribuiria para o enriquecimento deste estudo, creio que a análise aqui desenvolvida acerca das tensões entre as duas confissões religiosas no setor educacional de Juiz de Fora abre caminho para pesquisas posteriores nesse sentido.

Não obstante as relações entre metodistas e católicos no âmbito da educação na Primeira República brasileira tenham sido marcadas, sobretudo, por tensões, houve ocasiões em que as duas confissões religiosas colocaram-se lado a lado em prol da defesa de uma mesma causa. Uma dessas ocasiões ocorreu justamente em 1916, ano que marca o início do período da neocrisandade, quando a ofensiva católica aos colégios metodistas tornou-se ainda mais intensa. Buscando contribuir para a construção de uma escola profissional para cegos, o Colégio Americano Granbery e o colégio verbita Academia de Comércio uniram-se à comunidade acadêmica de Juiz de Fora na organização de uma campanha de arrecadação de fundos junto à população da cidade, conforme registrado na imprensa local (*O Pharol*, ano LI, n. 110, 10 de maio de 1916).

No ano seguinte, metodistas e católicos participaram de uma outra campanha de arrecadação de fundos, desta vez para a construção de um asilo para os mendigos de Juiz de Fora (*O Pharol*, ano LII, n. 97, 26 de abril de 1917). Além desses breves encontros em movimentos de defesa de causas sociais, vale ressaltar que, nas ocasiões em que os alunos católicos matriculados no Granbery necessitavam da assistência religiosa da Igreja Católica Romana, o próprio colégio tomava providências no sentido de viabilizar a presença de um sacerdote católico, conforme relata Isnard Rocha (1980), ex-aluno da instituição:

No Granbery, quando um aluno adoecia e precisava da presença de um sacerdote católico, era ele mesmo que providenciava a vinda do padre, ou ele mesmo ia buscar o sacerdote em seu carro. Lembro-me de que, em certo ano, falecera um aluno, no colégio. A família morava em outra cidade. O Dr. Moore tomou todas as providências no sentido de dar à família o conforto da religião e trouxe para o colégio dois padres, que oficiaram no enterro do jovem estudante. O corpo do rapaz ficou no salão da Biblioteca, onde se realizou o ofício fúnebre, de acordo com o ritual católico (ROCHA, 1980, p. 124).

Esses momentos de relativa aproximação entre as lideranças metodistas e os representantes da Igreja Católica Romana eram raros na época. Justamente por isso eles chamam a atenção, dada a animosidade que marcou o relacionamento entre duas confissões religiosas. Este constitui, a meu ver, um tema interessante para investigação.

Embora não tenha sido meu objetivo verificar que lideranças políticas e intelectuais foram formadas nas instituições de ensino da Igreja Metodista Episcopal do Sul, pesquisas nesse sentido poderiam apontar o grau de contribuição que essas instituições deram a sociedade brasileira. De todo modo, concordo com Ramalho (1976) quando o autor afirma que os colégios protestantes, particularmente os metodistas, foram fonte da formação educativa de muitos daqueles que vieram a ocupar cargos importantes no Brasil.

Estou consciente dos alcances e limites deste estudo. Apesar desses limites, espero que as questões levantadas aqui possam contribuir para a compreensão da história do metodismo na educação brasileira, bem como das relações entre metodismo e catolicismo num dado momento histórico.

FONTES

Arquivo Histórico do Museu do Granbery – Arquivo Documental Dr. Lander

Constitution of the Granbery College (1890)
 Estatutos e Programas do Granbery (1919-1922; 1924-1930)
 Jornal *O Granbery* (1905-1930, com intervalos)
 Jornal *O Granberyense* (1923-1924)
 Livro de Atas da Associação Granberyense (1922-1930)
 Livro de Atas da Congregação (1904-1936)
 1º Livro de Atas da Diretoria do Granbery (1895-1912)
 2º Livro de Atas da Diretoria do Granbery (1913-1936)
 1º Livro de Matrículas do Granbery (1889-1910)
 1º Livro de Notas do Granbery (1892-1898)
 Programa e Regulamento do Collegio Americano Granbery (1892)
 Regulamento do Seminário do Granbery (1906)
 Relatório da Assembléia Geral do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino – COGEIME (1971)

Associação dos Ex-alunos da Academia de Comércio de Juiz de Fora

Regulamento do Curso Anexo da Academia de Comércio (1896)
 Anuário da Academia de Comércio (1897; 1922)
 Prospecto da Academia de Comércio (1920; 1923-1925; 1926; 1928; 1930)
 Discurso de Dr João Bello Lisboa (1930)

