

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGINALDO LEANDRO PLÁCIDO

REGINALDO LEANDRO PLÁCIDO

UMA LEITURA DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX EM BELO HORIZONTE NO
INÍCIO DO SÉCULO XX: implantação, fixação e consolidação

Piracicaba - SP

2014

REGINALDO LEANDRO PLÁCIDO

**UMA LEITURA DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX EM BELO HORIZONTE NO
INÍCIO DO SÉCULO XX: implantação, fixação e consolidação**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira

Supervisor: Prof. Dr. Justino Magalhães

Piracicaba - SP

2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

P698L Placido, Reginaldo Leandro.
Uma leitura do colégio Izabela Hendrix em Belo Horizonte no início do século XX: implantação, fixação e consolidação. /Reginaldo Leandro Placido. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.
227 f.; il.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2014.
Orientador: Dr. Cesar Romero Amaral Vieira.
Supervisor: Justino Magalhães
Inclui Bibliografia

1. História da Educação. 2. Metodismo. 3. Colégio Izabela Hendrix. 4. Belo Horizonte. 5. Instituição Escolar. I. Vieira, Cesar Romero Amaral. II. Magalhães, Justino. III. Universidade Metodista de Piracicaba. IV. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira UNIMEP

Profa. Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - UNISAL

Profa. Dra. Eunice Maria Nazarethe Nonato - Universidade Vale do Rio Doce

Prof. Dr. Josué Adam Lazier - UNIMEP

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar - UNIMEP

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – CAPES – Brasil.

DEDICO

A

Ivonete Telles Medeiros Plácido, minha amada esposa,

e ao meu filho Reginaldo Leandro Plácido Filho.

Pessoas importantes em minhas conquistas e que sempre souberam me motivar.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos, que ao perguntarem por meu trabalho, sem saber, estavam sendo estímulo-cobrança.

Aos colegas dos grupos de estudo e pesquisa:

Epistemologia e Educação (CEUNI – Belo Horizonte);

Observatório Protestante (PUC – Belo Horizonte);

História das Instituições Escolares Protestantes (UNIMEP – Piracicaba);

História da Educação (FPE – Lisboa); seus comentários foram valiosos.

A Wesley de Jesus, Marco Fortes, Thais Gonsales, Igor Felipe, Aparecida Venâncio, Cleide Vieira, Karen Cordeiro, Sibeles Santos e Michele Aparecida, em diferentes momentos, ajudaram muito.

À CAPES, que participou financeiramente deste projeto na concessão de bolsa de estudos e no PDSE.

Ao Izabela Hendrix, instituição de ensino que apoiou moralmente, participou do sonho e ajudou a torná-lo concreto.

Ao professor Dr. César Romero Amaral Vieira, pela amizade que transcendeu a relação orientador-orientando.

Ao professor Dr. Justino Magalhães, orientador no doutorado sanduíche, pela acolhida e acompanhamento metodológico.

Ao professor Dr. José Afonso, amigo português que muito incentivou na pesquisa.

Aos meus alunos, pois mais que alunos, amigos que se tornaram cúmplices de minha vida.

A minha esposa Ivonete, meu terno incentivo constante.

Deus, razão e segurança.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar a história do Colégio Metodista Izabela Hendrix (Colégio IH) no início do século XX, no processo de escolarização em Belo Horizonte, Minas Gerais, bem como sobre a relação da fundação do colégio com a estratégia de inserção do protestantismo através da educação. O Colégio IH é uma escola confessional que desde 1904 está presente na capital mineira, sendo a primeira escola confessional protestante a ser implantada em Belo Horizonte e a primeira instituição a trabalhar com educação de mulheres com o propósito de prepará-las à docência. A problematização da pesquisa envolveu o estudo da história do Colégio IH no processo de escolarização em Belo Horizonte no início do século XX em suas fases de implantação, fixação e consolidação. A intenção foi analisar, a partir da leitura da história desta instituição escolar, como a educação e escolarização trazida pelas missionárias metodistas foram utilizadas como estratégia (Certeau, 1994) da inserção do protestantismo. Como hipóteses a esta problematização, buscou-se tecer considerações de que: o Colégio Metodista Izabela Hendrix participou ativamente no processo de escolarização em Belo Horizonte, a partir de espaços de diálogo com a sociedade belo-horizontina (porosidade e permeabilidade); a prática pedagógica e o modelo de educação americanos trazidos pelas missionárias metodistas contribuíram, especialmente, na formação de normalistas e na educação de mulheres; a estratégia de utilizar a educação como forma de inserção do protestantismo logrou êxito na prática missionária e pedagógica das missionárias metodistas em Belo Horizonte. O objetivo geral é compreender, dentro do contexto histórico, a vinda das missionárias metodistas para Belo Horizonte e a implantação do Colégio IH como estratégia de implantação do protestantismo em diálogo com o processo de escolarização em Belo Horizonte. A metodologia escolhida para coleta de dados foi a bibliográfica e documental, com ênfase na literatura metodista primária e busca de fontes documentais da instituição. A mesoabordagem foi a metodologia escolhida para análise e descrição dos documentos em diálogo com as categorias de táticas e estratégias descritas por Certeau (2009). A estrutura da tese é apresentada contendo três capítulos em seu dorso textual. O primeiro capítulo explicita o objeto de pesquisa, a metodologia e as fontes de pesquisa. O segundo capítulo discute, a partir do contexto da modernidade, a formação do metodismo e a inserção do protestantismo no Brasil através da estratégia educacional. O terceiro capítulo descreve a história do Colégio Metodista e a permeabilidade em seus espaços de diálogo dentro de seu contexto histórico, nas fases de implantação, fixação e consolidação.

Palavras-chave: História da Educação. Metodismo. Colégio Izabela Hendrix. Belo Horizonte. Instituição Escolar.

ABSTRACT

This research investigates the history of Methodist College Izabela Hendrix (College IH) in the early twentieth century, in the schooling process in Belo Horizonte, Minas Gerais, as well as the relationship of the foundation of the college with the strategy of insertion of Protestantism through education. The IH College is a denominational school that is present since 1904 in Belo Horizonte, the first Protestant denominational school to be located in Belo Horizonte and the first institution to work with women in order to prepare them for teaching education. The questioning of the research involved the study of the history of the College IH in the schooling process in Belo Horizonte in the early twentieth century in its phases of implementation, fixing and consolidation. The intention was to analyze, from reading the history of this educational institution, such as education and schooling brought by Methodist missionaries were used as the insertion of Protestantism strategy (Certeau, 1994). As this hypothesis we sought to problematize some considerations that Methodist College Izabela Hendrix participated actively in the learning process in Belo Horizonte, from spaces of dialogue as belohorizontina society (porosity and permeability); pedagogical practice and the model of education brought by American Methodist missionaries contributed to the educational process in Belo Horizonte, especially in the formation of normalistas and women's education; strategy to use education as a way of inserting the Protestantism has succeeded in missionary and educational practice of Methodist missionaries in Belo Horizonte. The overall goal is to understand, within the historical context, the arrival of Methodist missionaries to Belo Horizonte and the implementation of the College as IH deployment of Protestantism in dialogue with the educational process in Belo Horizonte strategy. The methodology chosen for data collection was the bibliographic and documentary, with emphasis on primary Methodist literature search and documentary sources of the institution. The mesoabordagem was the chosen methodology for analysis and description of the documents in dialogue with the categories of tactics and strategies described by Certeau (2009). The structure of the thesis is presented in three chapters containing textual your back. The first chapter explains the research object, the methodology and the research sources. The second chapter discusses, from the context of modernity, the formation of Methodism and the inclusion of Protestantism in Brazil through the educational strategy. The third chapter describes the history of Methodist College and permeability in spaces of dialogue within their historical context, the phases of implementation, fixing and consolidation.

Key words: History of Education. Methodism. Izabela Hendrix College. Belo Horizonte. The School Institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relatório do Prefeito.....	129
Figura 2 - Planta da cidade com divisão de lotes, 1895	134
Figura 3 - Planta da Parte Urbana da Cidade de Minas, 1895.....	136
Figura 4 - Igreja Metodista e Igreja São José.....	139
Figura 5 - Bilhete Postal de Belo Horizonte, final da década de 1910.....	140
Figura 6 - Vista da Avenida Afonso Pena, fins de 1910	141
Figura 7 - Nomeação do bispo Kennedy e Martha Watts para trabalho missionário em Belo Horizonte.....	143
Figura 8 - Chegada de Kennedy e Martha Watts em Belo Horizonte	143
Figura 9 - Escolha do prédio para funcionamento do colégio metodista em Belo Horizonte	144
Figura 10 - Desconto na mesalidade	146
Figura 11 - Inauguração do Colégio Izabela Hendrix	148
Figura 12 - Alunas realizando atividades na cozinha, 1910.....	150
Figura 13 - Aula de Ginástica, 1906.....	151
Figura 14 - Aula de Ginástica Sueca, 1907	152
Figura 15 - Planta do Colégio Izabela Hendrix, 1906.....	155
Figura 16 - Planta do Terreno e Benfeitorias do Colégio Izabela Hendrix, 1906.....	156
Figura 17 - Cerimônia de inauguração do prédio próprio do Colégio IH	157
Figura 18 - Postal do Prédio do Colégio Izabela Hendrix.....	158
Figura 19 - Frente do Colégio Izabela Hendrix, 1908.....	159
Figura 20 - Os dois Prédios do Colégio Izabela Hendrix, após 1910.....	160
Figura 21 - Fundos do Colégio Izabela Hendrix	161
Figura 22 - Enxoval das alunas	174
Figura 23 - Corpo Docente	177

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OBJETO, FONTES E METODOLOGIA/ABORDAGEM	17
2.1	OBJETO	17
2.2	METODOLOGIA/ABORDAGEM.....	32
2.3	FONTES.....	41
3	MODERNIDADE, BRASIL REPÚBLICA E EDUCAÇÃO METODISTA	52
3.1	MODERNIDADE	52
3.1.1	Escolarização	54
3.1.2	Metodismo	60
3.1.2.1	Metodismo transformado nos Estados Unidos.....	67
3.2	BRASIL REPÚBLICA, PROTESTANTISMO E EDUCAÇÃO METODISTA	72
3.2.1	Políticas educacionais na formação da primeira república	78
3.3	INSERÇÃO DO PROTESTANTISMO NO BRASIL E EDUCAÇÃO METODISTA.....	95
3.3.1	Inserção metodista na primeira república	102
4	COLÉGIO IZABELA HENDRIX: implantação, fixação e consolidação	114
4.1	IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX	118
4.1.1	Martha Watts: fundadora do Colégio Metodista Izabela Hendrix	120
4.1.2	A escolha de Belo Horizonte para criação de uma nova escola metodista	123
4.1.2.1	A cidade de Belo Horizonte	130
4.1.3	A inauguração do Colégio Izabela Hendrix	139
4.2	FIXAÇÃO ESPAÇO/TEMPORAL	152
4.3	CONSOLIDAÇÃO	162
4.3.1	A Escola Normal em Belo Horizonte	167
4.3.2	A proposta pedagógica do Colégio IH	171
4.3.3	Inspeção de Credenciamento	179
5	CONCLUSÃO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	185

REFERÊNCIAS	192
REFERÊNCIA DOCUMENTAL	204
ANEXO A - Frontispício do Exposithor Christão de 15 de outubro de 1889	209
ANEXO B - Frontispício do Exposithor Christão de 28 de janeiro de 1893.....	210
ANEXO C - Carta de Emilia Tardio	211
ANEXO D - Nomeações da Conferencia Annual, 13 de agosto de 1903.....	212
ANEXO E - Artigo “A cidade de Minas”, de J. E. Tavares	213
ANEXO F - Nota sobre doação de terreno em Belo Horizonte.....	214
ANEXO G - Hippolyto de Campos. “Correspondencia - Bello Horisonte”	215
ANEXO H - Foto de Martha Watss	216
ANEXO I - Planta topográfica da Cidade de Minas.....	217
ANEXO J - Bonde em Belo Horizonte, 1902.....	218
ANEXO K - Estação de trem em Belo Horizonte, 1902	219
ANEXO L - Igreja Metodista em Belo Horizonte, 1905	220
ANEXO M - Primeiro Estatuto do Izabela Hendrix, 1930.....	221
ANEXO N - Matéria do Jornal Minas Gerais sobre a inauguração do prédio próprio do Colégio IH, 1908.....	224
ANEXO O - Formandas de 1928	225
ANEXO P - Festa esportiva, 1930.....	226
ANEXO Q - Time de basquete, 1930.....	227

1 INTRODUÇÃO

A introdução do relatório de pesquisa, no caso em apreço uma tese, é a explicitação dos caminhos utilizados para abordar uma certa realidade ou objeto a partir de determinadas escolhas ou abordagens metodológicas. Estes caminhos, segundo Minayo (1999), explicitarão três dimensões: técnica: balizamento para a construção da pesquisa; científica: ultrapassa o senso comum através do método científico e ideológica: relaciona-se às escolhas do pesquisador, sempre tendo em vista o momento e contexto histórico. Neste sentido, espera-se que a introdução indique, além da problematização e dos objetivos a serem perseguidos na pesquisa, a relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa bem como a abordagem metodológica escolhida pelo pesquisador.

Como forma de abordagem introdutória desta tese, escolhi iniciar narrando o motivo da escolha do objeto de pesquisa e de que maneira o assunto para a tese caiu, literalmente, em meus pés; indicando a relação entre o sujeito e objeto de pesquisa. Não há temor de acusação com relação ao distanciamento científico necessário na pesquisa, pois que este pesquisador, além de não ser de origem metodista, não tem preocupação em considerações apologéticas sobre o objeto pesquisado. Há clara consciência de que esta metodologia de narrativa transgride o hábito comum em introduções de teses de doutorado – embora, também há clareza de que não consiste em prática inédita – e que não estou escusado em apresentar as informações que remetam ao leitor os dados metodológicos da pesquisa e, ao mesmo tempo, explicitar o requerido distanciamento necessário ao pesquisador na observação e análise do objeto pesquisado.

Sendo assim, farei, num primeiro momento, a narrativa em primeira pessoa, no intuito de me aproximar e pontuar ao leitor sobre a trajetória que me levou à escolha do objeto e metodologia e, posteriormente, apresentarei os elementos que compuseram o projeto e relatório de pesquisa – a saber, tema, problematização, hipóteses, objetivos geral e específicos, metodologia e capítulos que compõem a tese. O estilo de escrita em forma de narrativa em primeira pessoa constará apenas na introdução deste trabalho. Os aspectos que tratam sobre o objeto de pesquisa, metodologia/abordagem e discussão sobre as fontes serão apresentados em um dos capítulos da tese.

A trajetória que levou à escolha do objeto e culminou nesta tese, teve início no ano de 2006, período em que eu concluía disciplinas do mestrado em história e teologia, quando, tive a oportunidade de conhecer o Instituto Porto Alegre (IPA) e o Colégio Americano, instituições centenárias, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e que

pertencem à Rede Metodista de Educação. Na ocasião fui convidado pelo reitor, Dr. Jaider Batista, para realizar atividade de aprendizagem do processo de gestão universitária e pedagógica nestas instituições. Durante um ano, nas quintas e sextas-feiras, me deslocava de Joinville, Santa Catarina, para participar destas atividades no IPA, em Porto Alegre, Rio Grande Sul. Estes foram meus primeiros contatos com uma instituição metodista de ensino e minhas primeiras impressões sobre o metodismo.

Em 2007, fui convidado a participar de processo seletivo de contratação docente em uma instituição metodista em Belo Horizonte, o Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. A partir de 08 fevereiro de 2008, iniciei as atividades como docente nesta instituição, a qual estou vinculado até o momento. No dia 12 de março de 2009, ao chegar ao Izabela Hendrix, campus Praça da Liberdade, para mais um dia de trabalho, observei que um funcionário do setor de limpeza estava com dificuldades para transportar o que parecia ser material de descarte para o lixo. Ao me dirigir para auxiliá-lo, uma parte do material caiu nos meus pés. Eram livros que foram impressos para as comemorações do centenário do Izabela Hendrix. Como os livros estavam aparentemente novos, com embalagem e encadernação de luxo, perguntei ao funcionário se o material seria descartado no lixo; ele confirmou. Notei ainda que havia alguns livros que pareciam ser formulários de atas e molduras com fotografias. Imaginei que o descarte estava sendo realizado sem orientação, pois se tratava de material e documentos institucionais históricos. O funcionário me informou que se tratava de “lixo” que estava sendo retirado do porão do Teatro Izabela Hendrix. Tomei a iniciativa de recolher o material (137 livros; 33 molduras com fotografias, cinco livros de ata, centenas de fotografias, quatro plantas arquitetônicas, 15 fitas K7, seis troféus e diversos impressos) e guardá-lo em uma pequena sala do prédio 1, do campus Praça da Liberdade.

Este primeiro impulso foi seguido pela curiosidade em pesquisar sobre a história do Colégio Izabela Hendrix, no contexto da história da educação de Belo Horizonte. Desta forma, no segundo semestre de 2009, me matriculei na disciplina de História da Educação, disciplina isolada do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da UFMG. Durante os encontros da disciplina compartilhei com o professor sobre o material encontrado e ele me orientou em leituras de publicações produzidas pelo grupo de pesquisa em história da educação protestante do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP e na elaboração de um projeto de pesquisa. Durante a elaboração do projeto foi possível verificar, com base na produção do PPGE- UNIMEP, que as instituições escolares metodistas no Brasil têm sido alvo de estudos por pesquisadores de história da educação como: Elias Boaventura, César Romero Amaral Vieira, Peri Mesquida, Maria Lúcia Hilsdorf, José Barbosa, dentre

outros. Entretanto, estas pesquisas, geralmente, se concentravam em tecer considerações sobre as instituições metodistas do Estado de São Paulo e quando havia alguma reflexão sobre instituições escolares metodistas no Estado de Minas Gerais, o foco estava centrado no Colégio Granbery. No intuito de dialogar com as produções bibliográficas já estabelecidas e na busca de novos documentos, optei pela elaboração de um projeto de pesquisa em que fosse possível abordar a história da instituição a partir de “Uma leitura do Colégio Metodista Izabela Hendrix no processo de escolarização em Belo Horizonte no início do século XX”.

Apresentei este projeto no processo seletivo para ingresso no PPGE-UNIMEP e, em 2010, ingressei no programa de doutorado. Após ingresso passei a participar dos encontros e discussões do grupo de pesquisa em história da educação protestante. No grupo foi possível participar da pesquisa “Entre a memória e o arquivo: Colégio Piracicabano - 1881-1935”, onde fui emulado a refletir sobre a mesoabordagem como metodologia na pesquisa de instituições escolares confessionais. Um dos pesquisadores mais citados em pesquisas de história das instituições escolares, que utilizam a mesoabordagem como ferramenta de análise, é o português Dr. Justino Magalhães.

Assim, em 2011, encaminhei o projeto de pesquisa ao professor Dr. Justino Magalhães, com intuito de poder assistir algumas de suas aulas e discussões no grupo de pesquisa em história da educação, do Programa de Doutorado em Educação, da Universidade de Lisboa. No segundo semestre de 2012, com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), fui aluno e orientando do professor Justino Magalhães, no Doutorado Intercalar em História da Educação, da Faculdade de Educação, na Universidade de Lisboa. Sob a orientação do Dr. Justino participei do grupo de História da Educação, formado por docentes e discentes das Universidades de Lisboa, de Coimbra, do Porto e do Minho. Neste grupo, participei das discussões da pesquisa sob o tema “Municípios e Regiões no Desenvolvimento Histórico da Educação”. Esta pesquisa, coordenada pelo Doutor Justino Magalhães, se propõe a investigar a relação entre a instituição escolar e sua influência no meio envolvente local tomando, segundo a descrição do programa, o município e a região como referentes no diálogo com a história das instituições escolares. Estas discussões influenciaram, através dos pressupostos teóricos apresentados pelo professor Justino Magalhães, minha opção pensar a história do Colégio Izabel Hendrix em diálogo com seu contexto local, ou seja, dentro do processo de escolarização que se desenhava em Belo Horizonte, sem se olvidar de sua proposta macro, no caso a utilização da educação como estratégia de inserção do protestantismo no país.

A história do Colégio Izabela Hendrix, como parte da estratégia metodista de evangelização, está relacionada com o período da fundação e a história de Belo Horizonte. A nova capital mineira foi projetada de modo a implementar o ideal republicano em Minas Gerais. Assim, corroborando com os ideais liberais da época de implementar uma política de Estado laico, nada mais moderno do que trazer para a capital republicana, instituições protestantes numa sociedade majoritariamente católica. O governo municipal da época, na direção do Sr. Bernardo Monteiro, doou um terreno, uma quadra localizada no que seria hoje o hiper centro, a quadra situada à Avenida Afonso Pena, ruas Espírito Santo, Bahia e Tamoios, (BARRETO: 2005, p. 129) bem defronte à igreja católica, ficando face a face protestantes e católicos.

O Colégio Izabela Hendrix (IH) é uma escola que desde 1904 está presente na capital mineira, sendo a primeira escola confessional protestante a ser implantada em Belo Horizonte e a primeira instituição a trabalhar com educação de mulheres com o propósito de prepará-las à docência. O tema proposto para a pesquisa histórica desta instituição, “Uma Leitura do Colégio Izabela Hendrix em Belo Horizonte no Início do Século XX: implantação, fixação e consolidação”, baliza a tese, que versa sobre a história do Colégio Metodista Izabela Hendrix no início do século XX, no processo de escolarização em Belo Horizonte, Minas Gerais, bem como sobre a relação da fundação do colégio com a estratégia de inserção do protestantismo através da educação. As fases anunciadas no tema (implantação, fixação e consolidação) se referem ao recorte temporal compreendido nos anos que transcorrem a Primeira República, e não será limitado pela cronologia política. No caso desta pesquisa, buscar-se-á tomar como referência a evolução do Colégio Metodista Izabela Hendrix desde sua fundação em 1904 até a inspeção de credenciamento em 1932-36, numa relação com o contexto e processo de escolarização na cidade de Belo Horizonte, portanto, nas três primeiras décadas do século XX.

A problematização da pesquisa envolveu o estudo da história do Colégio Izabela Hendrix no processo de escolarização em Belo Horizonte no início do século XX em suas fases de implantação, fixação e consolidação. A intenção foi analisar, a partir da leitura da história desta instituição escolar, como a educação e escolarização trazida pelas missionárias metodistas foram utilizadas como estratégia (Certeau, 1994) da inserção do protestantismo. Como hipóteses a esta problematização, buscou-se tecer considerações de que o Colégio Metodista Izabela Hendrix participou ativamente no processo de escolarização em Belo Horizonte, a partir de espaços de diálogo como a sociedade belo-horizontina (porosidade e permeabilidade); a prática pedagógica e o modelo de educação americanos trazidos pelas

missionárias metodistas contribuíram com o processo de escolarização em Belo Horizonte, especialmente na formação de normalistas e na educação de mulheres; a estratégia de utilizar a educação como forma de inserção do protestantismo logrou êxito na prática missionária e pedagógica das missionárias metodistas em Belo Horizonte.

O objetivo geral é compreender, dentro do contexto histórico, a vinda das missionárias metodista para Belo Horizonte e a implantação do Colégio Metodista Izabela Hendrix como estratégia de implantação do protestantismo em diálogo com o processo de escolarização em Belo Horizonte. Nesta pesquisa foi perseguido o caminho deste diálogo, entendendo a instituição escolar como espaço e ritmo evolutivo histórico próprios, mas que ao mesmo tempo interage com as mudanças políticas e sociais de seu contexto regional. A pesquisa seguiu, em seu desenvolvimento, a partir dos seguintes objetivos específicos: encontrar material documental e fontes sobre a história do Colégio Izabela Hendrix; eleger categorias de análise que permitam uma mesoabordagem do objeto e que identifiquem a instituição como espaço de diálogo em seu meio envolvente; identificar as origens do metodismo na modernidade e sua relação com a educação no contexto da escolarização; descrever a formação de políticas educacionais nos períodos do Império e início da Primeira República no Brasil (modernidade brasileira); apresentar a inserção do protestantismo no Brasil a partir da estratégia da fundação de instituições escolares; descrever a história do Colégio Metodista Izabela Hendrix em suas fases de implantação, fixação e consolidação.

A metodologia escolhida para coleta de dados foi a bibliográfica e documental, com ênfase na literatura metodista primária e busca de fontes documentais da instituição. A mesoabordagem foi a metodologia escolhida para a análise e descrição dos documentos em diálogo com as categorias de táticas e estratégias descritas por Certeau (2009). A opção pela mesoabordagem contribuiu para focar no objeto de pesquisa em sua relação com o meio envolvente, a partir da permeabilidade nos espaços de diálogo da instituição, sem olvidar-se dos contextos históricos micro e macro. Neste sentido, a opção metodológica desta pesquisa “nos permite escapar do vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” (NOVOA, 1995, p. 30).

Quanto à estrutura da tese, ela é apresentada contendo três capítulos em seu dorso textual. O primeiro capítulo resgata elementos introdutórios e aprofunda suas discussões, explicitando o objeto de pesquisa, a metodologia e a fonte de pesquisa; a escolha em aprofundar estes elementos em um capítulo da tese deu-se pela importância do trabalho no resgate e seleção de documentos para a história do objeto pesquisado, bem como seguir as orientações do Dr. Justino Magalhães na tentativa de eleger categorias de análise dentro da

mesoabordagem. O segundo capítulo contextualiza, a partir do contexto da modernidade, a formação do metodismo e a inserção do protestantismo no Brasil através da estratégia educacional; nesse capítulo as políticas de educação que se relacionam com o contexto da inserção do protestantismo e movimento republicano ganham protagonismo. O terceiro capítulo procura descrever a história do Colégio Metodista e a permeabilidade em seus espaços de diálogo dentro de seu contexto histórico, nas fases de implantação, fixação e consolidação.

A investigação aqui proposta preocupou-se em observar os elementos indicativos nas fontes bibliográficas e nos documentos que indiquem as práticas pedagógicas propostas pelo Colégio Izabela Hendrix, bem como a capacidade da instituição em criar uma atenção sobre sua proposta educativa como estratégia para o projeto missionário e educacional metodista.

2 OBJETO, FONTES E METODOLOGIA/ABORDAGEM

2.1 OBJETO

A educação foi parte integrante da evangelização metodista e pode ser caracterizada como uma estratégia no projeto de inserção dos protestantes de missão¹ oriundos dos Estados Unidos e que se estabeleceram no Brasil na transição da monarquia para república. Atualmente, as igrejas do protestantismo de missão (Presbiteriana, Metodista, Batista e Congregacional) estão estabelecidas em todas as regiões do Brasil com escolas, colégios, faculdades e universidades que nasceram nos primeiros anos do trabalho missionário.

As denominações, que no Brasil foram caracterizadas como igrejas do protestantismo de missão, segundo CALVANI (2009, p. 53-4), embora sejam herdeiras do movimento de Reforma, possuem relação indireta com a Reforma europeia, pois a institucionalização destas igrejas é posterior ao século XVI, tendo surgido na transição do século XVII para o XVIII. As Igrejas Presbiteriana, Batista e Congregacional surgiram, enquanto instituições, após o fracasso da Revolução Puritana liderada por Oliver Cromwell, na Inglaterra. Com a restauração da monarquia e da Igreja Anglicana (Igreja da Inglaterra), esses grupos foram considerados dissidentes, mas lhes foi permitido organizarem-se sob a forma de igrejas-livres. A igreja metodista surgiu de um movimento interno na Igreja Anglicana, liderado por John Wesley, mas só foi organizada como instituição em 1795, quatro anos após a morte de Wesley (BETTENSON, 1967, p. 278-292). Na Europa, essas igrejas nunca experimentaram crescimento significativo nem na relação com o Estado como tiveram, por exemplo, a Igreja Anglicana e a Igreja Luterana. Para Calvani

¹ Nos estudos sobre protestantismo no Brasil, até o século XX, tem sido utilizada uma tipologia que subdivide o campo em dois grandes grupos: “protestantes de imigração” (os luteranos alemães são o grupo mais representativo) e “protestantes de missão” (metodistas, presbiterianos, batistas, congregacionais, etc.), que vieram para o Brasil com o objetivo de implantar suas respectivas igrejas e escolas. Estes missionários tinham como principal objetivo a difusão do modelo protestante americano e com foco no chamado movimento de missões mundiais que se originou a partir da primeira metade do século XIX, por isso, este movimento que chegou ao Brasil ficou conhecido como protestantismo de missão.

Foi nas colônias da América do Norte que elas realmente se consolidaram e ajudaram a criar um novo modelo de sociedade e um novo país, impregnado dos ideais do protestantismo puritano e que, mesmo adotando o princípio republicano do Estado laico, criaram o que, hoje, se chama religião civil norte-americana². (CALVANI, 2009, p. 55).

Assim, os missionários que vieram dos Estados Unidos partilhavam de um conceito de evangelização que incluía conscientemente a educação como estratégia para moldar, em longo prazo, um contexto social de aceitação de sua religião na sociedade, formando pessoas cujos valores fossem influenciados pela cultura estadunidense. Isso implicava na liberdade de consciência e religião, o livre comércio e os ideais de progresso da época. Para estes missionários protestantes, religião, democracia política, liberdade individual e responsabilidade eram concebidas como parte de um todo, que estava envolvido por uma inflexível fé na educação (RAMALHO, 1975, p. 79). Estes tinham como aspiração propagar uma fé cristã civilizadora, tendo como modelo o modo de vida estadunidense. Conforme afirma Elias (1994, p. 23), o “conceito de civilização expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo” e como “se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’”. Além disso, “o conceito de civilização inclui a função de dar expressão a uma tendência continuamente expansionista de grupos colonizadores”. Nessa direção, afirma Mendonça (1984, p. 43) que “o protestantismo americano é um protestantismo de povoamento, isto é, ele se foi formando à medida que protestantes europeus passavam para as possessões inglesas à busca de novas condições de vida”. Mendonça (1984, p. 54) ainda assinala que dois componentes foram fundamentais no surgimento da “civilização cristã” norte americana: a “desinstitucionalização eclesiástica, (contra o ‘stablishment’)” e o “tripé religião-moralidade-educação”, sendo que este “cumpria o seu papel normativo e civilizador”. Este protestantismo de povoamento que deu origem, ou, que teve sua origem na ideologia expansionista do Destino Manifesto³, foi o que chegou ao Brasil no século XIX. Há diversos

² O conceito passou a ser bastante discutido entre os cientistas sociais a partir da publicação, em 1967, do artigo "Civil Religion in America", escrito pelo sociólogo Robert Bellah. Bellah analisa alguns discursos de presidentes dos Estados Unidos, como Washington, Jefferson, Lincoln e Kennedy, dentre outros, a fim de demonstrar que os símbolos, os cerimoniais, os lugares e os eventos sagrados, todos centrados na ideia de Deus, desempenharam papel constitutivo no pensamento dos estadistas americanos, além de terem sido compartilhados pela maioria dos cidadãos daquele país. Em suas palavras, é a "expressão autêntica da realidade religiosa [...] na experiência do povo americano". O "american way of life" teria se instituído, segundo Bellah, com base numa "dimensão religiosa pública" que, no artigo citado, denomina-se "religião civil americana" (BELLAH, 1991, p. 168-189).

³ O termo Destino Manifesto foi criado no século XIX e condensava sentimentos nacionalistas e expansionistas já enraizados nos estadunidenses. A origem do termo está ligada à política expansionista de meados do século XIX. Foi John O'Sullivan quem o utilizou para descrever seu sonho a respeito do futuro da América. No ensaio chamado "Annexation", escrito em 1839 (publicado somente em 1845), declarou apoio à aquisição do Texas pelos estadunidenses, defendendo que era o cumprimento do destino manifesto espalhar o continente e que lhes era atribuído pela Providência (MOUNTJOY, 2009, p. 9). Enraizado no senso comum e

indícios que nos levam a considerar que o projeto missionário guardava relação com a ideologia expansionista norte-americana, do Destino Manifesto, e carregava subjacente ao ensino secular e à pregação religiosa os traços culturais do *american way of life* (Mendonça, 1984, p. 95 – Bonino, 2002, p. 11-25).

Quando o protestantismo missionário chegou ao Brasil em meados do século XIX, conforme aponta Calvani (2009, p. 57), “encontrou um campo social totalmente diferente do seu”. Os protestantes oriundos dos “Estados Unidos, sociedade republicana, de matriz anglo-saxã e que defendia a separação total entre Igreja e Estado”, ao chegarem ao Brasil, encontraram uma sociedade de base monárquica, de formação ibérica e com uma igreja estatal. Estes protestantes, inicialmente, não podiam construir igrejas com estética arquitetônica de templos, não podiam enterrar seus mortos nos cemitérios de então e, “tampouco, tinham seu matrimônio reconhecido”, ou seja, a oposição religiosa materializava-se na negação de direitos civis. Era necessário estabelecer um caminho para inserção e aceitação do protestantismo diante desta oposição religiosa. Nesse contexto uma hipótese que levantamos é de que a característica geral das missões protestantes foi utilizar a educação como estratégia para inserção no país, quer por seu aspecto evangelizador, quer educacional. O binômio “evangelizar e educar” caracteriza a estratégia missionária dos protestantes que se instalaram no Brasil durante o século XIX. Esta empresa missionária, particularmente pelos missionários norte-americanos, tinha no seu escopo um sentido civilizador, conforme já exposto, pautado na ideologia do *Destino Manifesto*. A educação, através da prática pedagógica dos colégios protestantes, foi utilizada como meio de inserção e implantação do protestantismo de missão.

De modo geral os adeptos do protestantismo de missão que se instalaram no Brasil a partir do século XIX, majoritariamente originários dos Estados Unidos da América, vieram imbuídos de um projeto evangelizador, por meio da educação. J W. Wolling, redator do Expositor Cristão, explicita num artigo de 1892 a importância da educação como estratégia evangelística: “Desde os tempos do Dr. Duff na Índia os trabalhadores missionários e os amigos da causa têm-se mostrado favoráveis à introdução de escolas diárias em todos os campos onde se tinha inaugurado a obra evangélica” (EXPOSITOR CRISTÃO, 1892 p. 2 - J. W. Wolling). No artigo, o redator enumera algumas razões para a implantação de escolas em todo o território brasileiro e, dentre elas, pode-se destacar: “[...] cousa certa é que muitas vezes o mensageiro da cruz não acha aceitação; em quanto a eschola acha-se actualmente

na religião o Destino Manifesto resumia o sonho missionário de estender o princípio da União até o Pacífico, por meio da ocupação de todo o continente pelo povo americano (MENDONÇA, 1984, p. 95). O termo passou a simbolizar a ideologia e o desejo dos Estados Unidos de expandir. A frase era um termo breve e prático para expressar apoio ao projeto de expansão territorial e ideológica.

procurada e apoiada pelos homens de maior progresso e de mais alta posição” (EXPOSITHOR CRISTÃO, 9 de julho de 1892, p. 2- J.W. Wolling). O trecho citado demonstra que neste período a educação no país já era deficiente. O apoio dos homens de maior progresso, a que se refere o redator do Expositor Cristão, ainda pode estar relacionado ao interesse dos políticos brasileiros em imprimir no povo os ideais republicanos (o país vivia um momento de transição política, pois saía do regime imperialista para o republicano), ideais estes, que os norte-americanos cultivavam.

Em 1876 foi publicado o relatório sobre a instrução pública nos Estados Unidos, elaborado por Celestin Hippeau, professor honorário da faculdade de Paris, viu-se divulgado como um modelo a ser seguido pelos educadores brasileiros. O relatório, elaborado a pedido do governo francês para acompanhar o desenvolvimento da instrução pública no mundo, encantou especialmente os intelectuais dentro do contexto da educação americana, alicerce da modernidade pedagógica. O referido documento circulou no Brasil em francês e sua versão em língua portuguesa foi publicada pelo “Diário Oficial do Império do Brasil”, em 1871, tendo sido responsável por oficializá-lo e difundi-lo (HILSDORF, 1986). Ainda na introdução, Hippeau enaltece tanto a nação americana quanto seus sistemas cultural, político e econômico baseados na razão, nos princípios democráticos, no liberalismo, com razões suficientes, segundo Gondra (2002, p. 6), “para alavancar o Brasil ao nível do seu tempo e incluí-lo no restrito concerto das nações modernas e civilizadas”.

Na cosmovisão dos missionários protestantes oriundos dos Estados Unidos, a criação de escolas e colégios, segundo o modelo que utilizavam nos Estados Unidos, era fundamental para conquistar espaço na sociedade brasileira. Suas escolas, além da alfabetização, considerada essencial para um povo que baseava sua fé na leitura da Bíblia, objetivavam preparar os estudantes para desenvolver talentos necessários ao trabalho, ao exercício da liderança e às questões políticas da nação. Era uma educação essencialmente pragmática, que valorizava a livre-iniciativa, a formação técnica e a organização política destinada a dar sustentabilidade ao projeto de uma nação republicana que, na concepção dos protestantes de missão, era entendida como a mais próxima realização dos ideais do Reino de Deus na terra.

A prática pedagógica dos colégios protestantes, inovadora para a época, era baseada no método indutivo, intuitivo ou lição das coisas. Mesquida (1994) atestou que “foi o método pedagógico [...], que tinha como característica principal levar a criança ao desenvolvimento de suas faculdades mentais por meio da observação”, a grande atração dos colégios norte-americanos. Mesquida (1994) ainda nos informa que estes colégios, que

funcionavam geralmente em prédios próprios, eram equipados com quadros negros, mapas e microscópios. Matérias científicas ou profissionalizantes faziam parte do currículo. Elas eram ministradas por meio de lições curtas e graduadas, além das aulas simultâneas de matérias diferentes, do ensino das ciências exatas e naturais e no emprego do método intuitivo. Nos colégios protestantes, de modo geral, havia: língua inglesa, educação física, música, artes, laboratórios, material didático, assembleias religiosas; a localização geográfica era estratégica; a arquitetura dos edifícios de estilo imponente. Tais fatores criavam um “novo espaço sócio-cultural atraente, sedutor, que se materializava, pela prática educativa, na história, no modo de vida (o *american way of life*) e na concepção de mundo do país de origem dos missionários” (MESQUIDA, 1994, p. 132s).

Ainda em relação ao método pedagógico Vieira destaca que:

[...] foi o método pedagógico [...], que tinha como característica principal levar a criança ao desenvolvimento de suas faculdades mentais através da observação, a grande atração dos colégios norte-americanos. [...] Os fundamentos teóricos adinham de Horace Mann⁴ e Pestalozzi (VIEIRA, 2003, p. 38).

Sobre as inovações introduzidas pelos colégios protestantes no Brasil, é possível ainda recorrer ao estudo de Barbanti que destaca:

Mesas, bancos de assentos reversíveis, pedras de ardósia, mapas, globos, ábacos, mapas de anatomia (olho, coração), modelo de cabeça, retratos de homens ilustres, microscópios, aparelhos de física e química, aparelhos para ginástica, aparelho telegráfico, pequeno prelo e caixa com 64 formas e sólidos para o ensino objetivo (BARBANTI, 1981, p. 149; AZEVEDO, 1958, p. 601).

Esta percepção sobre as escolas americanas trazidas pelos missionários protestantes ao Brasil era material de publicações republicanas da época. Como exemplo é possível informar sobre as publicações no jornal A Província de São Paulo. Rangel Pestana como propagador dos ideais republicanos que, durante quinze anos (1875-1889), fez circular em seu jornal, “A Província de São Paulo”, destacou impressões sobre as escolas protestantes e americanas, e destacou as seguintes:

⁴ De acordo com Dows, Horace Mann (1796-1859), reformador educacional e humanitário, foi enormemente influente na promoção e aperfeiçoamento da educação pública em Massachusetts e em todo os Estados Unidos no século 19. Em seu estado natal, Massachusetts, Mann trabalhou para aumentar a disponibilidade e a qualidade dos livros, escolas públicas e aperfeiçoamento dos professores. Mann tem sido chamado de o pai da escola pública norte-americana. (DOWS, Robert Bingham. **Horace Mann**: champion of public schools. New York: TwaynePublishers, 1974).

- sentimento de liberdade de consciência, de crítica e de discussão;
- noções de ordem e hierarquia, disciplina rígida e altas exigências éticas, baseadas na combinação de obediência e autogoverno, sem castigos físicos nem morais;
- integração entre pensamento e ação;
- atividades extra-classe: clubes literários, ligas de temperança;
- organização seriada e progressiva e não sequencial e linear dos estudos;
- conteúdos literários e científicos, trabalho manual como treino para os estudos nos laboratórios, atletismo, educação física e ginástica sueca;
- jardins da infância;
- classes de ensino normal profissionalizante com fundamentação pedagógica baseada em fisiologia e higiene escolar, ciências naturais, pedagogia e metodologia, filosofia intelectual e história da educação, e treino prático como regentes de classes (1885);
- bibliografia estrangeira, ou produzida e adaptada pelos próprios professores;
- ensino misto, preparando as meninas para ganhar a vida independentemente como professoras e missionárias;
- no lugar da memorização, a utilização das lições de coisas e do método intuitivo, apoiado em laboratórios, coleções de espécimes, museus, mapas e cartazes escolares;
- método sintético de leitura: palavras a partir de letras e sílabas;
- caligrafia com modelos e cadernos americanos;
- ensino regular e seriado em cursos diurnos e palestras de divulgação noturnas, abertas ao público em geral, como prática da educação popular;
- emprego de professoras, inclusive para as matérias científicas, na figura exemplar da professora Marie Rennotte, que dava física, química e ciências naturais no Colégio Piracicabano (*apud* HILSDORF, 1986, p.172).

A situação do sistema educacional no Brasil, desde a expulsão dos jesuítas, embora existissem iniciativas isoladas de modernização pedagógica, era de muita precariedade. Em contraste com o sistema educacional ainda precário no Brasil da época, o modelo trazido pelos protestantes encontrou grande receptividade por parte de certas camadas da elite liberal brasileira formada por republicanos, maçons, comerciantes e pequenos empresários que se espelhavam no crescimento econômico dos Estados Unidos como modelo ideal para o Brasil. O segmento liberal da sociedade brasileira acreditava que o país precisava entrar “no esquema das nações mais avançadas” e o caminho era uma educação “voltada mais para a ciência e a técnica” (PAIVA, 1987, p. 74). A afinidade entre os ideais dos primeiros missionários protestantes e a classe média republicana brasileira era respaldada pela promessa de que os educandários protestantes pudessem introduzir alguma novidade na precariedade do sistema educacional brasileiro. Isso, como anteriormente citado, acontecia, pois a prática protestante era baseada no método intuitivo, ao contrário da educação católica e do Estado, pautadas no método dedutivo e de memorização.