Biblioteca Municipal Murilo Mendes

Jornal *Diario de Minas* (1888)
Jornal do Commercio (1896-1900)
 Jornal *O Pharol* (1886; 1890; 1893; 1901-1925)

Centro da Memória da Igreja de Juiz de Fora – Arquivo Histórico Padre Henrique Oswaldo Fraga

Cartas Pastorais de Dom Silvério Gomes Pimenta (1921; 1922; 1935)
 Carta Pastoral de Dom Joaquim Silvério de Souza (1922)
 Jornal *O Lar Catholico* (1891)
 Jornal *Lar Catholico* (1920-1924)
 Revista Comemorativa dos 50 anos da Academia de Comércio (1941)

Cúria Metropolitana de Juiz de Fora

Boletins Eclesiásticos da Diocese de Mariana (1904-1925)

Jornal *O Lampadario* (1926-1930)

Fundação Biblioteca Nacional

Jornal *Methodista Catholico* (1886)

Jornal *Expositor Christão* (1899)

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Metodismo – NEPEME

Jornal *Expositor Christão* (1890-1892; 1894-1898; 1900; 1901; 1903; 1907; 1908; 1910; 1917; 1918; 1921-1930)

Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba

Jornal *Gazeta de Piracicaba* (1889; 1890; 1895; 1899; 1902)

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *Dogmatismo e tolerância*. São Paulo: Paulinas, 1982.

AZZI, Riolando. *Educação confessional no Brasil: convergências na diversidade de percursos*. Mimeo, 2004.

AZZI, Riolando. *Sob o báculo episcopal: a Igreja Católica em Juiz de Fora (1850-1950)*. Juiz de Fora: Centro da Memória da Igreja de Juiz de Fora, 2000.

AZZI, Riolando. Influência dos colégios católicos na sociedade juizforana. *Revista do CES*, v. 13, n. 1/2, jan./dez., 1998, p. 98-106.

AZZI, Riolando. *História da Educação no Brasil: contribuição dos Irmãos maristas*. São Paulo: Loyola, 1996.

AZZI, Riolando. A educação católica no Brasil (1844-1944). In: LIMA, Severina Alves de. *Caminhos novos na educação*. São Paulo: FTD, 1995, p. 21-46.

AZZI, Riolando. *A neocristandade: um projeto restaurador*. São Paulo: Paulus, 1994.

AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas. *Seminarium*, ano 32, n. 3, 1992, p. 420-434.

AZZI, Riolando. A romanização da Igreja a partir da República (1989). *Inculturação e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1986, p. 105-116.

AZZI, Riolando. *O episcopado do Brasil frente ao catolicismo popular*. Petrópolis: Vozes, 1977.

AZZI, Riolando. D. Antônio de Macedo Costa e a posição da Igreja do Brasil diante do advento da República em 1889. *Síntese*, n. 8 (nova fase), 1976, p. 45-69.

BARATA, Alexandre Mansur. *Luzes e sombras: a ação da maçonaria brasileira (1870-1910)*. Campinas: UNICAMP, 1999.

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

BARBANTI, Maria Lúcia Hilsdorf. Colégios americanos de confissão protestante na província de São Paulo: sua aceitação pelas elites progressistas da época. *Comunicações do ISEER*, ano 6, n. 24, 1987, p. 44-54.

BARBOSA, José Carlos. *Salvar e educar: o metodismo no Brasil do século XIX*. Piracicaba: CEPEME, 2005a.

BARBOSA, José Carlos. *Lugar onde amigos se encontram: caminhos da educação metodista no Brasil*. São Bernardo do Campo: CEPEME, 2005b.

BARROS, Roque Spencer M. de. Vida religiosa. In: HOLANDA, Sérgio Buarque (dir.). *História geral da civilização brasileira*. 6ª ed., Tomo II: o Brasil monárquico, v. 6: declínio e queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a, p. 369-391.

BARROS, Roque Spencer M. A questão religiosa. In: HOLANDA, Sérgio Buarque (dir.). *História geral da civilização brasileira*. 6ª ed., Tomo II: o Brasil monárquico, v. 6: declínio e queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b, p. 392-423.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República*. 5ª ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

BASTOS, Wilson de Lima. *Ao troar dos canhões: memórias II*. Juiz de Fora: Paraibuna, 1989.

BASTOS, Wilson de Lima. *Badalo do sino: memórias I*. Juiz de Fora: Juiz de Fora, 1986.

BASTOS, Wilson de Lima. *Academia de Comércio de Juiz de Fora: o primeiro instituto superior do Brasil*. Juiz de Fora: Paraibuna, 1982.