O método pedagógico e a estrutura destas escolas protestantes conflitavam com o que havia nas escolas públicas da época, que segundo Elias eram:

Extremamente precárias, funcionavam em prédios adaptados e, muitas vezes, na residência do professor. As classes – com alunos de diferentes idades e graus de conhecimento e em número excessivo – eram atendidas por apenas um professor, em geral não habilitado a ministrar aulas. O currículo adotado não ia além das primeiras letras, noções de gramática portuguesa, um pouco de aritmética, além de aulas avulsas de francês e latim (ELIAS, 2005, p. 82).

Ansiando por uma educação mais pragmática, voltada para a ciência e a técnica e que substituísse tanto o ensino oficial quanto o ensino católico que representavam a ligação com a monarquia, o segmento liberal das elites brasileiras acolheu desde cedo o modelo de ensino protestante norte-americano. Sobre esta mesma questão Hilsdorf acrescenta que,

Desde a guinada ultra-conservadora do pontificado de Pio IX, em 1848, os meios liberais nacionais, acompanhando uma tendência internacional, abandonaram os sonhos de reforma da sociedade por intermédio da Igreja Católica e abriram-se simultaneamente à reivindicação da política de separação entre Igreja e Estado e ao apoio ao protestantismo como a religião mais adequada para a inserção do país na modernidade ocidental (HILSDORF, 2002, p. 94-95).

Apesar da clara declaração da autora, em que os liberais nacionais apoiariam a religião protestante, é necessário considerar que na base da população prevalecia o catolicismo como religião do povo. Neste contexto, a educação foi utilizada como correia de transmissão ideológica pelos liberais nacionais e como estratégia de inserção pelos protestantes. Para a elite liberal, sobretudo do Oeste de São Paulo e da Zona da Mata em Minas Gerais, os educadores norte-americanos, além de representarem os Estados Unidos – padrão cultural, político e econômico para a modernização do Brasil – chegavam como arautos do liberalismo, do pragmatismo e da república. De acordo com Azzi (1998, p. 98), no projeto liberal da elite intelectual brasileira deste período, especialmente dos paulistas e mineiros, a educação tornou-se uma “estratégia de luta”, um “campo de ação política”, um “instrumento de interpretação da sociedade brasileira” e “o enunciado de um projeto social”. A relação entre os protestantes e esta camada da elite liberal brasileira, durante a segunda metade do século XIX - tema amplamente discutido por Mesquida (1994), não aconteceu por afinidades religiosas, mas por interesses políticos e econômicos de ambas as partes. Os republicanos e maçons lutavam pelo fim da monarquia, o estabelecimento da república, a abertura de mercado e, sem sombra de dúvida, os missionários protestantes desejavam o mesmo.

Quando se constata que a elite liberal brasileira apoiou o modelo educacional protestante estadunidense, não se pode perder de vista as correlações existentes entre a ideologia liberal e o protestantismo. Na avaliação do sociólogo Jether Pereira Ramalho (1979), os principais fundamentos da ideologia liberal são o individualismo, a liberdade, a democracia, o êxito e o progresso. Comparando tais categorias com as principais ênfases do movimento pietista, que influenciou significativamente o protestantismo norte-americano no século XIX, o autor percebe que os fundamentos da ideologia liberal encontram reforço nas ênfases pietistas. Individualismo, liberdade, democracia, êxito e progresso são postulados básicos também do pietismo e, em consequência, do protestantismo norte-americano. Havia, portanto, uma “afinidade eletiva” entre um segmento social brasileiro, no caso, a elite liberal, e o modelo de educação norte-americano, o que justifica o êxito dos colégios protestantes no Brasil. Segundo Peri Mesquida:

Essa 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).

De acordo com Mesquida (1994, p. 133), a educação protestante instalada no Brasil caracterizou-se por fatores que a tornaram atrativa, especialmente às elites liberais, tais como: localização das escolas em função da classe social a ser influenciada; aparência estética dos edifícios construídos, de estrutura sólida e imponente; ambiente interno das escolas com nova concepção pedagógica – ausência de estrado nas salas, aproximando alunos e professor, carteiras individuais, auditórios para programas coletivos, material didático, laboratórios, equipamento musical, etc.; além do conteúdo identificado com valores liberais, da cultura e do modo de vida norte americano. E conclui: Era nesse novo espaço sociocultural atraente, sedutor, que se materializavam, pela prática educativa, a história, o modo de vida (o american way of life) e a concepção de mundo do país de origem dos missionários (MESQUIDA, 1994, p. 133).

Nesse contexto é que se dá a implantação das escolas protestantes no Brasil; um período em que o país, de acordo com a propaganda republicana, se ressentia de ideais modernizadores para fazer ombro as outras nações modernas e que tinham como base organizadora o liberalismo e o positivismo. “A propaganda republicana se fez em parte em torno do argumento de que a república fazia parte da identidade americana. República e América eram o novo, o progresso, o futuro” (CARVALHO, 1998, p. 110). Sendo assim,

mesmo num ambiente de oposição religiosa por parte do catolicismo, não foi difícil para os protestantes de missão instalar suas escolas, num contexto em que havia carência de estabelecimentos educacionais e setores liberais da sociedade brasileira ávidos por novidades que representassem avanços em relação à prática educativa conservadora da maioria das escolas da época (AZAVEDO, 1971, pp. 618-621). Além disso, a presença dos protestantes representava a promessa de que o Brasil poderia, em pouco tempo, assemelhar-se aos Estados Unidos no que se refere ao progresso tecnológico e educacional. Segundo Hilsdorf, “A versão pedagógica da modernidade e do progresso seria composta, pois, por escolas particulares - e não pelas públicas monárquicas - que oferecessem ensino científico, prático, intuitivo e igual para todos” (1986, p. 60).

Vieira destaca que este tipo de educação se coligava com os anseios da elite intelectual da época disposta a romper com modelos tradicionais que não dialogavam com as expectativas liberais e republicanas. Destaca assim que

Esta elite [imigrantes norte-americanos e a elite progressista] regional, maçônica, positivista, liberal e anticlerical, tendo como referência a sociedade norte-americana, estava convencida de que o modelo de educação não correspondia a suas expectativas. [...] Por isso, a presença da educação escolar metodista no Brasil respondia à convicção da elite intelectual e política da Região Sudeste [...] (VIEIRA, 2006, p.21).

Estudos e pesquisas têm demonstrado que neste sentido as escolas protestantes desempenharam papel importante na propositura de mudanças políticas e culturais do país, agindo como veículos da propagação do ideário liberal e republicano importado dos Estados Unidos junto com as ações missionárias postas em circulação desde o fim do século XIX⁵. Grosso modo, pode-se dizer que a estratégia dos protestantes de missão na implantação de escolas foi razoavelmente bem sucedida. Um exemplo disso foram as influências dos

⁵ Cf. p.e.: AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramento, 1971; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo**: um estudo de suas origens. 1977. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977; VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, a maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980. MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo: Paulinas, 1984; AYRES, Paulo Mattos. **Confessionalidade, Educação e Escola: um enfoque histórico**. Piracicaba: REVISTA DO COGEIME. Ano I, Número I, Junho/1991; MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994; CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade**: a trajetória profissional de uma educadora – 1839-1929. 2005. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005; VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Protestantismo e educação**: a presença liberal norte-americana na reforma Caetano de Campos - 1890 . 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006; FERREIRA, Valdinei Aparecido. **Protestantismo e modernidade no Brasil**. 2008, 246 f. Tese (Doutorado em Sociologia do departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008;

missionários e educadores protestantes nos projetos das reformas da educação: 1) na “Reforma Rui Barbosa” (1882), baseada nas observações do parlamentar à prática educativa do Colégio Progresso, no Rio de Janeiro, à época administrado por metodistas (HAIDAR, 2008, p. 241; MESQUIDA, 1988, p. 47); 2) em São Paulo, na “Reforma da Instrução Pública e da Escola Normal”, por Caetano de Campos, com participação das presbiterianas do Colégio Americano, Miss Márcia P. Browne⁶ e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade na criação da Escola-Modelo⁷ e da Escola Normal da Praça⁸. Foi neste período também que a missionária

⁶ Caetano Campos remeteu uma carta a Rangel Pestana, em 1890, na qual esclarece a importância do trabalho de Miss Browne e Guilhermina Loureiro de Andrade para o sucesso da reforma da Escola Normal: “Depois de uma luta que talvez possa contar um dia, descobri por intermédio do Dr. Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato pelo muito que se tem interessado pelo êxito da nossa reforma-, uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz o Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, e escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a avis rara que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma, com grande família a sustentar e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais. No mais, muito entusiasmada pela reforma. Consegui do Prudente o contrato. Aqui começa o Prudente a brilhar. Confesso que estou cativo dele. Como vê, não é sem razão. A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. Chegará aqui antes do fim do mês. Faltava-me, porém, um homem para os meninos, e isso é que é absolutamente impossível. Nova luta e peripécias inacreditáveis para mim. Achei, por fim, não um homem, mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal de senhoras em Saint Louis (Massachusetts), possuidora de 250 contos, ensinando crianças por prazer e vocação [...] e, finalmente, trabalhando como dois homens, diz ela, quando o ensino necessita. Tinha vindo para São Paulo, contratada pela Escola Americana, que me cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossível sem ela.” (apud REIS FILHO, 1981, p.48).

⁷ Carlos Monarcha, em sua obra *A Escola Normal da Praça*, fez preciso e detalhado estudo da formação de normalistas e sobre a educação primária a partir da escola-modelo e da Escola Normal da Praça, na Província de São Paulo. Tomamos este autor como referência para citar este tipo de escola para exemplificar o processo de escolarização na configuração da república em São Paulo e que, posteriormente se estende a Minas Gerais. A escola normal da praça foi “[...] instalada em um casarão assobrado, pertencente à Igreja do Carmo e popularizada como Escola-Modelo do Carmo” (p. 178). Tal escola foi criada a fim de que pudesse ser demonstrados os “procedimentos didáticos, de observação e prática de ensino para os alunos do terceiro ano do curso normal e, [...] ponto de irradiação das técnicas fundamentadas no método intuitivo de ensino” (p. 179). Dessa forma esta escola tinha o objetivo de criar “um padrão de professor primário – com ênfase no treinamento prático”. (p. 179). Com isso foram introduzidas didáticas que teorizavam, pensavam ser compatíveis com a fase intelectual que a criança se encontrava. Ressaltando sempre “o valor da observação, da experiência sensorial e da educação dos sentidos” (p. 179). Em busca de um ensino intuitivo, foi aplicado pela primeira vez a “metodologia norte-americana”, ou seja, “nas escolas brasileiras se aplicou o método analítico de leitura; o ensino intuitivo nas várias matérias, os aforismos de Pestalozzi e os ensinamentos de Froebel” (p. 180). Daí a utilização dos métodos de ensino “do mais simples para o composto, do indefinido para o definido, do concreto para o abstrato” (p. 180). Com isso “para Antonio Caetano de Campos e Miss Márcia Priscilla Browne, [...] a educação da infância deve ser consciente, intencional, sistemática e fundada na intuição do aprendiz interpretada como base do conhecimento” (p. 181). Quanto às políticas públicas, o Decreto nº 27 trouxe poderes legislativos ao Estado enquanto governo. Como “[...] muitos aspectos do sistema de ensino – estrutura administrativa, organização curricular, legislação específica e minuciosa [...]” (p. 174). Além disso, havia alguns detalhes quanto à Escola Normal e aos futuros normalistas e sua formação. Quanto à “configuração didático-pedagógica” o Decreto coloca o “curso normal com duração de três anos, com uma seção masculina e outra feminina” (p. 176). MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

⁸ Para a descrição da escola normal da praça continuamos seguindo o excerto de Monarcha. De acordo com o pesquisador, com o passar do tempo, as reformas eram inevitáveis para que a cidade de São Paulo acompanhasse a evolução republicana, dessa forma, “o Estado reorganiza o seu aparato administrativo, ampliando os serviços públicos no âmbito da higiene, saúde, polícia urbana e instrução” (p. 185). Em 1895, a

Miss Browne participou, junto ao governo do Estado, na criação de escolas de formação de professores, colaborando para modificar a forma de se pensar a formação dos professores, tentando então “criar uma mentalidade nova no departamento da instrução” (MONARCHA, 1999, p. 203); 3) em Minas Gerais, na “Reforma do Ensino”, de 1926, por Francisco Campos, baseada no escolanovismo, nas teorias de John Dewey e no otimismo pedagógico (essa reforma introduziu materiais didáticos importados dos Estados Unidos que já eram utilizados no Instituto Granbery, tradicional colégio metodista de Juiz de Fora, bem como, copiou as medidas das carteiras do Granbery, que eram baseadas nos modelos estadunidenses) (MESQUIDA, 1994, p. 48).

A estratégia de inserção do protestantismo de missão, por meio da educação, pode ser identificada a partir da presença de mulheres que atuavam como educadoras e dirigiam várias escolas. Destacamos aqui: Mary Parker Dascomb (1870) que dirigiu a Escola Americana, que posteriormente se transformaria na Universidade Presbiteriana Mackenzie; Arianna Herderson (1872), Mary Videau Kirk (1874) e Charlotte Kemper (1882) foram enviadas para Campinas pela Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos e trabalharam no Colégio Internacional; Martha Hide Watts (1881 a 1908) foi enviada a várias cidades do Brasil pela igreja Metodista e fundou escolas desta denominação (FERREIRA, 2008, 178-179).

É importante pontuar que no caso da educação e das escolas metodistas era clara a intenção de atender as elites econômicas, pois havia a preocupação de formação de uma mentalidade e de uma classe dirigente sensível à penetração do protestantismo. No relatório

“finalidade propedêutica” da escola-modelo sofreu mudança. Passando a ser “substituída por outras de natureza profissionalizante” com o intuito de formar professores primários, também chamados de “complementaristas” de forma rápida. Sendo assim, deram início “à construção de um edifício escolar: a Escola Normal da Praça” (p. 186). Que tinha como objetivo “abrigar o Curso Normal, a Escola-Modelo Preliminar “Antônio de Campos”, a Escola-Modelo Complementar e o Jardim de Infância” (p. 186). Um dos objetivos da criação do prédio escolar com o jardim de infância se dava porque acreditavam ser “a construção de uma imagem de criança, subitamente valorizada e representada como herdeira da República recém-instalada” (p. 186). Sua localização foi bem pensada, pois era “uma alusão à superioridade moral e intelectual e vitalidade da República” (p. 187). Assim como sua arquitetura que era pensada de forma que ensinaria “aos indivíduos os princípios da sociedade perfeita” (p. 191). No Curso Normal, foram criadas “uma seção masculina e outra feminina, destinada a alunos com idade de 16 anos” (p. 191). Da mesma forma, aconteceu com a Escola-Modelo Preliminar “Antonio Caetano de Campos”, com uma “seção feminina e outra masculina e destinada a alunos de 7 a 11 anos” (p. 191). Logo após foi inaugurado “o edifício do Jardim de Infância” também conhecido como “Kindergarten”, que se localizava na parte de trás da Escola Normal. Tinha como objetivo “a ‘educação dos sentidos’ de crianças com idade entre quatro e sete anos” (p. 198). Utilizava-se da metodologia inspirada em Froebel, como “jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças” (p. 198). Dessa forma a criança era vista “como herdeira da República” (p. 198). MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

do reverendo Kennedy, de 1883, enviado ao *Christian Advocate*, é possível constatar esta intenção:

Através da nossa obra se tornará atraente para os estudantes, e seus pais nos ajudarão a superar progressivamente os obstáculos que freiam a obra metodista e, por conseguinte, ajudará a anular a influência da igreja romana, dando-nos a possibilidade de convencer as pessoas, de que nós somos portadores do bem; isso poderá atrair para nossa obra a classe para qual nós queremos anunciar a verdade do Evangelho. Porque esta escola recebe o apoio das melhores famílias, poderemos assumir o comando da educação feminina no Brasil, modelar a mentalidade das mulheres e dos seus filhos, o que contribuirá para destruir os dogmas frágeis, mas tirânicos da igreja católica (KENNEDY, 1883, p. 11).

Das instituições escolares metodistas que se estabeleceram no Brasil interessamos, na presente pesquisa, o Colégio Izabela Hendrix (IH). Assim tomaremos como nosso objeto de pesquisa a história do Colégio Izabela Hendrix nas três primeiras décadas do século XX. Esta instituição escolar foi escolhida por sua ampla significação social no contexto local e regional; por sua importância histórica e por possuir muitos documentos a serem analisados. A história da educação metodista no Brasil começou com a chegada dos primeiros imigrantes norte-americanos ao Brasil, em 1867, e mais especificamente em 1881 com a fundação do Colégio Piracicabano, em Piracicaba, na então Província de São Paulo. Após a criação dessa primeira escola, muitas outras se sucederam, com um nível de ensino considerado oportuno para as pretensões dos partidários das transformações que se almejavam no campo social e político da época. Partindo de São Paulo e do Rio de Janeiro para outras regiões no Brasil, a missão chegou a Juiz de Fora, onde fundou o Instituto Granbery e, no final do século XIX, veio daquela cidade mineira para Belo Horizonte, a primeira cidade planejada do Brasil. Assim sendo, a iniciativa da Igreja Metodista de apresentar um projeto educacional ao Dr. Bernardo Monteiro – prefeito da então recém-inaugurada capital das Minas Gerais – foi imediatamente apoiada pelos políticos da época. Segundo Boaventura (1978), o novo modelo de educação protestante, de inspiração liberal e iluminista, era visto como uma alternativa capaz de contribuir para o avanço do projeto educacional brasileiro, até então restrito às escolas católicas e ao ensino público. No fim do século XIX, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte fez a doação de um terreno no centro da cidade, hoje delimitado pelas ruas Espírito Santo, Tamoios, Bahia e Avenida Afonso Pena, onde futuramente seriam instalados um templo metodista e um colégio (SILVA, 1998, p. 15). O colégio recebeu o nome de Izabela Hendrix, em homenagem a uma senhora da Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos, mãe do Bispo Eugene Hendrix. Apesar de nunca ter estado no Brasil, aquela senhora sonhava com

a criação de uma instituição educacional para moças no Brasil, e organizou campanhas para a arrecadação de fundos que garantissem a implantação de tal escola (LONG, 1968, p. 115).

A respeito ainda da contribuição da educação metodista, tem sido recorrente ressaltar o papel pioneiro desempenhado pelo Colégio Piracicabano, através da atuação da educadora Martha H. Watts, mas há pouco material, de produção científica sobre o papel que o Colégio Izabela Hendrix exerceu na educação em Belo Horizonte ou sobre sua história. Muitos trabalhos publicados apesar de constituírem-se em boas fontes de pesquisa são de natureza apologética, o que exige um esforço maior do pesquisador na verificação dos fatos. Segundo Santos:

Apesar de citado em alguns trabalhos lidos, geralmente tratando de escolas dos metodistas em outros estados brasileiros, o Instituto Metodista Izabela Hendrix não possui, até o presente momento, nenhum trabalho científico acadêmico sobre a sua história. (SANTOS, 2010, p. 15)

O Colégio IH, de tradição metodista, foi a primeira escola confessional protestante implantada em Belo Horizonte a trabalhar com a educação de mulheres e com o propósito de prepará-las para a docência. O contexto histórico de sua implantação está relacionado com a própria fundação de Belo Horizonte, cidade projetada para ser a capital de Minas Gerais e que representaria os ideais republicanos do Estado. O marco inaugural do Colégio Izabela Hendrix é 5 de outubro de 1904, sete anos após a fundação de Belo Horizonte em 1897. A fundação do Colégio IH aconteceu em um período de liberalização da educação brasileira, com proposta educacional inovadora e humanizante, visão esta que seria o perfil da educação metodista no Brasil.

A educação protestante optava por atender aos filhos da elite liberal, objetivando facilitar influência nos destinos do país pela sensibilidade dos egressos à causa protestante. Embora o projeto tenha se voltado mais às elites, houve um espaço dedicado às camadas subalternas da sociedade, nas escolas paroquiais, cujos objetivos eram: ensinar a ler e escrever; formar quadros para a igreja e o país; selecionar os melhores alunos e conceder-lhes bolsas para continuar estudos nos colégios (MESQUIDA, 1988, p. 46). Assim, em tese, o Colégio IH veio atender uma demanda educacional efetiva da época, que se expandia nas regiões urbanas, em especial no centro econômico-administrativo do país, em estados como Minas Gerais (Belo Horizonte e Juiz de Fora), São Paulo (Piracicaba) e Rio de Janeiro (Rio de Janeiro e Petrópolis) (MESQUIDA, 1994, p. 133).

A abordagem da presente pesquisa referencia-se num período cronológico compreendido entre finais do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Assim,

esta pesquisa perseguirá o recorte histórico da primeira parte do período republicano, que é denominado de Primeira República, e as franjas que formam os anos que dão contexto a este recorte temporal. Este arco temporal corresponde, no essencial, ao momento de implantação e estruturação do Colégio IH, patenteando-se a progressiva afirmação desta instituição escolar em consonância com o processo de escolarização que passava o país e, em especial, a capital mineira. Esta baliza temporal, aqui proposta, é então a tradução dos primeiros movimentos do Colégio IH: implantação, fixação e consolidação.

Embora este arco temporal seja arbitrário “torna-se importante porque caracteriza alguns momentos relacionados aos trâmites de desenvolvimento da educação por ocasião da implantação do sistema republicano” (VIEIRA, 2013, p. 3). É nestes limítrofes que a discussão educacional brasileira transita nos discursos republicanos sendo, às vezes, utilizada como correia de transmissão do ideário desta nova/velha República. Entretanto, ainda que a Primeira República seja um período que abrange os anos de 1889 a 1930 na História do Brasil, esta cronologia pode ser controversa, pois “nem a República se implanta a partir de 1889 nem a Primeira República termina em 1930” (NAGLE, 1977, p. 261). Esta advertência é importante, pois deixa claro que os ideais republicanos, no Brasil, têm origem anterior à proclamação da República, bem como os sistemas políticos agrários e oligárquicos também não se encerram com o início da era Vargas. Ressalta-se também que a pesquisa de instituição escolar, em História da Educação, pressupõe a compreensão da história para além da ordem cronológica. Pois como afirma Saviani:

Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita àquilo que é convencionalmente chamado de História de Educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta. (SAVIANI, 1984, p. 38)

Neste sentido, o recorte temporal, embora estabelecido, não poderá ser circunscrito apenas à cronologia política da Primeira República. Isto não significa que nos olvidaremos da cronologia política, pois esta dialoga com o ritmo da história das instituições escolares. Com isso, é possível pensar que as instituições escolares, embora possam ser estudadas em períodos históricos mais amplos que a cronologia política, não deixam de relacionar-se também com os movimentos políticos da história. Como afirma Frago:

Como es conocido, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza, la historia de la educación suele guiarse y tratarse de modo no sólo cronológico sino con una cronología deudora en muchos aspectos de los cambios políticos y legislativos que afectan a esta actividad humana institucionalizada. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 41)

Nesta pesquisa busca-se o caminho deste diálogo, entendendo a cultura escolar como este espaço *próprio* que elabora estratégias que dialogam com os espaços sociais externos, mas que ao mesmo tempo dialoga com as mudanças políticas e sociais de seu contexto local, regional e nacional. Trata-se de compreender a instituição escolar como espaço de re/produção, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organização, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (NÓVOA, 1995).

A partir do nosso objeto de estudo nos propomos a investigar a história do Colégio IH nos anos de sua fundação até a inspeção de 1932-36. Com este recorte pretendemos compreender a trajetória desta instituição metodista em Belo Horizonte e identificar a contribuição do modelo pedagógico desta instituição no processo de escolarização que estava se definindo na capital mineira. Buscar-se-á particular atenção ao processo de justificação que tal modelo comportava, quer nos domínios dos princípios estruturantes, quer no âmbito da cultura escolar, em diálogo com a sociedade de sua época.

Entendemos que o modelo não foi concebido como concêntrico e reduzido a internalidade da escola e, portanto, o mesmo dialogou com agentes externos, formando uma ecologia escolar para além dos muros. Tomando ainda emprestada a simbologia dos muros buscar-se-á descobrir, nos poros existentes, permeabilidades que permitiram que tal modelo educativo pudesse dialogar com os agentes dentro e fora destes muros. Este propósito perspectiva-se no âmbito da história da educação em que a relação entre os agentes e as ideias pedagógicas se revê na materialidade da instituição escolar.

A problematização da pesquisa envolveu o estudo da história do Colégio Izabela Hendrix no processo de escolarização em Belo Horizonte no início do século XX em suas fases de implantação, fixação e consolidação. A intenção é analisar, a partir da leitura da história deste estabelecimento, como a educação e escolarização trazidas pelos missionários metodistas foram utilizadas como estratégia (CERTEAU, 1994) da inserção do protestantismo.

2.2 METODOLOGIA/ABORDAGEM

A escola, ou instituição escolar, é encarada nesta pesquisa como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, no sentido do termo formulado por Nóvoa (1995, p. 20) e, portanto, como um “território intermediário” que ao mesmo tempo produz e reproduz cultura na relação com seu contexto envolvente. Neste sentido, a instituição escolar, embora sujeita a um conjunto de leis do Estado que se colocam acima e como reguladoras da própria escola, é dotada de uma estrutura e linguagem próprias que lhe permite ser mais do que espaço de reprodução mecânica ou sistematizadora dos pensamentos da sociedade. Segundo os estudos conduzidos por Antônio Nóvoa, Justino Magalhães, Licínio Lima e alguns outros pesquisadores portugueses que partilham desta mesma abordagem,

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermediário* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macro-sistema*, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um *micro-universo* dependente do jogo dos actores sociais em presença. (NÓVOA, 1995, p. 20)

Ou seja, trata-se de buscar uma compreensão da instituição escolar como um espaço organizacional em que importantes decisões de cunho educativo, curriculares e pedagógicos são também tomadas a partir de seu próprio universo e não como simples reflexos de condições puramente externas (NÓVOA, 1995, p. 15).

Visto a partir desta perspectiva, pretende-se compreender a instituição escolar a partir do seu meio envolvente, levando-se em conta não somente os fatores *macros*, advindos do contexto socioinstitucional, nem somente os fatores *micros*, circunscritos basicamente na relação professor/aluno, mas em toda a sua complexidade pluridimensional (MAGALHÃES, 1999), o que exigirá o cruzamento de informações muito diversificadas numa postura de caráter cada vez mais interdisciplinar, numa visão de conjunto. Compreende-se aqui a instituição escolar como um espaço constituído de ritmos próprios que interagem ao mesmo tempo com as transformações sociopolíticas e culturais de seu contexto local, regional e nacional. Conforme nos alerta Magalhães:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

Neste sentido a opção desta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental com coleta e análise de fontes primárias, será sob o viés da mesoabordagem, pois “nos permite escapar do vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” (NOVOA, 1995, p. 30). De acordo com Licínio Lima

Não se trata, portanto, apenas da procura de um lugar de encontro e de síntese, possível, das contribuições resultantes das abordagens macroscópicas e microscópicas; mais do que isso, trata-se de valorizar um terreno específico que uma vez articulado com os outros dois, que não pode de resto dispensar ou desprezar, permitirá o estabelecimento de uma espécie de triangulação que mais facilmente poderá conduzir a superação de limitações anteriores. (LIMA, 1996, p. 30)

Trata-se da construção de um processo histórico que confira uma identidade à instituição educativa analisada, e valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas em toda a sua complexidade. Na mesma acepção, Licínio Lima (2001) argumenta que nesse enfoque investigativo, os elementos de mediação ou intermediários se revelam, se articulam e são (re)construídos com os elementos resultantes das focalizações analíticas do tipo macro e micro.

[...] olhares macronalíticos que no passado desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos e os olhares microanalíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógicas-didáticas. Sem ignorar tais elementos, que de facto não pode dispensar ou desprezar, a mesoabordagem da escola parece constituir uma forma de integração/articulação de objetos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e econômico, a macro-organização do sistema escolar, etc.) e objectos de estudo microestrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os actores e as suas práticas em contextos específicos de acção) (LIMA, 2001, p. 7).

Sendo assim, esta pesquisa foi conduzida por meio de procedimentos metodológicos que estavam envolvidos nas discussões sobre a cultura escolar, a partir de uma abordagem multidisciplinar que nos permitiu reconstruir um itinerário histórico que confira identidade à instituição educativa analisada, distanciando-se, mas não fugindo, das abordagens descritivas e dos registros oficiais proporcionados pela acumulação e justaposição de informações, que tendem, muitas vezes, ao exagero das descrições apologéticas (MAGALHÃES, 1999).

A escolha pela cultura escolar deu-se num contexto no qual esta tem sido alvo, recentemente, de uma crescente atenção, de forma que seu conceito tem assumido espaço “privilegiado nas pesquisas em história da educação, especialmente nas investigações que veem se dedicando a estudar os processos históricos de constituição das práticas escolares”

(VIDAL, 2010, p. 19). Além das investigações em história da educação é possível encontrar a menção de cultura escolar em áreas de especialidades da psicologia da educação, da filosofia da educação e da sociologia da educação. Importante mencionar que o conceito de cultura escolar tem sido inventariado pelos diversos subsídios que tem recebido dos conceitos de cultura, que estão presentes nos mais variados campos disciplinares, como já anteriormente citados. Apesar dessas diferentes abordagens, um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da Escola e do Sistema Educativo, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito. Cultura que a conforma de uma maneira muito particular, com uma prática social própria e única. No caso do IH é recorrente destacar o papel vanguardista da liderança desempenhado pela mulher nos espaços de poder da instituição escolar e a ênfase na formação de lideranças femininas como prática social desta instituição.

Voltando à questão da cultura escolar, pode-se afirmar que a mesma tem sido utilizada, metodologicamente, como categoria de análise que visa distinguir os processos de transmissão cultural de uma dada sociedade dos processos de transmissão da cultura escolar. A cultura escolar refere-se às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola. Podem-se perceber elementos da cultura escolar na arquitetura escolar (prédios especificamente construídos para abrigar escolas, por exemplo), no mobiliário escolar (carteiras, lousa, giz, materiais didáticos, por exemplo), nos livros escolares (surgimento dos livros didáticos e de editoras especializadas na criação destes) e nas ações transgressoras dos agentes envolvidos no ambiente escolar (AZANHA, 1992). A cultura escolar integra, sob tal perspectiva, a lição e o exercício da sala de aula; a exposição do professor sobre a matéria. Neste sentido, cultura escolar é a divisão das matérias; mas é também os intervalos entre as aulas que escapam, em geral, de qualquer registro. O uso da categoria cultura escolar apresenta-se como possibilidade, como irá conceber Dominique Julia, do abrir a “caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p. 13).

O pesquisador Luciano Mendes de Faria Filho, em seu artigo *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira* (2004), fez um amplo panorama sobre a cultura escolar. Em seu artigo sintetiza as investigações que têm sido realizadas e como a cultura escolar tem sido apreendida pelos historiadores da educação. Destarte, no diálogo da produção da pesquisa e dos estudos sobre a

cultura escolar, tem sido realçada a utilização de autores tais como Jean-Claude Forquim, Antônio Viñao Frago, Dominique Julia, Antônio Nóvoa, Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Jean Hébrard, André Chervel e Philippe Perrenoud, dentre outros. As discussões levantadas por Faria Filho e os autores que dialogam sobre cultura escolar tratados nesta pesquisa (CHERVEL; BARROSO; FRAGO; JULIA) nos auxiliarão na construção do conceito de cultura escolar forjada pelo Colégio IH e, conseqüentemente, na interpretação dos documentos/fontes/objeto selecionados nesta pesquisa e que serviram para ilustrar a história desta instituição.

Faria Filho aponta que Chervel foi um dos primeiros autores a tratar especificamente da cultura escolar como categoria de análise, sendo esse citado em um artigo de Dominique Julia em 2001, ao qual o próprio Julia se tem como referência. Chervel defende a especificidade da cultura que a escola produz e, portanto, critica os esquemas de explicação do saber escolar enquanto saber inferior ou derivado de outros saberes tidos como superiores, contrapondo-se ao conceito de transposição didática. Para Chervel, a escola era capaz de produzir uma cultura singular, específica e original (FARIA FILHO, 2004, p. 144). Para ele, os saberes escolares não eram inferiores aos que eram da demanda das universidades sendo que as instituições escolares eram capazes de “produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional” (FARIA FILHO, 2004, p. 144-145). Sendo assim, Chervel afirma que:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Como bem demonstrou André Chervel, o saber construído na instância da escolarização não se organiza como uma decorrência filtrada do conhecimento erudito. De

alguma maneira, Chervel confere identidade epistemológica própria aos saberes ensinados na escola, como se estes pouco representassem as suas reconhecidas e assumidas ciências de referência. Trata-se, mais do que traduzir, de inventariar saberes escolares, que passam, como tal, a possuir uma existência autônoma naquele local que lhes é específico. Para reproduzir o já tão conhecido exemplo de Chervel:

Contrariamente ao que se poderia acreditar, a teoria gramatical ensinada pela escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas, de referência, mas ela é historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Isso por si seria já suficiente para distingui-la de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte da cultura do homem culto. (CHERVEL, 1998, p. 14)

Ainda em seu artigo, outro autor que Faria Filho aborda é Viñao Frago. Ele diz que Viñao Frago tem a cultura escolar como um conjunto das mais “diferentes manifestações das práticas” que ocorrem nas escolas sendo que essa análise “engloba tudo o que acontecia na escola” (FARIA FILHO, 2004, p.147). Para ele, a compreensão da cultura escolar passa necessariamente pela consideração que vai desde a sociologia das organizações até a antropologia das práticas cotidianas. Nesse sentido, segundo o teórico, “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (FRAGO, 2000, p. 100). Isso significa dizer que no interior da escola produzem-se “modos de pensar e de atuar que proporcionam” a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas” condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos (FRAGO, 1995, p. 68-69). Nessa perspectiva, espaço e tempo são concebidos, distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola que, ao longo do tempo, determinarão as práticas e os modos de pensar e fazer escolares. Portanto, a escola como lugar específico, será marcada pelo tempo, “diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais” (FRAGO, 2000, p. 101). Desta forma, espaço e tempo não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura escolar.

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse em dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia

en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos — por exemplo, las disciplinas escolares — que la configuran como tal cultura independiente. (FRAGO, 2000, p. 2-3)

Numa direção próxima a apontada por Frago, acrescentando a ênfase na consideração de que a análise da cultura escolar precisa ser feita na relação com o conjunto das culturas contemporâneas, outro autor destacado é Dominique Julia. Sendo influenciado por Chervel, Dominique Julia é um dos pesquisadores mais requisitados quando o assunto é história das culturas escolares. Já no segundo capítulo do seu texto “*A cultura escolar como objeto histórico*” a sua definição de cultura escolar fica explícita:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p. 10-11)

Para Julia, os historiadores da educação deveriam acrescentar à pesquisa práticas ao invés de somente as normas. Em seu pensamento a história de uma escola tem tanto significado como qualquer outra história de outra instituição como as instituições militares (JULIA, 2001, p. 12). Dominique Julia, diz que, efetivamente, a escola cria, propaga e repercute um modelo cultural cujo *habitus* combina tradições do mundo militar e clerical com tradições cívicas de referendo dos Estados Nacionais. A escola estabelece, reproduz e perpetua tradições: tudo ao mesmo tempo; e, mesmo assim, ao longo de gerações. Seja como for, constata Julia, a situação da cultura escolar enfrenta e incorpora simultaneamente outras culturas, expressas pelo impacto dos meios de comunicação de massa, pela família, além de, especialmente, pelo que se tem hoje caracterizado como cultura juvenil. Diz sobre o tema esse autor:

Existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação (JULIA, 2001, p. 36-37).

Então Julia descreve as instituições escolares não somente como ambientes de “aprendizagem de saberes”, mas um ambiente onde há a “inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares”. São normas e práticas que precisam ser entendidas nos aspectos relativos ao contexto de sua produção, à sua finalidade, que varia segundo o tempo, podendo atender às questões de ordens diversas como: religiosa, sociopolítica ou de socialização e, por fim, a consideração que recai sobre os sujeitos que estarão envolvidos na obediência ou não das normas e no estabelecimento das práticas diárias do fazer escolar (JULIA, 2001, p. 22). Segundo Faria Filho (2004, p. 150), Julia se torna então um dos pesquisadores que possivelmente tem uma abertura maior para uma pesquisa ampla às várias gamas de estudo.

Barroso (2004, p. 77) ao discutir a cultura escolar, no contexto das políticas educacionais, aponta três perspectivas. Numa perspectiva funcionalista, a instituição educativa seria um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que a sociedade determina. Numa perspectiva estruturalista, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através do modelo de suas formas e estruturas, seja através de sua proposta e organização pedagógica, seja por meio de sua ideologia. Por fim, a perspectiva interacionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, considera-se, portanto, cada escola em particular e a forma como esta se relaciona e interage com seu meio envolvente. É esta posição que será retomada mais à frente nesta pesquisa.

Assim, a análise a partir da cultura escolar compreenderá que esta é dinâmica, com a interferência direta dos sujeitos envolvidos na tarefa educativa. No caso do Colégio IH, a implantação de uma instituição que buscava se posicionar na sociedade de sua época por meio de uma proposta pedagógica que anunciava conhecimentos mais elaborados e complexos, a vigilância por um ensino moderno e que ao mesmo tempo fosse capaz de dialogar com a política educacional vigente para a educação, provocaram movimentos no ambiente e na cultura escolar desta instituição que merecem investigações. A compreensão da cultura escolar, neste caso, perpassa os materiais, os regulamentos, a organização arquitetônica da escola, a distribuição das salas e ambientes, os personagens que produziram e vivenciaram essa cultura, e também as formas de diálogo da instituição escolar nos espaços

intra e extramuros e com a sociedade na qual estava inserida. A estes espaços nos arriscamos a denominar de porosidade enquanto que o diálogo e as ideias chamaremos de permeabilidade. Entende-se a porosidade nesta pesquisa, como ilustração a partir do seu sentido geológico, como os espaços em si, os orifícios existentes ou que se formam e que servem de lugar onde podem alojar-se substâncias de qualquer natureza, semelhantes ou não, que podem fundir-se ou excluírem-se. Enquanto que a permeabilidade é a capacidade de um corpo ou estrutura permitir a passagem de uma determinada substância, originando fluxo. Neste sentido, ao relacionar a ilustração à instituição escolar é possível compreender a porosidade como os espaços que existem ou que se formam na relação entre a instituição escolar e a sociedade que está envolvida, enquanto que a permeabilidade é compreendida como a circulação de ideias nestes espaços e que geram fluxos de diálogo. A natureza das ideias que circulam pode ser de qualquer tipo. É possível pensar que porosidade e permeabilidade ocorram numa relação de interação, pois é necessário que exista o espaço para que ocorra fluxo de ideias. Entretanto, os espaços de porosidade somente podem ser garantidos de relevância quando é possível perceber o fluxo de ideias. Assim é proposto, a partir da cultura escolar, pesquisar as atividades da instituição escolar tomando a porosidade e a permeabilidade como possíveis categorias de análise. Desta forma, a guisa de exemplo, uma festividade do calendário da instituição escolar, jogos, proposta pedagógica, locais de atividades sociais (teatro, capela, etc.), reunião com pais, etc., podem ser espaços de porosidade, enquanto que as ideias transmitidas ou recebidas nestes espaços são tratadas como permeabilidade.

Aproximaremos-nos também do conceito de estratégia proposto por Certeau (1994). A intenção é a de compreender os movimentos no ambiente e na cultura escolar no que se refere à implantação do Colégio IH em Belo Horizonte, ante as forças constituídas de um lugar de pertencimento, no qual o protestantismo era visto como um elemento exógeno, fora de seu contexto, portanto em luta constante por um espaço próprio. As estratégias eram as normas e legislações educacionais do período as quais o Colégio IH estava sujeito para o seu funcionamento e reconhecimento e também o projeto missionário de inserção no país por meio da educação. Portanto, as estratégias foram utilizadas pelo governo que ocupava um lugar de poder, elaborava as legislações e determinava quando, onde e como estas deviam ser utilizadas. As estratégias também são evidenciadas de forma ampla quando a escola é vista a partir de sua função educadora e evangelizadora no contexto missionário metodista, e de forma restrita dentro do espaço escolar, em relação aos alunos, quando a escola que ocupa

lugar de poder é a escola que ocupa o lugar da estratégia, enquanto aos alunos cabe a posição tática. Para Certeau, a estratégia é o cálculo ou a manipulação

[...] das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes, os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc.) Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (CERTEAU, 1994, p. 99)

Enquanto instituição escolar protestante, o Colégio Izabela Hendrix ocupava uma posição desfavorável em relação ao poder estabelecido (um país católico e de colonização ibérica) e, portanto, atuava no campo do outro e como escola particular precisou aproveitar-se das brechas na legislação vigente. É necessário considerar que, mesmo que o país estivesse vivendo um período de efervescência de ideais liberais na educação, a penetração do protestantismo não ocorreu pelo interesse das elites brasileiras na religião protestante, mas antes motivadas por receber mais um modelo de educação que dialogasse com a estrutura de pensamento que se estruturava na transição da monarquia para a república. Considera-se ainda que, mesmo havendo o interesse pelo modelo pedagógico estadunidense, a inserção das escolas protestantes não ocorreu num processo que se olvide das características da sociedade brasileira à época e que a implantação das mesmas não ocorreu de forma plenamente pacífica ou ainda num processo de transplante. Desta forma, através das estratégias e táticas, a instituição escolar mantinha sua missão no processo educativo como meio de inserção da religião protestante. Nesta concepção da penetração do protestantismo no Brasil no período escolhido para a pesquisa e, especificamente, da história do Colégio IH, também se coaduna com o sentido de tática, conforme expresso por Certeau, ou seja, uma

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria [...]. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite, sem dúvida, mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994, p. 100-101)

Investigar a implementação de uma instituição escolar, bem como as resistências e negociações entre os saberes da experiência e as exigências ditadas pelas normas e pela própria proposta da instituição, exige uma busca por material que revele este diálogo a partir dos agentes que participaram dessa história. Tais agentes, no entanto, não estavam apenas imersos no cotidiano da própria escola. Suas práticas revelam influências de outros meios e outras culturas das quais a escola não está isenta. A cultura escolar, como afirma Julia (2001), não pode ser compreendida fora do conjunto das relações que mantém com outras culturas que lhe são contemporâneas como a cultura religiosa, política ou popular, sendo estas relações pacíficas ou não. Os agentes e as práticas educacionais que buscam implementar estão imbuídas de todas essas culturas.