BELLAH, Robert. Civil religion in America. *Culture and society: contemporary debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 262-272.

BELLAH, Robert. *The broken covenant: American civil religion in time of trial*. New York: The Seabury Press, 1975.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Cultura escolar e história eclesiástica: reflexões sobre a ação romanizadora pedagógica na formação de sacerdotes católicos e o Seminário Diocesano de Santa Maria (1915-1919). *Cadernos Cedex*, ano XX, n. 52, novembro, 2000.

BENEDETTI, Luiz Roberto. *Os santos nômades e o Deus estabelecido: um estudo sobre religião e sociedade*. São Paulo: Paulinas, 1984.

BEOZZO, José Oscar. Irmandades, santuários, capelinhas de beira de estrada. *REB*, v. 37, n. 148, 1977, p. 741-758.

BERCOVITCH, Sacvan. A retórica como autoridade: puritanismo, a Bíblia e o mito da América. In: SACHS, Viola e outros. *Brasil e EUA: religião e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 141-158.

BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus: 1985.

BOAVENTURA, Elias. *A educação metodista no Brasil*. Piracicaba: Edição do Autor, 2005.

BONINO, José Míguez. *Metodismo: releitura latino-americana*. Piracicaba: UNIMEP, 1983.

BOOTH, Wayne C. e outros. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 2004, p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1992a, p. 3-25.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1992b, p. 203-229.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1992c, p. 295-335.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRUNEAU, Thomas. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974.

CALDEIRA, Rodrigo Coppe. *O influxo ultramontano no Brasil e o pensamento de Plínio Corrêa de Oliveira*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

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

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Fora da caridade não há religião! Breve história da competição religiosa entre catolicismo e espiritismo kardecista e de suas obras sociais na cidade de Juiz de Fora: 1900-1960. *Locus- Revista de História*, v. 7, n. 1, 2001, p. 131-154.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. A Carta Pastoral de Dom Justino e o “Juramento de Fidelidade à Igreja”: controle do rebanho face às ameaças do “lobo voraz” espírita! In: PEREIRA, Mabel Salgado e MIRANDA, Beatriz V. Dias (orgs.). *Memórias eclesiais: documentos comentados*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2000, p. 93-107.

CANÇADO, José Maria. *Colégio Arnaldo: uma escola nos trópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1999.

CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Maria Lígia Rosa. *Fazendo Américas: a missão metodista no Rio de Janeiro na construção de um projeto de nação (1985-1910)*. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: UFF, 2000.

CASTELLANO, Elienai de Oliveira Carvalho. *O modo assembleiano de ser pentecostal*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

CÉSAR, Pe José Vicente. *História da Academia de Comércio: 1891-1991*. Belo Horizonte: O Lutador, 1991.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. *Europa dos pobres: Juiz de Fora na Belle Époque mineira*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.

CLARK, Jorge Uilson. *A imigração norte-americana para a região de Campinas: análise da educação liberal no contexto histórico brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1998.

COLUSSI, Eliane Lúcia. *A maçonaria brasileira no século XIX*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CORDEIRO, Ana Lúcia. *A inserção do metodismo em Juiz de Fora: uma história de conquistas e tensões*. Juiz de Fora: Letras e Notas, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo, UNESP, 1999.

COSTA, Joalice Gonçalves. O presbiterianismo em Juiz de Fora. In: TAVARES, Fátima Regina Gomes e CAMURÇA, Marcelo Ayres (orgs.). *Minas das devoções: diversidade religiosa em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAWSEY, Cyrus B. e DAWSEY, James M. O contexto da emigração sulista para o Brasil. In: DAWSEY, John C. e outros (orgs.). *Americans: imigrantes do Velho Sul no Brasil*. Piracicaba: UNIMEP, 2005, p. 49-64.

DAWSEY, James M. Os migrantes sulistas e a missão metodista. In: DAWSEY, John C. e outros (orgs.). *Americans: imigrantes do Velho Sul no Brasil*. Piracicaba: UNIMEP, 2005, p. 179-203.

DELLA CAVA, Ralph. *Milagre em Joazeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

DELUMEAU, Jean. *Nascimento e afirmação da Reforma*. São Paulo: Pioneira, 1989.

DENZINGER, Heinrich. *Compêndio dos símbolos, definições e declarações de fé e moral*. São Paulo: Paulinas/Loyola, 2007.

DIAS, Zwinglio Mota. *Ele tocou a flauta e nós não dançamos: notas para a formulação de um novo paradigma missionário*. Mimeo, 2002.