2.3 FONTES

A questão das fontes suscita para novos pesquisadores em história da educação um desafio, pois conduz estes a novos tipos de perguntas e leituras em relação aos materiais encontrados e selecionados como fontes (BURKE, 1992, p. 25). Os fundadores da revista “Annales d’histoire économique et sociale” (1929), pioneiros de uma história nova, insistiram na necessidade de ampliar a noção de documento. Para eles, a história faz-se com documentos escritos, quando eles existem, mas sem eles, quando não existem. Para Le Goff (1990):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa, (LE GOFF, 1990, p.545).

Desta forma, a busca e a seleção das fontes não estão escusadas de considerar a possibilidade do lugar social de produção dos documentos e as circunstâncias contextuais e de posse de tais documentos. Segundo Le Goff (1990):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio, (LE GOFF, 1990, p. 547).

Também é importante aventar que as fontes por si só não possuem a capacidade de remontar a totalidade da história da instituição escolar, pois que esta não está plasmada nos documentos, nem pode ser contida sua história nos mesmos. A historiografia da escola

assentada em documentos será sempre uma leitura *a posteriori* e indireta desta história e, portanto, como afirma Magalhães “(...) facultam, indirectamente, a reconstituição do clima de mobilização e realização” (MAGALHÃES, 2010, p. 36), não servindo como reflexo, mas apenas como representação da realidade. Todavia, é na representação dos documentos encontrados, reconhecendo-se a fragmentação de informações e de registros, que é necessário um trabalho de acolhimento, resgate e análise que busque, da melhor maneira possível, fugir das amarras de uma história pronta e ao mesmo tempo permitir uma escuta cuidadosa desta representação documental. Os documentos/monumentos, segundo a expressão de Le Goff (1990), que sobreviveram ao tempo, são o mapa para decifrar o passado. Seguindo em contínuo as palavras de Le Goff (1990, p. 549): “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”.

Desta forma, a pesquisa procurou encontrar dados documentais que auxiliassem a compor o universo da legislação educacional e da escolarização no período da primeira república em Belo Horizonte e contexto imediato e, em especial, a história do Colégio Izabela Hendrix. O arquivo histórico da instituição seria então, um dos lugares privilegiados de informações do processo evolutivo da história da instituição educativa. Assim seria possível ter acessibilidade às informações, além da visualização dos documentos e materiais que pudessem reconstruir, com os aportes da história cultural, a história da instituição escolar interligada com o período da formação do processo de escolarização em Belo Horizonte. Entretanto, a instituição pesquisada não se preocupou em criar o arquivo histórico como espaço de sua memória. A pesquisa em produção científica de instituições escolares revela que tal situação não é incomum, isto porque geralmente as instituições escolares não têm por tradição a manutenção de sua história de forma sistemática e catalogada e poucas ainda se encorajam em manter um arquivo de sua materialidade histórica. Magalhães (2004) nos aponta que, nestes casos onde há ausência do arquivo histórico, é demandada do historiador, mediante a autorização da instituição, a necessidade de organizar o arquivo sendo que nesse momento, nas palavras do próprio Magalhães, “a heurística sobrepõe a hermenêutica” (MAGALHÃES, 2004, p. 136). O autor ainda adverte que a forma como o arquivo ou os documentos são encontrados é passível de resgate e análise, pois revelam de alguma maneira a vida e funcionamento da instituição. Neste sentido,

Agindo por si mesmo, o historiador tende a mover-se essencialmente por lógicas de investigação. A fim de valorizar os diferentes planos hermenêuticos, o historiador, mergulhado num arquivo ainda que não organizado, deverá, previamente a qualquer intervenção, proceder a um registro rigoroso da documentação, organização e estado de conservação, tal como a encontra, no pressuposto de que esse retrato corresponde ao estado da situação gerado pelas práticas e pela rotina da instituição. A observação e o registro deste quadro, para além de uma visão de conjunto, permite, pela inferência dos critérios de preservação e de acessibilidade à documentação, uma aproximação ao funcionamento institucional e à representação e hierarquização que os responsáveis da instituição estabelecem sobre as diferentes seções documentadas no arquivo. A projeção dessas inferências ilumina sobre o cotidiano e sobre o sentido evolutivo da instituição. (MAGALHÃES, 2004, p. 136-7)

Seguindo a lógica da busca por materialidade documental, na ausência do arquivo oficial, foi realizado um processo de coleta, arquivamento e registro, no intuito de que fosse possível abastecer a pesquisa de maior diversidade possível da cultura material da instituição analisada. Assim foi necessário buscar nos programas oficiais, planejamentos, artigos de revista e jornal, fotografias e mobiliário o material para tentar reconstruir a cultura escolar da instituição. Esta busca esteve assentada na reflexão de Magalhães de que a memória da instituição é a soma de suas várias memórias, encontradas na diversidade documental mesmo que esparsa em materiais não catalogados, pois

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivos(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições escolares. (MAGALHÃES, 2004, p. 155).

Assim, no que se refere às fontes, foi acionado um conjunto diferenciado de informações documentais e material da imprensa, além, também, de literatura de outras pesquisas. O material de imprensa que foi utilizado (jornais locais e periódicos que os protagonistas produziram) é do período temporal do objeto de estudo, pelo que é nítida a particular representação que tinham da realidade brasileira e da educação em Belo Horizonte. É importante observar que o material produzido pelos protagonistas, em boa parte, representa o caráter apologético da escrita protestante da época, cruzando-se amiúde, a palavra escrita, a palavra oral e o empenho prático de concretização, em elementos particulares, do trabalho educacional e missionário por estes engendrado. Segundo Afonso, este “aspecto é, também, uma particularidade da imprensa protestante [...], porque permite aferir um grau plausível de adesão à causa de evangelização” (AFONSO, 2009, p. 33). Essa fonte comporta um registro duplo: por um lado permite estabelecer os parâmetros do mapeamento analítico que os

protestantes, no caso desta pesquisa os metodistas, acionaram, e, por outro lado ajuda a identificar o discurso que era gerado pelos protagonistas com base na vivência da implantação do Colégio IH em Belo Horizonte.

Foi dada particular atenção aos documentos produzidos na instituição pesquisada, em especial os que tratam da implantação, fixação e consolidação do Colégio IH. Os documentos de maior interesse foram atas, planos de trabalho pedagógicos e administrativos, publicações em jornais e revistas da escola, folhetos e prospectos de propaganda, reportagens de jornais, orientações internas, cópias de discursos de paraninfos, dossiê de inspeção, fotos e tudo o mais que, porventura, se constituísse em fonte de dados importantes. Este *corpus* documental não estava organizado e sistematizado, pois a instituição pesquisada, embora possua grande quantidade de documentos, não possui um espaço que corresponda a Arquivo ou Memorial Histórico. Esta realidade já havia sido compartilhada por Santos:

Foi realizada uma varredura em toda a documentação existente a partir do ano de 1903⁹, devido à possibilidade inicial de constar nesta pesquisa o colégio protestante da denominação metodista Izabela Hendrix, fundado em 1904 [...]. A busca realizada sobre esta documentação levou à constatação de que, para o foco estabelecido para esta pesquisa, ou seja, as escolas particulares de Belo Horizonte que compõem esta investigação, a documentação é inexistente. (SANTOS, 2010, p. 15)

A afirmação de Santos sobre a inexistência de documentação do Colégio Izabela Hendrix revelou a ausência de Arquivo Histórico da instituição, a negligência da instituição em arquivar os documentos como processo de preservação de sua própria história e ao mesmo tempo a dificuldade de acesso a espaços onde fosse possível encontrar algum tipo de documento sobre a história da instituição.

Desta forma, a parte inicial da pesquisa priorizou em encontrar e selecionar documentos que auxiliassem a compor o universo da fundação e implantação do Colégio IH. Na ausência de Arquivo Histórico da instituição, a busca ocorreu em espaços institucionais onde pudessem ser encontrados documentos ou ainda em departamentos do próprio Colégio IH. Segundo Le Goff, em uma perspectiva mais ampla, pode-se compreender as próprias instituições como instâncias da memória, isto é, como responsáveis por gestos fundadores que resultam da combinação da ação de um grupo (os eruditos, homens de toga, funcionários, etc.), com lugares (cartórios, escolas, etc.), práticas e técnicas variáveis no tempo (a cópia manuscrita, a imprensa, a digitalização, a classificação, etc.) (LE GOFF, 2003, p. 433).

⁹ Esta documentação está disponível para consulta no Arquivo Público Mineiro (APM) entre os anos de 1891 e 1957.

Nossa busca ocorreu em vários espaços da instituição¹⁰ que, além da sede *campus* Praça da Liberdade, tem mais três *campi* (um na cidade de Nova Lima, um no distrito de Venda Nova e um na cidade de Sabará). No *campus* Praça da Liberdade, além do material que já havíamos arquivado¹¹, foram encontrados alguns documentos no sótão do atual prédio do Colégio Metodista Izabela Hendrix, na Biblioteca e em depósitos do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e no porão do Teatro Izabela Hendrix. Em Nova Lima foram encontrados, no Arquivo Geral, documentos referentes à secretaria do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix e quase nenhum documento relativo à época da fundação do Colégio IH, pois a forma de organização deste arquivo atende mais a funcionalidade acadêmica e trâmites de secretaria e de gestão do Centro Universitário e, portanto, de um período muito posterior à fundação do Colégio IH. No campus do distrito de Venda Nova, não foi encontrado nenhum documento. Na cidade de Sabará, no *campus* denominado Fazendinha¹², em três salas num porão, que em anos anteriores servia de necrotério¹³, foram encontrados documentos e materiais da época da fundação do Colégio IH. Neste espaço foram encontrados: móveis, máquinas de escrever, calculadoras mecânicas, baús, pinturas, fotografias, mapas, projetos, plantas arquitetônicas, documentos oficiais de secretarias de educação, relatórios, cartas, cronogramas, croquis, flâmulas, prospectos e outros¹⁴. Como os materiais encontravam-se mal armazenados, espalhados e em processo de deterioração optamos por duas ações: a primeira foi estabelecer um local onde fosse possível guardar o material de forma adequada e que também fosse utilizado como sala de trabalho e pesquisa

¹⁰ O trabalho de busca dos documentos institucionais, organização, sistematização e digitalização foi auxiliado pelo aluno do curso de Pedagogia, Wesley Jesus dos Santos. Este trabalho resultou em relatório escrito que utilizamos neste capítulo e em artigo comunicado e publicado no VII Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso, no campus Cuiabá – MT, nos dias 20 a 23 de maio de 2013. Vide PLACIDO, Reginaldo Leandro; SANTOS, Wesley Jesus dos. **Colégio metodista Izabela Hendrix (1904-1935):** resgate e organização dos documentos históricos. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/COLEGIO%20METODISTA%20IZABELA%20HENDRIX.pdf>. Acesso em: 16 jul 2013.

¹¹ Vide Introdução (Considerações Iniciais).

¹² O *campus* Fazendinha, atualmente, é uma unidade de preservação ambiental e de promoção social. Está instalada em uma área de mais de 30 hectares no distrito de Santo Antônio da Roça Grande, em Sabará. Funcionou com cursos técnicos do Colégio Izabela Hendrix, hoje funciona como um local de apoio do Instituto Metodista Izabela Hendrix, sendo usado para atividades que demandam a natureza como trilhas e um local de recreação.

¹³ “Em nossa pesquisa descobrimos que o ambiente era o antigo sanatório da Rede Ferroviária Federal (RFFSA) e que depois foi adquirido pelo Instituto Metodista Izabela Hendrix, e que os documentos se encontravam em um porão que tinha sido o antigo necrotério do local.” PLACIDO, Reginaldo Leandro; SANTOS, Wesley Jesus dos. **Colégio metodista Izabela Hendrix (1904-1935):** resgate e organização dos documentos históricos. 2013, p. 12. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/COLEGIO%20METODISTA%20IZABELA%20HENDRIX.pdf>. Acesso em: 16 jul 2013.

¹⁴ Estes materiais foram guardados pelo administrador do *campus*, senhor Marco Fortes, que ao longo dos anos tem resgatado e armazenado vários materiais da história do Izabela Hendrix.

para a possível organização e digitalização dos documentos¹⁵. A outra ação foi a digitalização das imagens (fotografias, gravuras, partituras, desenhos, etc.) para viabilizar sua manipulação e estudo, criando assim um arquivo virtual¹⁶. Estas ações possibilitaram parcerias importantes que ajudaram a conservar e iniciar o trabalho de organização¹⁷ dos documentos e ao mesmo tempo termos um arquivo virtual que facilitaria o acesso aos materiais para futuros pesquisadores. Este trabalho, por si só, contribui de alguma forma para sensibilizar o interesse institucional em preservar a memória da escola. Desta forma, a partir deste trabalho de busca pelos documentos e ainda que o arquivo institucional esteja em fase de organização, é possível acessar, com algum critério de análise e segurança, o manancial informativo que eventualmente possuir. Mesmo sob a adversidade de criação e organização do arquivo, decidimos, com empenho e pouco tempo e recursos, explorar esta possibilidade de utilizar alguns dos documentos encontrados para poder completar as informações que estudamos, calibrando, eventualmente, algumas delas. Este trabalho tomou o maior tempo da pesquisa (de forma que poderia ter caracterizado nosso trabalho como uma pesquisa/ação) e motivou a solicitação de dilatação dos prazos do cronograma de pesquisa.

Após este trabalho inicial de congregar a maior quantidade de documentação possível, foi realizada a seleção dos materiais que comporiam esta pesquisa. Esta seleção das fontes considerou o período em que os materiais foram produzidos e sua relação direta com as fases que seriam analisadas (implantação, fixação e consolidação). Desta forma, dentre os materiais encontrados na instituição, foram selecionados para tratar da fase implantação:

¹⁵ Com auxílio do administrador do *campus*, Marco Fortes, e dos alunos do curso de Pedagogia, Wesley Jesus dos Santos e Juliana Corrêa, conseguimos organizar os materiais encontrados em espaço onde foi montada a Sala de Pesquisa e História do Izabela Hendrix. Neste espaço, trabalhamos a organização e digitalização de alguns documentos. “Diante de todo esse processo conversamos com o administrador do *campus*, Marco Fortes, se era possível a criação de um espaço para melhor armazenamento de todo o material para posterior organização e a possibilidade de abertura para que pesquisadores da história da instituição pudessem ter acesso para os seus trabalhos de pesquisa. Fortes prontamente atendeu à solicitação e então foi criada uma sala de pesquisa na própria unidade Fazendinha, sendo que foram utilizados dois cômodos da casa com arquivos próprios e um local para visitação dos móveis históricos, que inclusive já foram usados para visita dos alunos do Colégio Izabela Hendrix em um projeto multidisciplinar, em que aproveitaram o ambiente campestre para trabalhar os conteúdos de biologia e os materiais históricos para trabalhar a história da instituição e da cidade de Belo Horizonte.” PLACIDO, Reginaldo Leandro; SANTOS, Wesley Jesus dos. **Colégio metodista Izabela Hendrix (1904-1935): resgate e organização dos documentos históricos**. 2013, p. 12. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/03-%20FONTES%20E%20METODOS%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/COLEGIO%20METODISTA%20IZABELA%20HENDRIX.pdf> Acesso em: 16 jul 2013.

¹⁶ Junto com o administrador do *campus* solicitamos ao curso de Comunicação Social do Centro Universitário que desenvolvesse trabalho de digitalização e criação de *site* para armazenar o material. O trabalho foi organizado e dirigido pelo professor Dr. Sander Neves, que criou o *site* do museu virtual (<https://sites.google.com/site/museuih/>) O trabalho do museu está focado na digitalização de imagens, e tem o interesse em ser um arquivo virtual.

¹⁷ No momento, contamos também com a ajuda da bibliotecária geral do Centro Universitário, senhora Fabíola Terenzi, que iniciou um trabalho de catalogação dos documentos.

recortes do Jornal Minas Geraes dos anos de 1904, 1905 e 1914, recortes do Jornal Expositior Christão dos anos de 1886 a 1909. As fontes que tratam da fase de fixação foi composta de planta arquitetônica e também recortes dos jornais citados. Para a fase de consolidação, foram selecionados os prospectos¹⁸ dos anos de 1929, 1931 e 1935 e partes do dossiê de inspeção de 1932/36, sendo que deste último foram encontrados fragmentos separados e espalhados. A análise destes materiais escritos buscou, além de descrever a história do Colégio IH, identificar a proposta pedagógica da instituição e encontrar os espaços de diálogo (porosidade e permeabilidade) com o processo de escolarização em Belo Horizonte. Em todas as fases também foram selecionadas fotografias que, além de ilustrar, são fontes documentais que auxiliam na compreensão do objeto estudado. Para Kossoy (1989), há um certo preconceito com a utilização da fotografia como documento de pesquisa, e ele aponta dois motivos que levam a isso: um aprisionamento à tradição escrita e as próprias dificuldades que o pesquisador encontra, entre as quais pode-se falar das questões envolvendo a realidade fotográfica, das diferentes visões originadas pelas diferentes formações dos pesquisadores e da necessidade de outras fontes para complementar a pesquisa. Segundo Essus: “[...] a imagem fotográfica compreendida como documento revela aspectos da vida material, de um determinado tempo do passado, que a mais detalhada descrição verbal não daria conta” (ESSUS, 1995, p.25). A seleção e análise das fotografias nesta pesquisa seguiram a perspectiva iconográfica que, segundo Kossoy (1989), concentra-se na informação visual e no conteúdo presente na fonte. Neste sentido, esta análise iconográfica teve o intuito de inventariar o conteúdo da imagem, permanecendo no aspecto literal e descritivo das fases do Colégio IH. A qualidade de imagem dos materiais e fotografias foi comprometida pelo mau acondicionamento e pela falta de recursos financeiros e tecnológicos e, por isso, estas imagens quando publicadas nesta pesquisa serão ampliadas para garantir a leitura e verificação.

O *corpus* documental para esta pesquisa também foi reconstituído a partir de consultas aos acervos públicos, como o Arquivo Público Mineiro (APM), Arquivo Público da

¹⁸ Nesta pesquisa, os prospectos são compreendidos como folhetos informativos em formato de brochura, com gravuras, fotografias e textos cuja intenção seria a de prospectar alunos para estudarem no Colégio IH. No caso dos folhetos informativos do Colégio Izabela Hendrix selecionados para esta pesquisa, o título “prospecto” está grafado na folha de rosto dos mesmos. O estado deteriorado em que se encontram estes prospectos nos impediu em digitalizá-los por completo. O prospecto de 1929 é livreto com 23 páginas, das quais algumas estão rasuradas com anotações. Destaca-se que este prospecto, apesar das rasuras, cumpre muito mais a função de um material publicitário do que propriamente de divulgação de seu programa de estudos. Elaborado em estilo elegante e vistoso, demonstra uma intenção didática e estética. Traz, em suas 23 páginas, uma seleção de belas fotos do Colégio Metodista que busca produzir representações de um modelo de escola que, de acordo com Chartier, tende a “conquistar a adesão de quem olha e, mais ou melhor do que o texto ao qual está associada, produzir persuasão e crença (1998, p. 16). Os prospectos de 1932 e 1935 contêm, cada um, 34 páginas, didaticamente elaboradas com gravuras, fotografias, informações dos cursos oferecidos, regulamentos do internato e os programas de estudos.

Cidade de Belo Horizonte (APCBH), Centro Cultural Martha Watts (Piracicaba), Centro de Referência do Professor (CRP), Hemeroteca Pública do Estado de Minas Gerais, Museu da Escola de Minas Gerais (MEMG), Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB), Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Secretaria Estadual de Educação (SEEMG). Além dos acervos públicos listados, foi realizada pesquisa em acervos digitais, como Academia Brasileira de Letras, Coleção Linhares Digital (CLD), Portal da Câmara dos Deputados, Portal da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), Portal Domínio Público da CAPES e Portal Mineiro de História da Educação (PMHE-FaE/UFMG). Também foi possível reunir a partir destes espaços algum material de imprensa como o jornal Minas Geraes e Jornal da Imprensa Oficial. Estes materiais de imprensa, ao lado do periódico metodista Expositor Cristão, ajudam a compreender a formação dos discursos e a relação dos metodistas com a ecologia social da época, pois “(...) a análise de periódicos de vários matizes políticos e/ou ideológicos possibilita a apreensão das sutilezas do discurso, a análise de disposições antagônicas, as inter-relações demonstrando nitidamente a diversidade do pensamento” (VECHIA, 2002, p. 1-3).