DREHER, Martin N. Protestantismos na América Meridional. In: SIEPIERSKI, Paulo D. e GIL, Benedito M. (orgs.). *Religião no Brasil: enfoques, dinâmicas e abordagens*. São Paulo: Paulinas, 2003, p. 39-65.

DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

ELLIOT, Emory. Religião, identidade e expressão na cultura americana: motivo e significado. In: SACHS, Viola e outros. *Brasil e EUA: religião e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 113-139.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 12ª ed., São Paulo: EDUSP, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do nordeste do Brasil*. 7ª ed., São Paulo: Global, 2004.

FREYRE, Gilberto. *Os ingleses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil*. 2ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

GIUMBELLI, Emerson. *O cuidado dos mortos: uma história de condenação e legitimação do espiritismo*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

GLENN, Layona. *I remember, I remember*. New Jersey: Fleming H. Revell, 1969.

HACK, Osvaldo Henrique. *Protestantismo e educação brasileira*. 2ª ed., São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

HAUCK, João Fagundes e outros. *História da igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. Segunda época: a igreja no Brasil no século XIX. Petrópolis: Vozes, 1992.

HERMANN, Jacqueline. Religião e política no alvorecer da República: os movimentos de Juazeiro, Canudos e Contestado. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano: o tempo do liberalismo excludente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 121-160.

HERMELINK, Jan. *As Igrejas no mundo: um estudo das confissões cristãs*. São Leopoldo: Sinodal, 1981.

HOBBSAWN, Eric. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMES, William. *As variedades da experiência religiosa: um estudo sobre a natureza humana*. 10ª ed., São Paulo: Cultrix, 1995.

- JUNQUEIRA, Mary Anne. *Estados Unidos: a consolidação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KENNEDY, James. *Cincoenta annos de methodismo no Brasil*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1926.
- KIDDER, Daniel Parish. *Reminiscências de viagem e permanência nas províncias do Sul do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- KLOPPENBURG, Boaventura. *Igreja e maçonaria: conciliação possível?* 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1992.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 150-165.
- LE GOFF, Jacques (org.). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEONARD, Émile-G. *O Protestantismo Brasileiro*. São Paulo: ASTE, 1963.
- LEWGOY, Bernardo. *O grande mediador: Chico Xavier e a cultura brasileira*. Bauru: EDUSC, 2004.
- LIBÂNIO, João Batista. *Introdução à vida intelectual*. São Paulo: Loyola, 2001.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Memórias improvisadas: diálogos com Medeiros Lima*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LIBÂNIO, João Batista. *A volta à grande disciplina: reflexão teológico-pastoral sobre a atual conjuntura da Igreja*. São Paulo: Loyola, 1983.
- LOPEZ, Luiz Roberto. *Uma história do Brasil República*. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2002.
- LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *A Igreja Católica no Brasil-República: cem anos de compromisso (1889-1989)*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MAFRA, Clara. *Os evangélicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAIA, Pedro Américo. *Crônica dos jesuítas no Brasil (Centro-Leste): entre o sonho e a utopia (1841-1991)*. São Paulo: Loyola, 1991.
- MAINWARING, Scott. *A Igreja Católica e a política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MARIA, Júlio. *A igreja e a república*. Brasília: UNB, 1981.
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo: ASTE, 1995.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Evolução histórica e configuração atual do protestantismo no Brasil. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa e VELASQUES FILHO, Prócoro (orgs.). *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990, p. 11-59.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Um panorama do protestantismo brasileiro atual. *Sinais dos Tempos: tradições religiosas no Brasil*, n. 22. Rio de Janeiro: ISER, 1989, p. 37-86.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.

MESQUITA, Zuleica (org.). *Evangelizar e civilizar: cartas de Martha Watts, 1881-1908*. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

MOREL, Marco. Sociabilidades entre luzes e sombras: apontamentos para o estudo histórico das maçonarias da primeira metade do século XIX. *Estudos Históricos*, n. 28. Rio de Janeiro: 2001.

MOURA, Pe Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro*. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 2000.

MOURA, Sérgio Lobo de e ALMEIDA, José Maria Gouvêa de. A Igreja na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo III: o Brasil republicano, v. 2: sociedade e instituições. 4ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 323-342.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira*. 4ª ed., Tomo III: o Brasil republicano, v. 2: sociedade e instituições. 4ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 259-291.

NASCIMENTO, Rogério Ferreira. Os pentecostais em Juiz de Fora: da obscuridade ao poder. In: TAVARES, Fátima Regina Gomes e CAMURÇA, Marcelo Ayres (orgs.). *Minas das devoções: diversidade religiosa em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

NAVA, Pedro. *Baú de ossos*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1972.