Para além das fontes documentais e da imprensa, a que recorremos frequentemente nesta pesquisa, convocamos ainda a historiografia da educação protestante no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais. No entanto, falta um levantamento da pesquisa e material que detalhe a presença protestante na historiografia da educação brasileira. Como afirma Vieira:

Não há infelizmente um levantamento detalhado do estado atual da área de pesquisa em relação à presença do protestantismo na educação brasileira. Isto não propriamente pela falta de material existente, pois o desenvolvimento dessa área nos últimos anos tem se mostrado bastante significativo, muito embora, esta parte da história permaneça ainda hoje à margem das principais pesquisas sobre a história da educação brasileira, mas por uma razoável falta de consenso quanto às abordagens existentes, o que torna difícil a tarefa de uma classificação mais detalhada. (VIEIRA, 2006, p. 40)

Em relação à historiografia da educação protestante em Minas Gerais, embora algumas discussões pertinentes ao tema apareçam espalhadas em algumas análises e pesquisas, segundo Santos (2010, p. 83), não há estudos específicos em história da educação que tratem sobre a construção do processo educacional protestante, tampouco sobre as experiências de escolas protestantes em Minas Gerais. Assim, tomando por base o levantamento historiográfico proposto por Vieira (2006), é possível remontar uma boa fonte

de literatura que trata da proposta educacional protestante no Brasil e apontar alguns referenciais para quem pretende se dedicar a essa temática.

Sem contar com esparsas narrativas de episódios singulares, registros mais ou menos autobiográficos ou crônicas relacionadas com os movimentos e contextos específicos, como a obra *Cicoenta Annos de Methodismo no Brasil*, publicada por James L. Kennedy em 1926, terá sido talvez Venâncio Filho, em seu artigo sobre a *Contribuição americana à educação*, de 1941, um dos pioneiros a inventariar as iniciativas dos primeiros colégios de orientação protestante no Brasil. Entretanto, percebe-se que, nesta e em outras narrativas produzidas sobre esse contexto, o discurso de natureza apologética e memorialística predomina intensamente, quando não, atribuem-se ao sentido de “educação” uma dimensão de um “processo civilizatório cuja determinação é a potência unificadora do *novo*,” conforme observação oportuna que faz Carvalho (2000, p. 346-47).

Vale ressaltar aqui a forte influência que a obra *A cultura brasileira* de Fernando de Azevedo, de 1943, tem exercido no conjunto de obras escritas sobre a história da educação brasileira nos últimos anos. O trabalho do autor é uma tentativa de demonstrar a unificação nacional por meio da unificação de suas elites, que traziam, como traços marcantes, o elitismo, o lusitanismo, o tradicionalismo, o aristocratismo, o europeísmo, o verbalismo, a cultura literária e livresca, o menosprezo pelo trabalho manual, o distanciamento da vida rude e primitiva da Colônia – que introduzem verdadeiras fissuras de sentido na caracterização dos jesuítas como principais agentes responsáveis pela unificação. A análise peca pelo seu presentismo e anacronismo, como legitimação da política de unificação nacional pela educação. A História da Educação pode ser traduzida como história do que não houve e deveria ter sido: um mito com saturação de sentido e teatralização da destruição pombalina. Questão amplamente debatida por Carvalho (2000) que dentre outras, chama a atenção para o tipo de leitura, que muitas vezes, embora críticas, não escapam aos “enquadramentos” impostos a este tipo de narrativa dominante.

Trabalhos historiográficos de abordagens mais críticas sobre a presença de colégios de orientação protestante no Brasil iniciaram-se na década de 1970. Jether Pereira Ramalho em *Prática educativa e sociedade* (1976), foi um dos precursores, e em sua obra discute a problemática do relacionamento entre a prática educativa dos colégios protestantes no Brasil e sua relação com a legitimação da ideologia dominante, no período de 1870 a 1940. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf [Barbanti] também se ocupou largamente desse tema em sua dissertação de mestrado, *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São*

Paulo: um estudo de suas origens (1977) e deu sequência a esta temática em artigos e publicações posteriores.

O livro de Peri Mesquida, *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil* (1994), merece especial destaque por ser um dos trabalhos mais polêmicos nesse tipo de abordagem e que melhor descreve a luta pelo exercício da hegemonia empreendida pelos Estados Unidos ao conjunto da sociedade brasileira, a partir da influência que tiveram os colégios protestantes na formação da mentalidade de parte das elites nacionais. Inserido em uma temática weberiana, o objetivo do seu estudo foi analisar, no escopo mais amplo da hegemonia norte-americana, a implantação e a prática educativa do metodismo de origem missionária norte-americana no Brasil no período de 1870 a 1930, com um enfoque na explicação e explicitação da dialética que uniu, na forma de um transplante cultural, um modelo de educação confessional típico de um contexto cultural diverso à sociedade brasileira.

Por fim a organização e publicação das cartas de Martha Watts expedidas entre 1881-1908, na versão bilíngue de *Evangelizar e Civilizar* (2001) de Zuleica Mesquita constitui-se obra fundamental para o tipo de análise que privilegia a compreensão da história a partir de novos ângulos.

Há ainda algumas outras fontes, tais como: teses e ensaios que partindo de preocupações diversas, também têm dado sua contribuição para o avanço desta temática. Entre esses trabalhos, situa-se a tese de doutorado de Carla Simone Chamon, *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade - 1839-1929* (2005), que se destaca pela abordagem histórica da educadora, escritora e tradutora protestante e sua inserção no campo educacional brasileiro, em especial, do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A tese de doutorado de César Romero Amaral Vieira, *Protestantismo e educação: a presença liberal norte-americana na reforma Caetano de Campos – 1890* (2006) que procurou abordar de forma interdisciplinar a inserção do protestantismo norte-americano no Brasil e sua influência na educação e, conseqüentemente, na constituição do pensamento republicano brasileiro, de modo a explicar como se fez presente na Reforma da Escola Normal de 1890, também conhecida como Reforma Caetano de Campos. Destaca-se ainda o ensaio da pesquisadora Mirian Jorge Warde sobre a relação *Americanismo e educação* (2000), que problematiza sobre a representação dos Estados Unidos na construção do imaginário brasileiro. Além de outras pesquisas não mencionadas aqui, mas que têm contribuído para a análise do problema aqui proposto.

A historiografia da educação protestante no Brasil e Minas Gerais, como é possível perceber, encontra-se registrada em trabalhos publicados esparsamente em livros, teses e dissertações e o conjunto deste trabalho pode constituir fonte importante para o entendimento deste período e dos seus principais atores. Ao realizar o trabalho de pesquisa e busca de fontes que envolvem o tema educação protestante, de maneira geral, percebe-se que a presença de instituição escolar protestante em Minas Gerais suscita assuntos e temas fascinantes, porém ainda inexplorados. Pode-se notar que o processo de implantação do modelo pedagógico americano trazido pela presença das missionárias metodistas possui importância relevante para a história de Minas e seu processo educacional. A ausência de pesquisas sobre educação no âmbito das experiências dos protestantes em Minas Gerais dificulta apresentar respostas a todas as questões que surgem durante o caminho de investigação, salientando que a existência dessas lacunas sempre fará parte da produção do conhecimento histórico.

3 MODERNIDADE, BRASIL REPÚBLICA E EDUCAÇÃO METODISTA

3.1 MODERNIDADE

A denominação Mundo Moderno ou Idade Moderna refere-se a um período histórico em que o mundo ocidental passou por significativas mudanças num processo de reorganização, para enfrentar as dificuldades engendradas pelo desmoronamento e fim do sistema feudal (nos referimos aqui ao modelo feudal estabelecido no Ocidente, no período denominado como Idade Média). Este período foi marcado filosoficamente, na história Ocidental, pelo movimento do Iluminismo e acelerado por revoluções liberais do mundo ocidental, que foram determinantes para a independência e a formação dos Estados Unidos da América do Norte e como consequência deu o apoio para a proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Revolução Francesa e a própria Revolução Industrial e suas consequentes fases. Assim, a exemplo dos Estados Unidos da América do Norte, ao longo do século XIX, tiveram lugar, por toda a Europa e em países da América do Sul, revoluções liberais e republicanas, prolongando e dinamizando os ideais e as transformações revolucionárias que marcaram a Idade Moderna.

Partindo deste viés, é possível perceber que os ideais e movimentos da modernidade se estenderam de forma temporal e geográfica, tornando difíceis as tentativas de precisão cronológica e conceitual. Situar estes ideais em um determinado/único período ou associá-los a um único movimento é uma tentativa dificultosa e de alguma forma reducionista, pois que a própria definição e conceito de modernidade têm sentidos elásticos. Assim é necessário uma certa sensibilidade para a periodização e percepção de que os movimentos e revoluções da Idade Moderna, de acordo com a historiografia Ocidental, têm sua maior proficuidade a partir do século XV e nos anos que gravitam até próximo ao século XX. Berman, em sua divisão da modernidade, ilustra a tentativa de periodização da Idade Moderna da seguinte forma:

Na esperança de ter algum controle sobre algo tão vasto quanto a história da modernidade, decidi dividi-la em três fases. Na primeira fase, do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna [...], a segunda fase começa com a grande onda revolucionária de 1790, com a Revolução Francesa [...] No séc. XX, nossa terceira e última fase, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo [...]. (BERMAN, 1986, p. 16)

Em denotação comum, costuma-se designar a modernidade como um conjunto de transformações envolvendo aspectos culturais/filosóficos (o renascimento e o iluminismo), políticos (o surgimento dos Estados nacionais absolutistas); religiosos (Reforma e Contrarreforma) e econômicos (o capitalismo comercial). Partindo desta denotação, a modernidade está, portanto, relacionada com as mudanças e revoluções culturais iniciadas nos séculos XV, associada a uma visão eufórica do progresso, considerando-a como a inauguração de uma época de desenvolvimento técnico ilimitado. Neste período, a revitalização das cidades na Europa fez emergir uma nova classe social, a burguesia, que posteriormente passou a reivindicar participação e representação na sociedade moderna europeia, que até então era uma sociedade baseada em relações hereditárias de linhagem e de serviência. Assim, a experiência vital da modernidade organizou-se em torno da promessa de conquista e de domínio, de poder e de crescimento advindos da formação de uma sociedade envolvida em transformações culturais e das novas relações de trabalho e de mercado.

Para Afonso (2009, p. 40), o período da modernidade foi marcado pela formação de sociedades que buscaram seus fundamentos “[...] na racionalidade de todas as atividades sociais e econômicas e na emergência do Estado”. O projeto da modernidade, nesta concepção, consolidou-se com a Revolução Industrial e esteve normalmente relacionado com o desenvolvimento do capitalismo comercial. Segue que a formação da sociedade na modernidade foi marcada por uma relação de um tipo de crescimento econômico e com o florescimento cultural, mediada pelo Estado e, portanto, esta sociedade nascente tendia a ser mais secularizada opondo-se paulatinamente ao modelo medieval e dependente das amarras da Igreja.

A modernidade, compreendida neste sentido, produziu uma virada paradigmática profunda em relação à racionalidade mercantil dos períodos antigo e medieval. Segundo Habermas (2000, p. 8), Hegel referia-se a “novos tempos” e “tempos modernos” aos indicadores de um “Novo Mundo” determinado pelo Renascimento Cultural e pela Reforma Protestante, consolidado pela Revolução Francesa e, como consequência, pela sua forma filosófica de interpretar o próprio período, ou seja, pelo Iluminismo. Foi por meio dessa nova mentalidade que a ciência e a razão assumiram posição de primazia na ecologia da Idade Moderna. Weber em seu livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, publicado em 1905, diagnosticou que a característica fundamental e específica da sociedade ocidental foi a racionalização. Sendo assim, o desenvolvimento das instituições sociais, econômicas e culturais nas sociedades ocidentais modernas foi desencadeado por um processo geral de racionalização e desencantamento (WEBER, 2008, p. 3). Grosso modo, Weber (2008, p. 8)

entendia a racionalização como uma regularização clara da ação humana na busca de certos fins específicos.

Nesse cenário cultural, ideológico e social da Idade Moderna, os movimentos de caráter religioso, principalmente protestantes, protagonizaram processos sociais fundamentais para a consolidação do novo modelo de cidadania exigido, caracterizando o que Ester Buffa (1987, p. 15) denominou como “laicizar o saber, a moral, a política”. Encontram-se, assim, convergências interessantes entre as premissas teológicas e práticas eclesiais comunitárias próprias desses movimentos de caráter religioso e o pensamento de homens ilustrados como René Descartes (1596-1650), Jan Amos Comenius (1592-1670) e John Locke (1632-1704), em que a razão, por meio da educação, seria emulduradora de uma nova ordem moral e social. O metodismo, movimento religioso protestante, mantinha a crença de impregnar, a partir da educação, um projeto de valores no qual fosse possível conciliar moral e razão; este projeto materializou-se na implementação de escolas. O Colégio IH, como explicitado na primeira parte deste trabalho em que foi apresentado o objeto desta pesquisa, é uma escola metodista que resultou do projeto de conciliar moral e razão. Entretanto, é necessário considerar que não é possível tecer uma ligação direta com o surgimento do metodismo na Inglaterra, sem antes atentar para o processo histórico da escolarização e do próprio movimento metodista. Assim, ainda que fique resguarda a relação com as origens metodistas, não há a ilusão ingênua de uma continuidade ou ciclotimia históricas com estas origens. Neste capítulo, buscaremos compreender a essência da proposta educacional metodista, com sua origem na Idade Moderna, considerando que este exercício nos levará a discutir o sentido de escolarização neste período e o próprio surgimento do metodismo e sua relação com a educação.

3.1.1 Escolarização

O termo escolarização, segundo Faria Filho, pode ser entendido de duas formas diferentes:

Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou de redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo [...] da moral e da religião. [...] Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos. (FARIA FILHO, 2000, p. 78)

No caso da escolarização na modernidade, pretende-se apontar como se formou a escola enquanto aparelho do Estado e como esta contribuiu para a transmissão/formação do pensamento na modernidade desde o início da formação de um novo tipo de sociedade na Idade Moderna. Isto porque é possível depreender que o movimento da Idade Moderna foi marcado por uma sociedade extremamente complexa e com concepções de mundo muito ambíguas e antagônicas, que consolidou as bases para a construção do Estado Moderno. Segundo Saviani (1994, p. 156), “Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios dos homens, transformar os conhecimentos em meio de produção material.” Com o crescimento das cidades e da complexidade das relações e dos aparelhos institucionais (relações diplomáticas, sistema tributário, ascensão do comércio, surgimento de bancos, etc.), o poder pessoal já não era mais suficiente para resolver todos os problemas. Como as relações pessoais foram tornando-se insuficientes e ineficazes diante de tantas necessidades, era necessário que o Estado tivesse pessoas especializadas capazes de solucionar as novas questões. O advento desse tipo de sociedade leva-nos a constatar que a forma escolar da educação se generalizava e se tornaria dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da Idade Moderna ela generalizou-se e passou a ser a forma dominante e mecanismo de transmissão e controle do conhecimento (SAVIANI, 2003, p. 96).

Para Weber (1989, p. 149), referindo-se ao aparecimento do estado burocrático fundado na razão e na impessoalidade, diga-se que esta relação se tratava de um controle público (ou do Estado) acerca do conhecimento que interessava ao desenvolvimento da sociedade moderna. O controle público do conhecimento seria legítimo e conferiria ainda maior legitimidade ao aparato estatal, uma vez que se articularia ao próprio domínio do direito e da coerção. Neste sentido, a racionalização dos modos de vida, nas diferentes esferas sociais, trazida pela burocracia atingiu a escola numa particularidade única e pernicioso: a burocratização das relações pessoais, característica central – e diferenciadora – da educação escolarizada.

Neste contexto a racionalização foi um processo muito amplo e abrangente que atingiu diferentes esferas. Destas esferas a intelectual foi a que apareceu mais ligada à educação. Assim, pode-se dizer que a racionalização na sociedade moderna passou pela escolarização (dos copistas à escola pública). Entretanto, faz-se necessário destacar que educação não é, necessariamente, sinônimo de escolarização. De acordo com Dewey, as sociedades ao tornarem-se complexas, se viram na necessidade de “proporcionar um ambiente

especial [a escola] que se dedicasse especialmente a desenvolver as aptidões dos imaturos” (DEWEY, 1959, p. 24). A diferença básica entre educação e escolarização é que esta exige uma instituição para que se efetive (escola) e a educação é o próprio processo interativo em que se dá a construção do conhecimento (com ou sem escola), como um processo de ensino-aprendizagem. A escolarização, como institucionalização do conhecimento, continua sendo bem mais recente do que a racionalização ou desencantamento do mundo (MAGALHÃES, 2004).

Muito embora a educação e escolarização não sejam sinônimos, a escolarização tornou-se, no Ocidente, a forma hegemônica de educação. Como aponta Roger Chartier, para apreender a história da educação, é fundamental proceder a uma “sociologia das populações educadas” (CHARTIER, 2001, p. 74). A sua legitimidade e hegemonia, baseadas na sua pressuposta capacidade de proporcionar uma organização da sociedade mais justa e mais igualitária, fundaram-na como um direito natural e constitucionalmente atribuído aos cidadãos pelo Estado. Como afirma Magalhães:

Mergulhados na modernização, concorrendo como entidades estruturantes, os regimes políticos progressistas, de inspiração liberal, democrática e socialista, tomavam a escolarização como tecnologia social e do indivíduo. (...) O Estado legitimou a sua acção pelos elementos jurídico, administrativo, econômico, mas a sua afirmação perante a nação resultou da cultura normalizada e vulgarizada pela escola. A educação cumpriu funções de prevenção, projecção, especialização, normalização. (...) Pragmática e linguagem, a escola e a cultura escolar tornaram-se constitutivas e instituintes da Modernidade, reificando-se como experiência e processo, meio e substância, de aculturação e comunicação, disciplina e organização, intelecção e racionalidade. (MAGALHÃES, 2010, p. 13)

Com o desenvolvimento das forças produtivas e o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a fabricação (desde as casas de ofício até o surgimento da indústria), a expansão da utilização da escrita e a generalização do conhecimento sistemático, alterou o deslocamento do eixo do processo cultural, até então pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático. Assim, este eixo foi assumido pelo processo educativo e configurado na escolarização como um fenômeno da modernidade, resultante da necessidade de uma formação generalizada, gerada pela organização social vigente. Tal necessidade é atribuída, por um lado, à imposição do direito positivo, estabelecido formalmente e por convenção contratual e, de outro, pelo próprio deslocamento do eixo do processo cultural. Em decorrência, a escola como instituição em relação direta com o Estado, apareceu na modernidade, com destaque para a Revolução Francesa, quando se instituiu a educação pública, ou seja, a educação passou a ser

responsabilidade direta e oficial do Estado, e reafirmando-se com as Revoluções Industriais – a partir da especialização do conhecimento para o trabalho (DURKHEIM, 1984, p. 79-145).

De acordo com Magalhães, tomando emprestadas dileções de Habermas, a modernidade foi um longo ciclo histórico que “caracterizou-se, em linhas gerais, por uma tensão e progressiva harmonização entre os sujeitos e as instituições, por meio da educação”¹⁹. Magalhães ainda sugere que na base da modernidade está a educação, sendo esta última compreendida como sinônimo de pessoalização e transformação, denotando, portanto, a ação de mudança e transformação (MAGALHÃES, 2010, p. 11-13). Neste contexto a educação, por meio da escolarização, assumiu (ou foi assumida) como correia de transmissão do pensamento moderno. No caso dos regimes políticos, na formação e consolidação dos Estados Nacionais, a escolarização foi tomada como mediadora na unificação do país de forma que a modernidade foi marcada pela aproximação dos sujeitos com a instituição escolar como meio de instrução das relações sociais e para a vida de trabalho. Conforme afirma Magalhães:

Projetada e gerada do privado, prolongando a ação das famílias, a escola viria a substituir a família e a sobrepor-se à esfera familiar e ao privado, enquanto instrumento público confiado ao Estado. O processo histórico de institucionalização da escola compreende uma complexificação crescente nos planos material e organizacional. A cultura escolar, suas bases normativas, culturais, uma *doxa*, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua internalidade e especificidade, como também na relação sociocultural e política. (MAGALHÃES, 2004, p. 68)

A experiência educacional e formativa, a partir do surgimento da escola como instituição, sofrera uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade. Neste período, duas instituições, família e escola, contemplavam todo o arco da infância–adolescência, como locais destinados à formação e educação, segundo um modelo socialmente aprovado e definido. Entretanto, a escola gradativamente ocupou o papel de protagonista na experiência formativa dos indivíduos e na própria re/produção (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. A escola era um aparelho que instruía e que formava, que ensinava conhecimentos, mas também formatava comportamentos, que se articulavam em torno da didática, da

¹⁹ Magalhães expressa que Habermas, em vários estudos, demonstrou que a Modernidade foi dependente da razão: “Dado que la modernidad se entiende a si misma en contraposición con la tradición, busca detenerse, por decirlo de algún modo en la razón. (...) Incluso aquellos que se entienden a si mismos como modernos inventan constantemente un pasado idealizado que imitar, una modernidade que ha devenido reflexiva debe justificar la elección de este modelo según parámetros propios y debe extraer todo lo normativo a partir de si misma. Ya que tan solo en nombre de la Ilustración había desvalorizado y superado la tradición” HABERMAS, Jürgen. **La constelación posnacional**: ensayos políticos. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 2000, p. 171-72. *Apud* MAGALHÃES, Justino Pereira. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII-XX), Lisboa: Educa, 2010, p. 13.

racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina e da conformação programada através de suas práticas repressivas.