NAVARRO, Juan Bosch. *Para compreender o ecumenismo*. São Paulo: Loyola, 1995.

NIEBUHR, H. Richard. *As origens sociais das denominações cristãs*. São Paulo: ASTE, 1992.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAES NETTO, Arsênio Firmino. *As crises de um ideal: os primórdios do Instituto Granbery (1889-1922)*. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

OLIVEIRA, Clory Trindade de. Cem anos de Igreja Metodista no Brasil. In: OLIVEIRA, Clory Trindade de e outros (orgs.). *Situações missionárias na história do metodismo*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1991, p. 25-28.

OLIVEIRA, Pedro Assis Ribeiro de. *Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Pedro Assis Ribeiro de. Catolicismo popular e romanização do catolicismo brasileiro. *REB*, v. 36, n. 141, 1976, p. 131-141.

OLIVEIRA, Simone G. O espiritismo em Juiz de Fora: do surgimento à consolidação de uma “religião”. In: TAVARES, Fátima Regina Gomes e CAMURÇA, Marcelo Ayres. *Minas das devoções: diversidade religiosa em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF/PPCIR, 2003, p. 135-156.

PAIVA, Ângela Randolpho. *Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. Belo Horizonte: UFMG/Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

PEREIRA, Mabel Salgado. *Romanização e reforma ultramontana: Igreja Católica em Juiz de Fora (1890-1924)*. Juiz de Fora: Notas e Letras, 2004.

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

REILY, Duncan Alexander. *História Documental do Protestantismo no Brasil*. São Paulo: ASTE, 1984.

REILY, Duncan Alexander. *Metodismo brasileiro e wesleyano: reflexões teológicas sobre a autonomia*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1981.

REIS FILHO, Casemiro. *Educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano: o tempo do liberalismo excludente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 89-120.

RIBEIRO, Boanerges. *Protestantismo e cultura brasileira: aspectos culturais da implantação do protestantismo no Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18ª ed., Campinas: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

ROCHA, Isnard. *Pepitas do meu garimpo: memórias*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1980.

ROCHA, Isnard. *Pioneiros e bandeirantes do metodismo no Brasil*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1967.

RODRIGUES, Anna Maria Moog (org.). *A Igreja e a República*. Brasília: Câmara dos Deputados/UNB, 1981.

SALVADOR, José Gonçalves. *História do metodismo no Brasil*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1982.

SANCHIS, Pierre. O repto pentecostal à “cultura católico-brasileira”. In: ANTONIAZZI, Alberto e outros (orgs.). *Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996, p. 34-63.

SANTANA, Luther King de Andrade. Os batistas em Juiz de Fora. In: TAVARES, Fátima Regina Gomes e CAMURÇA, Marcelo Ayres (orgs.). *Minas das devoções: diversidade religiosa em Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

SANTANA, Luther King de Andrade. *Tensão atrás das muralhas: a identidade batista brasileira em questão*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

SILVA, José Maria e SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas técnicas*. Juiz de Fora: Juizforana, 2002.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. *Religião e Sociedade*, 13/1, 1986, p. 108-127.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 166-178.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. *A gênese da CEB's no Brasil: elementos explicativos*. São Paulo: Paulinas, 1988.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Tomo II: A maldição de Adão. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 2ª ed., Belo horizonte: Itatiaia/São Paulo: USP, 1987.

VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VASCONCELOS, Ana Paula Sena Lomba e SILVA, Maria Cecília de Paula. Educação feminina católica e o corpo disciplinado: significados históricos. *Revista do CES*, v. 14, n. 1/2, jan./dez., 2000, p. 161-171.

VELASQUES FILHO, Prócoro. Deus como emoção: origens históricas e teológicas do protestantismo evangélico. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa e VELASQUES FILHO, Prócoro (orgs.). *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990, p. 81-109.

VIEIRA, César Romero Amaral. *Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na reforma Caetano de Campos – 1890*. Tese de Doutorado em Educação. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

VIEIRA, David Gueiros. *O protestantismo, a maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil*. Brasília: UNB, 1978.

VILLAÇA, Antônio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 15ª ed., São Paulo: Pioneira: 2000.

WILLEMS, Emílio. *A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1980.

WRIGHT, Antônia F. de Almeida. Brasil-Estados Unidos (1831-1889). In: HOLANDA, Sérgio Buarque (dir.). *História geral da civilização brasileira*. 6ª ed., Tomo II: o Brasil monárquico, v. 6: declínio e queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 202-238.