A visão de educação trazida pela escola na Idade Moderna – ensinar tudo a todos – partia do pressuposto que todo ser humano seria capaz de ser educado. A obrigatoriedade da frequência e as demais práticas escolares foram, gradativamente, alinhadas às necessidades socioeconômicas vigentes na nascente sociedade capitalista industrial. A escola, recurso material e aparelho da escolarização, passou a ser um instrumento de docilização, pelo controle sobre o tempo e as pessoas, viabilizados pela separação e vigilância contínuos.

Um tempo que é organizado e construído social e culturalmente como tal tempo específico, mas que, simultaneamente, é vivido não apenas pelos professores e pelos alunos, mas também pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com os demais ritmos e tempos sociais. (FRAGO, 1998, p. 5)

Nesse contexto, a escola passou a ser constituída como instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura, produzida de forma sistemática e intencional pelos homens, transformando a educação em um processo igualmente sistemático e intencional de formação humana. Como assevera Magalhães:

Determinante para a consolidação do binômio modernidade/escolarização associado aos avanços da tecnologia, do urbanismo e do progresso em geral, foi a transversalização da escola na sua especificidade e na internacionalização das ideias. (MAGALHÃES, 2010, p. 536).

Desde a criação da instituição dos colégios (ainda no século XVI), teve início o processo de reorganização disciplinar da escola e o controle do ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação – como, por exemplo, *Ratio Studiorum* dos jesuítas e a Didática Magna de Comenius. A perspectiva comeniana de educação não aceitava que alguém não passasse pelo processo de escolarização, uma vez que entendia o ser humano como educável por natureza. Segundo Comenius, criador da didática moderna e um dos maiores educadores do século XVII, “[...] a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (COMENIUS, 1998, p. 125). Pensando na educabilidade humana, fez-se necessário inserir na instituição escolar metodologias pedagógicas carregadas de práticas corretivas que pudessem formatar no padrão de normalização daqueles que eram considerados diferentes do modelo escolar proposto. Dominique Julia, ao discutir o papel da instituição escolar na modernidade – desde os primeiros colégios – reconheceu que a escola foi

[...] não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares [...] A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passam por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. (JULIA, 2001, p. 22)

Na Idade Moderna, a escolarização cumpriu o papel na reprodução ideológica, mas a escola também foi palco e produtora de cultura e, utilizando de sua autonomia relativa, no sentido do termo formulado por Nóvoa (1995, p. 20) foi um “território intermediário” na relação com seu contexto envolvente. Foi, sobretudo, uma escola que reorganizava suas próprias finalidades e seus meios específicos. O fato é que, de alguma maneira, utilizando dos seus dispositivos de disciplina, currículo e horários, a escola criou convenções e consensos próprios, que tornaram o espaço e o tempo artifícios postos sob seu controle. Como pondera a análise de Frago (1998), ao discutir o tempo na instituição escolar, destacando que o próprio tempo prescrito na escola experimentou outras maneiras de viver os momentos de ser escolar. Conforme Frago:

O tempo escolar é um tempo, simultaneamente, institucional e pessoal, cultural e individual. Do ponto de vista institucional, revela-se como um tempo prescrito e uniforme. E efetivamente o é, pelo menos em sua intenção. Contudo, sob uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não existe apenas um tempo, mas uma variedade de tempos: no mínimo, o do professor e o do aluno. Mas também o da administração, o da inspeção, o tempo regrado. Ademais, enquanto tempo cultural, o tempo escolar é uma construção social historicamente cambiante, um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal. (FRAGO, 1998, p. 5)

Desta forma, a educação, por meio da escolarização, permitiu que os indivíduos se transformassem em sujeitos integrados e participantes em comunidades de base, em organizações e em instituições, assumindo identidade, desempenhando funções e tornando-se parte da estrutura social no contexto da modernidade. Portanto a escolarização foi ao mesmo tempo condição e processo da modernização ou, como diz Faria Filho, “[...] é preciso compreender a escolarização como um momento/uma forma de produção do próprio Estado moderno”. Ou seja, a escolarização caminhou junto ao crescimento e evolução do país e, portanto, esteve intimamente relacionada à produção e fortalecimento do Estado e do sentido de modernidade.

A escolarização neste sentido de condição e processo, e enquanto convenção e instituição, esteve na base da modernidade e particularmente da contemporaneidade. Assim

apresentado e passível de evolução, a instituição escolar, ampliando-se, universalizando, como currículo e norma, originou o sistema educativo. Como observa Magalhães,

A Modernidade representa uma aproximação entre sujeitos e estruturas por meio da educação institucional. Nesse processo, a cultura escrita e a formação escolar cumpriram funções instituinte e de mediação, socialização, aculturação. Tomadas as dimensões de materialidade, representação e apropriação, a interação histórica entre educação e sociedade teve a principal manifestação no processo escolar. (MAGALHÃES, 2012, p. 39)

O resgate do sentido histórico e origem da escola e escolarização, de alguma forma nos ajuda a compreender, no caso do estudo das instituições escolares confessionais, a escolha da educação como estratégia de inserção. A escola era o aparelho da Modernidade na re/produção dos saberes e ao mesmo tempo representava o próprio ideal de modernidade. No Estado Moderno, a escola ocupava lugar de primazia e permitia a criação de espaços (porosidade) para o fluxo de ideias (porosidade). Neste sentido, a escolha metodista na criação de escolas, desde a Idade Moderna, configura-se claramente como estratégia de inserção. Ainda que as realidades histórica, geográfica, cultural e social sejam diferentes é possível depreender que o estabelecimento de escolas metodistas no Brasil, como o caso do Colégio IH, pode ser visto como resultado desta escolha estratégica para inserção do protestantismo e na criação de espaços de transmissão dos ideais metodistas.

3.1.2 Metodismo

O movimento metodista surgiu e se desenvolveu no ambiente das revoluções da modernidade com todas as consequências surgidas da produção em larga escala, do mercantilismo, das teorias econômicas, do racionalismo, do empirismo e do misticismo puritano de Cromwel e, sobretudo das ideias iluministas. Esta herança ideológica delegou ao metodismo inglês a educação como uma de suas marcas vocacionais, de forma que é possível afirmar que a questão educacional no metodismo foi assumida como parte da sua crença. Entretanto, também cabe considerar que, num período caracterizado pelo domínio das ciências e do nascimento de novos métodos de ensino, a educação através da escola poderia ser um meio de compatibilizar a emancipação racionalista com a compreensão metodista de mundo, sendo a educação uma estratégia neste processo. Para Novaes, o metodismo nasceu como um

[...] movimento, essencialmente educativo, que se propunha a reformar a Igreja e a nação pelo ensino, viria a construir escolas que seriam capelas e capelas que seriam escolas. As funções essenciais atribuídas aos leigos e a sacralização da escola acompanhada de uma dessacralização do templo, desde o início do movimento, viriam a se constituir nas marcas particulares do Metodismo não só na Inglaterra, como no mundo todo. (NOVAES, 2003, p. 102)

A origem do movimento metodista, segundo Richard Heitzenrater (1996, p. 33-58), teve três surgimentos, localizados entre os anos de 1725 a 1739, todos tendo a pessoa de John Wesley como referência: O primeiro na Universidade de Oxford, Inglaterra, entre estudantes tutorados por Wesley, eleito *fellow*²⁰ do Lincoln College; nesta ocasião Wesley criou o clube santo²¹. Um segundo surgimento, nas colônias da Geórgia, no início da colonização dos Estados Unidos, em 1736, onde Wesley serviu como capelão missionário aos nativos e aos colonizadores em Savannah²². O terceiro surgimento, em Londres, no ano de 1739, foi o acontecimento que deu impulso às intenções do Movimento Metodista como ação renovadora da igreja inglesa. Este impulso foi resultado de uma experiência pessoal de Wesley; evento muito valorizado no metodismo e conhecido como experiência do “coração aquecido”²³. É a partir desta experiência, segundo Heitzenrater (1999), que o movimento

²⁰ O fellow era um professor tutor eleito para o cargo pela Universidade de Oxford; membro do corpo dirigente de um College – que corresponderia às Faculdades de hoje. Essa categoria era reservada a homens solteiros, via de regra, clérigos (HEITZENRATER, 1999, p. 34).

²¹ O clube santo era o grupo formado por John Wesley, seu irmão Charles e estudantes sob a tutoria de Wesley. Encontravam-se frequentemente nos aposentos dos irmãos Wesley, no Lincoln College, para orar e estudar em conjunto. Foi então que estabeleceram regras e métodos que regulavam as suas vidas. Visitavam prisões, dirigiam uma escola para crianças pobres e ajudavam os necessitados. Foram ridicularizados por tal comportamento e chamavam-lhes ironicamente “Traças da Bíblia”, “Clube Santo” e “Metodistas”. Além de estudos da bíblia, o grupo expressava a sua piedade ajudando os pobres, os famintos e os presos. Este aspecto de suas atividades veio a ser uma parte cada vez mais importante do clube. (OLSON, Roger E. **História da teologia cristã: 2000 anos de tradição e reformas**. São Paulo: Editora Vida, 2001. p. 522-29).

²² Em outubro de 1735, John e Charles Wesley, juntos com o general Oglethorpe, partiram no barco à vela “Simmonds” em direção à América - John para servir como pastor em Savannah, ocupada por colonos de Geórgia, e Charles para atuar como secretário do General Oglethorpe, fundador da colônia. Pouco depois de Wesley chegar à Geórgia, em 1736, os colonos ingleses dali tentaram persuadi-lo a ficar em Savannah como seu pastor. Mas o seu desejo de pregar aos índios não evangelizados levou-o a escrever em seu diário: “Terça-feira, 23 de novembro de 1736 - O Sr. Oglethorpe partiu para a Inglaterra, deixando o Sr. Ingham, o Sr. Delamotte e eu em Savannah, mas com menos perspectivas de pregar aos índios que no primeiro dia que pisamos na América”. (OLSON, Roger E. **História da teologia cristã: 2000 anos de tradição e reformas**. São Paulo: Editora Vida, 2001. p. 522-29).

²³ Em 24 de maio de 1738, Wesley deixou registrado em seu diário a experiência religiosa em ter o coração estranhamente aquecido, num culto na Igreja dos Irmãos, na Aldersgate Street em Londres. “À noite, fui sem grande vontade a uma reunião na Rua Aldersgate, onde alguém lia o prefácio de Lutero à Epístola aos Romanos. Cerca de um quarto para as nove, enquanto ele descrevia a mudança que Deus realiza no coração pela fé em Cristo, senti meu coração estranhamente aquecido. Senti que confiava em Cristo, somente em Cristo, para a salvação; e uma segurança foi-me dada, de que Ele havia perdoado os meus pecados, sim os meus pecados, e salvou-me da lei do pecado e da morte”. Essa data tem servido como referência para os metodistas, em geral, por demonstrar que a integração entre religiosidade individual e desenvolvimento de ações concretas na sociedade é entendida como a proposta de Deus para sua Igreja. “Esta é a religião que queremos ver estabelecida no mundo, a religião do amor, da alegria e da paz; estando assentada no coração, no mais profundo da alma, porém sempre sendo mostrada por meio dos frutos, continuamente jorrando, não apenas em todo ato inocente — que por amor não faz mal a seu vizinho — mais que isso em todo tipo de

metodista iniciou seu crescimento por toda a Inglaterra e se estabeleceu como organização de caráter oficial. Como organização, o metodismo se expandiu na Inglaterra através de disciplina, material de divulgação impresso, formação de pregadores leigos, pregação fora do ambiente da igreja com ênfase para a pregação ao ar livre, ênfase na educação através da escola dominical²⁴ e criação de escolas.

A teologia metodista, de raiz arminiana²⁵, reformada e pietista²⁶, tendo por base o discurso da graça de Deus e a fé salvífica em Jesus Cristo, era de orientação declaradamente prática. Esta visão revela, desde as origens do metodismo, a concepção teológico-filosófica de unidade entre a prática da fé e a formação educativa para a vida social. A prática da fé era compreendida enquanto atos de piedade e obras de misericórdia, exercícios considerados necessários para o aperfeiçoamento cristão, pressupostos fundamentais da teologia metodista e fortemente influenciada pelos movimentos místicos, pietistas e puritanos da época, mas que

beneficência, espalhando virtude e felicidade a seu redor.” (WESLEY, John. Sermons on several occasion. Sermon 132, On laying the foundation of New Chapel. Vol 7. In: HEITZENRATER, Richard P. The Works of John Wesley. The bicentennial edition. Editado por: Richard P. Heitzenrater. Nashville:Abingdon Press. 2005. CD-ROM.)

²⁴ Nos países de influência direta do movimento metodista, Inglaterra e Estados Unidos da América, a alfabetização em massa de crianças e adultos foi resultado de movimentos diversos, mas com destaque para a influência da escola dominical criada por Wesley e difundida por Robert Raikes. As escolas dominicais se espalharam rapidamente pelas cidades inglesas e nas colônias americanas. Em 1800, “foi criada em Londres a União das Escolas de Domingo, que publicou obras elementares e fundou bibliotecas populares nos conselhos”. Eram assumidas pelos pastores, ou por professores; alguns deles eram pagos, mas, na generalidade, faziam-no a título voluntário. Na década de 30 do século XIX, havia na Inglaterra 13.000 Escolas de Domingo, que ensinavam mais de 1.500.000 alunos a título gratuito. Nos Estados Unidos da América, iam às Escolas de Domingo 1.000.000 alunos (*O Panorama*, v. 1, 1837, p. 264 *apud* MAGALHÃES, 2010, p. 519).

²⁵ A doutrina arminiana, do holandês Jacobus Arminius, ou Jakobs Hermanns, tem uma ênfase principal no livre arbítrio e na expiação universal. Foi defendida após sua morte pelo partido arminiano na obra “Remonstrantia” em cinco artigos principais: o primeiro, que seriam salvos aqueles que acreditassem em Cristo; o segundo, que Cristo morreu por toda a humanidade; o terceiro rejeita o pelagianismo e diz que nada de bom pode ser feito pelo ser humano a não ser pela graça de Deus; o quarto rejeita à graça irresistível; e o quinto artigo trata sobre a possibilidade de perder a graça ou não (GONZÁLEZ, Justo L. **Uma história ilustrada do cristianismo**: a era dos dogmas e das dúvidas. São Paulo: Vida Nova, 1984, v. 8, p.116-117). Já Macquiban resume: “Na perspectiva do Arminianismo defendido por John Wesley, que entendera a salvação como oferecida a todos e vira a educação e o crescimento espirituais como centrais para a ênfase no desenvolvimento da perfeição cristã [...]” Note-se que nesta definição há toda uma perspectiva antropológica, que sustenta uma das doutrinas mais caras ao metodismo que é a da santificação, da qual faz parte a ‘perfeição cristã’ aludida. É necessário ter claro que perfeição, aqui, não é um estado em si do ser humano, mas um dever, um constante progresso para os que estão no processo de desenvolver a salvação (MACQUIBAN, Tim. **A Oxford de John Wesley**: metodismo e educação. In: Revista do COGEIME. Ano 7, Número 13, 1998. p 124.). Há também um livreto comparativo interessante entre Arminianismo e Metodismo, que de forma simples faz um estudo sobre o tema (SALVADOR, José Gonçalves. **Arminianismo e metodismo**. São Paulo: Junta Geral de Educação Cristã. s.d.).

²⁶ Movimento de renovação protestante luterana que se caracterizou pela reação à ortodoxia dos rituais da Igreja Luterana considerados então como mecânicos e formais. O movimento surgiu na Alemanha em meados do século XVII e teve como líderes Felipe Spencer (1635-1705), Augusto Francke (1663-1727) e Luiz Zinzendorf (1700-1760). A principal defesa do pietismo era o relacionamento pessoal do fiel com Jesus Cristo, por meio de orações e a leitura e reflexão sistemáticas da Bíblia. Esse comportamento deveria ser pautado pela autodisciplina e pelo esforço em manter a fé viva na vida prática. De modo geral, o movimento baseava-se na conversão individual em detrimento da rigidez institucional da igreja estabelecida.

ao mesmo tempo buscava algum diálogo com a estrutura do pensamento moderno. Esta prática, na visão de Wesley, outorgava a Igreja uma dimensão pública que se manifestava, também, em sua ação educadora. Para Wesley, a relação entre missão e educação deveria ser algo natural ao papel da Igreja. Conforme assevera Josgrilberg:

As “obras de piedade” eram pessoais e públicas ao mesmo tempo. Piedade e misericórdia eram ações com dimensão pública. As “obras de misericórdia” eram uma expressão social da dimensão pública da Igreja. Para Wesley, a responsabilidade social da Igreja não era o resultado do sentimento de piedade. Concretizava-se no ser Igreja e em ser inglês; “cidadão do Reino de Cristo e cidadão inglês” eram duas faces da mesma moeda da vida cristã. (JOSGRILBERG, 2003, p. 66)

Percebe-se desta forma que, desde as suas origens, o movimento metodista procurou construir uma concepção teológico-filosófica de indissociabilidade entre a prática da fé e a formação educativa para a vida social, tendo ao lado de suas igrejas: organizações de promoção humana e uma escola. Paulo Ayres Mattos (2000, p. 111), revisitando a tradição histórica da Igreja, analisa que “o metodismo é um movimento religioso confessional evangélico eminentemente educacional, fruto da visão de John Wesley e dos primeiros metodistas sobre o caráter integral do Evangelho”. Neste sentido, depreende-se que, além da pregação de sua mensagem religiosa de santificação pessoal e de justificação pela fé, os metodistas se preocuparam com os problemas sociais da Inglaterra de seu tempo, pois atribuíam a pobreza, a miséria e a imoralidade do povo à ignorância. Os metodistas acreditavam que a solução para os problemas sociais encontrava-se na salvação pessoal e na eliminação do analfabetismo, este último por meio da educação e criação de instituições escolares.

Na busca de equacionar racionalidade e emocionalidade religiosa como atos de piedade, ou ainda no binômio metodista conhecimento/piedade vital²⁷, Wesley via uma continuidade entre a educação e a confessionalidade. Essa equação impulsionou o metodismo a fundar escolas, pois a formação escolar era vista como parte da tarefa missionária, preparando não apenas os clérigos para o ofício religioso, mas também os fiéis leigos para o

²⁷ O binômio conhecimento/piedade vital, extraído de uma canção de Charles Wesley, tenta expressar um paradigma do metodismo, em que buscam-se pistas de uma compreensão entre razão e revelação, conhecimento e fé, educação e religião, como parte de um único processo humano que redireciona a criatura ao seu Criador, em busca da salvação que resgata a imagem perfeita de Deus no ser humano. Segue a letra da canção: “Une o par a tanto separado, Conhecimento e piedade vital. Aprendizado e santidade combinados. E verdade e amor. Faça todos os homens ver, por quem, por Ti nos damos. Por Ti, inteiramente por Ti, para morrer e viver.” WESLEY, Charles. Kingswood School for Children. In: **The Works of John Wesley**: Bicentennial Edition. Nashville, Abongdon. 2003. “Unite the pair so long disjoined,/ Knowledge and vital piety:/ Learning and holiness combined,/ And truth and love, let all men see / In the whom up thee we give,/ Thine, wholly thine, to die and live.”

exercício daquilo que os metodistas entendiam como a perfeição cristã, que demandava disciplina e método diário na leitura da Bíblia; e para que isso ocorresse era necessário que o indivíduo soubesse ler. Como assevera Mesquida, Wesley acreditava que a alfabetização era necessária por que

[...] a doutrina da perfeição cristã não era incompatível com o analfabetismo. Era necessário que o metodista soubesse ler e escrever para estudar a Bíblia e os escritos do fundador e para, cantando, interiorizar as mensagens pietistas dos poemas de Charles Wesley e, assim, marchar na direção da salvação plena. (MESQUIDA, 1994, p. 97)

Esta preocupação não se restringia ao movimento metodista; na verdade é uma herança da Reforma Protestante, que está presente no movimento. A este respeito, Dreher comenta:

O objetivo da escola era propiciar alfabetização geral, para que todos tivessem acesso à Escritura e para que ninguém mais dependesse do magistério eclesiástico. Além disso, a escola deveria formar bons cidadãos e boas cidadãs, pessoas capazes de administrar a coisa pública e que para isso deveriam aprender História, Geografia e Matemática. Profunda crítica receberam a escola conventual e a escola palatina. Na realidade, buscou-se socialização do saber, até então sob hegemonia religiosa. (DREHER, 2003, p. 21)

Cabe observar que neste contexto histórico os pobres não tinham acesso à educação na Inglaterra do início do século XVIII. Como não havia escolas primárias suficientes para universalizar a educação e alcançar a massa da população, ser filho de pobre significava permanecer analfabeto. Este ambiente e contexto não se coadunava com a proposta metodista de evangelização e, por isso, fornecia a justificativa para criação de suas instituições escolares e, conseqüentemente, a inserção da ideologia metodista. Neste sentido cabe frisar que o metodismo utilizou a educação como estratégia para expansão do movimento metodista, como confirma Castro:

Para a concretização de sua visão missionária, Wesley esteve atento, a todo o instante, aos métodos e estratégias que usaria, e é justamente na aplicação desses que se pode perceber o movimento metodista como um movimento essencialmente pedagógico. Por exemplo, a agenda proposta por Wesley para a Conferência Metodista de 1744 era: “O que ensinar? Como ensinar? O que fazer?” (CASTRO, 2002, p. 7)

Como foi aventado anteriormente, as necessidades da classe social à qual o metodismo se dirigia, bem como as doutrinas de santificação e da perfeição cristã – racionalidade e prática de fé – impeliram Wesley a se ocupar da educação das crianças como

estratégia de seu empenho missionário. Seu trabalho também o levou a ocupar-se com a educação dos adultos, notadamente em sua luta contra o analfabetismo – “possivelmente uma obra pioneira na Inglaterra do século XVIII (...) justamente no momento do arranque da revolução industrial e da aceleração do processo de urbanização” (MESQUIDA, 1994, p. 97) – uma vez que o analfabetismo dificultava o acesso à leitura da Bíblia. O resultado dessa preocupação com a educação materializou-se com a fundação da Kingswood School²⁸, em 1740, entre as cidades de Bath e Bristol, instalada para atender aos filhos dos mineiros. A Kingswood School tornou-se então o modelo do projeto evangelizador e educacional metodista na Inglaterra, mas houve outras escolas, como a Escola da Fundação de Londres e a Casa dos Órfãos em Bristol e o trabalho das escolas dominicais (REILY, 1981, p.159).

Cabe retomar que na Inglaterra – contexto inicial do movimento metodista – as sociedades religiosas promoviam ações educativas e assistenciais junto aos empobrecidos e tinham como objetivo uma reforma moral dos costumes. Estas sociedades religiosas refletiam o imaginário social do povo protestante em um país que, influenciado pelo processo de urbanização da Idade Moderna e em meio aos processos de organização de um sistema produtivo nascente, exigiam da Igreja e da sociedade outras respostas frente ao cenário político e econômico que se construía na consolidação de um novo ideal: o do contrato social

²⁸ Wesley descreve a escola da seguinte forma: “Em Kingswood, havia um salão para a escola, quatro pequenas salas para alojar os professores e, como é agradável a Deus, para abrigar também algumas crianças pobres. Durante o dia, as crianças mais pobres da cidade aprendiam a ler, escrever, contar e, especialmente, com a ajuda de Deus, a conhecer a Deus e a Jesus Cristo que Ele enviou. Os alunos mais velhos, que não devem estudar à mesma hora que os jovens (porque há estudantes de todas as idades, inclusive alguns de cabelos grisalhos), aprenderão nas mesmas salas, porém de manhã bem cedo ou à tardinha, para que os estudos não atrapalhem seus trabalhos” (*apud* MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994, p 208-209). Em Kingswood School, e nas outras escolas metodistas que seguiram sua metodologia, a disciplina era rígida: levantar às quatro e meia da manhã para oração e louvor, com horários para outras diversas atividades como trabalhos manuais e profundos estudos, rígidos para os dias atuais, mas “estavam de acordo com as sugestões de Locke e de outros”. “[...] uma pesquisa no currículo de Kingswood revela a execução prática dos princípios de Wesley na área da educação secundária. Sua intenção era incluir cada área de aprendizagem ‘útil ou estudos práticos’. O curso principal foi projetado para ensinar leitura, escrita, e aritmética; inglês, francês, latim, grego e hebraico; história, geografia e cronologia; retórica e lógica; geometria, álgebra, física, música e ética. Outros assuntos foram logo adicionados, como pintura e a astronomia.” Havia também um currículo diferenciado, de quatro anos, que Wesley comparava a um currículo universitário. Possuía dez áreas básicas: “[...] gramática, clássicos, história, poesia, escritores franceses, matemática e ciências, ética e filosofia, Bíblia, doutrina e teologia prática. A de clássicos incluía o estudo de Homero, Cícero, Tácito, Platão e outros. [...] A matemática e a ciência incluía Euclides, Isaac Newton e a astronomia de Watt. A filosofia envolvia o estudo de Locke, Malebranche”. Um destaque feito por Heitzenrater, de que o currículo contemplava o estudo de um empirista, Locke e de um cartesiano, Malebranche, uma ação que favorecia o debate de ideias no confronto de diferentes correntes teóricas (HEITZENRATER, 1999, p. 34). Peri Mesquida destaca que, valendo-se de ideias afins ao modelo desenvolvido no sermão *On the Education of Children*, a filosofia educacional da Kingswood School, marco inicial da história do ensino metodista, influenciou sistemas de educação pública no mundo de língua inglesa e chegou por vias missionárias a várias outras regiões do planeta, entre elas o Brasil. (Texto de Peri Mesquida não publicado, apresentado no Curso de Formação Teológica no Seminário Teológico João Ramos Júnior na Igreja Metodista, 1993, p. 32.)

moderno (o novo sistema produziu rupturas no ordenamento social inglês bem como nos paradigmas que sustentavam as relações sociais existentes).

No caso da Inglaterra – e posteriormente nos Estados Unidos – contexto imediato do movimento metodista, a educação e escolarização foram inicialmente assumidas pelas sociedades religiosas, uma vez que neste país o Estado assumiu as escolas como função pública às camadas pobres tardiamente²⁹. As sociedades religiosas eram organizadas por leigos, sob a supervisão de pastores da Igreja Anglicana que era a igreja oficial do Estado inglês, e tinham por objetivo inicial a educação voltada para a população pobre. Para Heitzenrater as sociedades religiosas

[...] atacaram o problema da imoralidade numa base pessoal e individualista. Os seus membros não tinham um programa social para reformar a Inglaterra [...]. A intenção [...] era trabalhar para a transformação da sociedade mudando uma pessoa de cada vez. [...] O método para tal esforço estava baseado no desenvolvimento de uma vida pessoal de piedade. O movimento não era marcado pelo zelo evangelístico [...] Pelo contrário, a proposta [...] estava mais dirigida para a qualidade do que para a quantidade, e estava fundamentada mais no processo de educação do que na conversão. (HEITZENRATER, 1996, p. 21).

O autor continua sua discussão afirmando que o movimento metodista foi herdeiro das sociedades religiosas inglesas que surgiram no contexto da Idade Moderna, tanto na promoção de atividades de caráter moral como na criação de escolas. (HEITZENRATER, 1996, 21). Entretanto, cabe refletir que, diferente das sociedades religiosas, o metodismo de John Wesley tinha no centro da sua intenção religiosa a transformação da sociedade inglesa de sua época e, estrategicamente, utilizou a educação como meio para esta intenção. Mendonça, na obra *O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil*, observa a perspectiva da obra educacional desenvolvida pelo metodismo e o seu caráter reformista:

Econômica e politicamente eram conservadores, porém, o sentido de disciplina e de direcionamento da vida que Wesley sustentava teve conseqüências sociais muito importantes. [...] seu aforismo “ganha tudo o que podes, economiza tudo que podes, dá tudo o que podes” indica componentes de atividade, frugalidade e caridade na vida cristã. [...] por outro lado [...] estímulo à vida econômica [...] uma consciência muito clara das situações que a vida urbana [...] os efeitos da industrialização [...]

²⁹ Em suas análises, Lorenzo Luzuriaga registra que de fato foram os movimentos oriundos da Reforma Protestante que assumiram inicialmente a educação pública. Conforme assevera o autor: “A Educação Pública [...] começa, como dissemos, com o movimento da Reforma religiosa no século XVI. O caminho lhe fôra aberto pela Renascença Humanista [...] ao liberar os espíritos da cerrada unidade espiritual da Idade Média, cuja educação corria a cargo exclusivamente da Igreja, e ao formar-se uma consciência secular da sociedade e do Estado, que permitiu atribuir, a êste, funções educativas. Mas, o humanismo da Renascença se havia dirigido essencialmente à educação das classes sociais superiores, e tinha caráter estético e intelectual e antes individualista; ao passo que o movimento da reforma se encaminhou para a educação de todo o povo, com fins essencialmente religiosos e éticos”. (LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p. 5.)

apresentava como nova [...] os metodistas a miúdo estavam na primeira fila nos movimentos da reforma relacionados com o novo industrialismo, não no sentido de subverter as estruturas, mas no de disciplinar e direccionar os movimentos que tendiam a tumultuar a vida social. (MENDONÇA, 1984, p. 42)

Para Mendonça (1984), o papel social assumido pelo movimento metodista na promoção da educação permitiu que este movimento religioso adentrasse nas camadas sociais mais pobres, mas ao mesmo tempo permitiu que membros destas classes, uma vez escolarizados, pudessem ascender socialmente. A estratégia educacional não estava apenas focada em alfabetizar o pobre, mas também permitir a formação de uma nova elite intelectual nos moldes da fé e compromisso social metodistas. A soma da escolarização e disciplina metodista poderia ser eficaz na formação de novas lideranças engajadas nas transformações políticas e sociais, bem como da própria expansão do metodismo. Este resultado poderá ser observado, por exemplo, no metodismo transformado que seguiu os fluxos migratórios e de expansão territorial nos Estados Unidos que contribuiu com a formação de uma religião civil americana; e, também, no movimento do protestantismo de missão na América do Sul, com a criação de escolas e colégios voltados para atender as elites tornando-as mais sensíveis à inserção do protestantismo e de seus ideais.

3.1.2.1 Metodismo transformado nos Estados Unidos

A identidade confessional do movimento metodista foi marcada pela intencionalidade teológica e pedagógica das ações institucionais, expressas nos seus projetos missionários que iniciaram na Inglaterra e Estados Unidos e acompanharam os processos de imigração característicos entre estes dois países no período da América Colonial. Este processo migratório oportunizava aos pregadores metodistas acompanharem os protestantes colonizadores em suas necessidades religiosas. Seguindo, portanto, os fluxos migratórios da época e a tarefa de evangelização dos chamados povos pagãos³⁰, Wesley – anos após sua breve e frustrada estada na colônia americana, antes de retornar à Inglaterra e organizar, ou dar continuidade, aos trabalhos da primeira escola metodista em 1748 – enviou pregadores para as colônias inglesas na América a fim de difundir a religião. Depois de anos de trabalho, os missionários que Wesley havia enviado retornaram, exceto um, Francis Asbury que se

³⁰ É necessário resgatar que a colonização e organização dos Estados Unidos como país deu-se através da ocupação de territórios adquiridos ou anexados - caracterizando a expansão das fronteiras – e neste processo houve a subjugação e extermínio de nações indígenas e a utilização de mão de obra escrava africana. A cultura, tradições e, conseqüentemente, a religiosidade destes dois grupos de povos eram considerados pagãos pelos europeus e, portanto, carentes de evangelização na ótica dos missionários metodistas.

tornou mais tarde um dos grandes líderes da igreja metodista americana³¹.

Estes pregadores, seguindo o modelo empreendido por Wesley em sua primeira empreitada missionária no novo mundo, organizaram campanhas evangelísticas, trabalharam na criação de núcleos de oração e estudos bíblicos, organizaram escolas dominicais e espalharam-se pelas colônias. Este trabalho missionário foi também um processo civilizatório que o amálgama das crenças protestantes representava. A crença na educação como instrumento civilizador emanava do imaginário dos missionários e era fundamental no processo de constituição da identidade do povo.

Cabe lembrar que quando estes pregadores enviados por Wesley chegaram aos Estados Unidos, havia um forte movimento de independência nas colônias e, a partir de 1775, este movimento já tomava a forma de uma luta pela independência dos Estados Unidos. Convém salientar ainda que a tradição metodista norte-americana teve na ideologia liberal a sua expressão educacional e política e, por isso, a denominação se alinhou aos movimentos políticos de independência dos Estados Unidos, estabelecendo estreitas relações com a política do Estado. Mesquida lembra-nos destas relações ao resgatar que:

A Igreja Metodista Episcopal foi a primeira denominação americana a felicitar George Washington quando de sua eleição em 1789, assegurando-lhe a lealdade metodista e obtendo do presidente uma resposta [pública], na qual implorava a benção divina sobre a comunidade metodista. (MESQUIDA, 1994, p. 102.)

Houve, portanto, uma aproximação dos metodistas com o poder econômico, político e cultural do país e uma identificação entre os ideais da nação e os ideais do metodismo. Assim o trabalho metodista nos Estados Unidos, graças ao empenho missionário desenvolvido por Wesley, Whitefield e outros pregadores e suas fortes relações com os ideais liberais, resultou no que foi denominado a era metodista. Para Mendonça (1984), a era metodista foi

[...] extenso período que marca a expansão territorial [...] [e que] parece ter contribuído para cunhar o espírito do protestantismo americano, que se afastou dos modelos europeus ao ajustar-se de modo perfeito à cultura [...] fundada sobre o valor do homem e sua capacidade de realizar coisas, em suma o individualismo e o desempenho. (MENDONÇA, 1984, p. 51)

³¹ No Natal de 1784, os pregadores metodistas se reuniram e, sob a direção de Coke, fundaram a Igreja Metodista Episcopal (antes o Metodismo era movimento, não igreja); elegeram Asbury, ainda leigo, Diácono, Presbítero e Superintendente em três dias sucessivos; e, dos seus poucos recursos humanos e financeiros, estabeleceram uma faculdade, Cokesbury College (aproveitando os nomes de Coke e Asbury, os dois “superintendentes” ou bispos) (NOVAES, 2003, p. 114).

A atividade missionária metodista neste período expandiu-se nos Estados Unidos tendo por base dois princípios: o livre-arbítrio humano e o sacerdócio universal de todos os crentes, característicos do protestantismo histórico e incorporados às práticas missionárias dos metodistas “com seus pregadores leigos e itinerantes e sua teologia simples e emotiva” dirigida a todos e em qualquer lugar em linguagem popular (MENDONÇA, 1984, p. 50.). Percebe-se, desta forma, que o metodismo adaptou seu percurso de expansão e evangelismo acompanhando os processos de expansão territorial, dirigindo-se aos colonizadores/conquistadores numa linguagem simples e que dialogasse com o sentimento de conquista.

O movimento metodista implantado nos Estados Unidos experimentou grande crescimento e fundou igrejas e escolas, tornando-se uma “religião de fronteira”, acompanhando (e às vezes até precedendo) a expansão da nação no sentido Leste/Oeste. “Na fronteira, o broto do individualismo e do progresso esculpiu uma nova civilização, [...] fundada na dignidade do homem e em sua infinita perfectibilidade” (MENDONÇA, 1984, p. 51). Assim esta atividade missionária praticava o evangelismo, construía templos, organizava as Escolas Paroquiais para a alfabetização dos iletrados, de forma que todos pudessem exercer o livre exame, prática fundamental da vida protestante, ao ler e interpretar a Bíblia. Foi, portanto, uma atividade direcionada à evangelização, estabelecimento de igrejas e criação de escolas e Escolas Dominicais em que se ensinavam as letras e a religião.

É importante resgatar que neste período de colonização dos Estados Unidos e expansão do metodismo, a estratégia de equacionar a educação como meio de evangelização, propiciou, segundo Luzuriaga (1959, p. 55), terreno fértil para os movimentos que geraram a Declaração de Independência da Nação e afirmaram a educação como princípio público. As constituições dos estados americanos criaram normas de instrução e de educação que valorizaram a formação pragmática, moral e cívica, “características da educação norte-americana” (LUZURIAGA, 1959, p. 55). Esta educação pública estava fundamentada na ética protestante, pois não havia, naquele período histórico, distinção entre as esferas pública e religiosa. As concepções acerca da produção do conhecimento estavam entrelaçadas com os princípios éticos de formação política do Estado americano. Exemplo é o trecho descrito a seguir, extraído da carta da União dos Estados Americanos do final do século XVIII, que revela as relações entre a religiosidade e os princípios de educação para a cidadania na perspectiva liberal: “A religião, a moralidade e o saber, necessários que são ao bom governo e à felicidade humana, incentivar-se-ão sempre as escolas e os meios de educação.” (*apud* LUZURIAGA, 1959, 55).

Esse discurso traduzia uma profissão de fé nos valores mais caros ao metodismo, o *conhecimento* (livre exame), a *virtude* (perfeição cristã) e o *trabalho*, (disciplina), esteio da formação moral e social da nação. Sob esta ótica, amparada no que acreditava ser um compromisso público e religioso, a obra educacional metodista acompanhou o movimento de expansão americana e os metodistas fundaram mais de 200 instituições escolares nos EUA, dentre as quais ainda persistem, até hoje, as Universidades Emory, Drew, Ohio e Duke (STRECK, 1995, p. 35).

Diante do forte impacto do seu trabalho missionário o metodismo tornou-se a “[...] ideologia religiosa hegemônica na América, e a Igreja Metodista, depois da Guerra Civil, a mais poderosa denominação americana, seja pelo número de adeptos e por sua obra educativa, seja pelo seu poder econômico” (MESQUIDA, 1994, p. 101). Esta influência foi reconhecida nas palavras elogiosas em discurso proferido pelo presidente Abrahan Lincoln em 1864:

A Igreja Metodista [...] pelo seu número de membros, é a mais importante denominação americana [...]. Não chega a surpreender o fato de ter a Igreja Metodista enviado mais soldados ao campo de batalha, mais enfermeiras aos hospitais e mais orações aos céus do que qualquer outra. Deus bendiga a Igreja Metodista. (Homenagem Presidencial de A. Lincoln à Igreja Metodista, em 18 de maio de 1864. *Apud* MESQUIDA, 1994, p. 102).

Na sociedade estadunidense que se formava, a religião estabelecia os ordenamentos para a vida política e econômica, conferindo um lugar de reconhecimento aos indivíduos e famílias evangélicas nas comunidades, em que se identificava e se confundia como bom cristão o bom cidadão. Buscava-se um modelo de sociedade, e a certeza de tê-lo encontrado estava no imaginário da maioria, assim como a convicção de que esse modelo deveria ser compartilhado com todas as nações para que se abreviasse a vinda do Reino de Deus. A ética protestante, seguindo aqui a concepção weberiana, inspirava as relações de produção, trabalho e acúmulo de capital e, portanto, regia as relações entre os cidadãos, a sociedade e o Estado. Esta compreensão, aliada com a ideia dos pietistas que primeiro chegaram à América, trazendo com eles a convicção de que Deus os havia escolhido para estabelecerem um estado puritano fundado nos preceitos das Escrituras, levou a um “messianismo nacional, na concepção de que há um novo povo chamado por Deus para ‘salvar’ o mundo” (MESQUIDA, 1994, p. 104). O ideal do milênio surge no fim de um processo de construção social de que todos deveriam participar no mundo inteiro e sob a inspiração e as lideranças americanas (MENDONÇA, 1984, p. 56.). Conforme Mesquida (1994, p. 103) “o metodismo procurou moldar o espírito da sociedade americana até o ponto

de vê-la como modelo de civilização cristã a ser imitado, seguido pelas demais nações”, pois entendia-se como “religião da República”. Esta é a base da ideologia do “Destino Manifesto”.

Conforme Reily:

[...] como Josué havia conquistado a terra prometida, os Americanos vieram o seu “Destino Manifesto” conquistar o continente americano de mar a mar e ainda espalhar os benefícios da civilização democrática-cristã por toda a parte, não excluindo a América Latina. (REILY, 1981, p. 203)

Este foi um ideal construído no processo de formação da sociedade norte-americana em que a presença metodista, exemplificada na ética protestante e na perfeição cristã por meio da educação, foi acrescentada ao imaginário social dos colonizadores e desbravadores; imaginário social característico da política de constituição do Estado norte-americano naquele período histórico. Esse modelo de religião e sociedade, aliados ao progresso, deveriam ser compartilhados com outros povos, através das missões evangelizadoras e educacionais. Não é difícil, portanto, concluir que as missões, imbuídas do sentimento de “Destino Manifesto”, ocuparam papel de destaque no projeto de expansão norte-americana no mundo e assim, conforme afirma Mesquida (1994, p. 101), se “o metodismo era uma religião de “fronteira”, ele podia transpô-la acompanhando e até precedendo a expansão imperialista americana.” e, restringindo à nossa área de interesse, sobre a América Latina e o Brasil. Como diz Mendonça:

Pelo menos no século XIX, o melhor e mais eficiente condutor da ideologia do “Destino Manifesto” foi a religião americana, ou melhor dizendo, o protestantismo americano, com sua vasta empresa educacional e religiosa, que preparou e abriu caminho para o seu expansionismo político e econômico. (MENDONÇA, 1984, p. 62)

Percebe-se com isso que o metodismo assumiu desde seu princípio um caráter sócio-religioso procurando estabelecer o diálogo entre os princípios liberais e a fé cristã. Como movimento deste período foi permeado pela relação evangelização/educação/escolarização.

Nessa perspectiva de educação confessional em diálogo com os ideais da modernidade e prática missionária como compromisso social e transformador de nação, o movimento metodista cresceu e desenvolveu-se na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. Sua expansão foi garantida através dos projetos missionários que se voltaram a evangelização dos países caribenhos e latino-americanos, em que, ao organizar escolas, difundiam sua visão do evangelho e propagavam o *american way of life*. (HILSDORF, 2002, p. 96)

Assim, sustentado por sua teologia e identificando a educação como meio de graça, o metodismo lançou-se à instrução e formação por meio da educação, ou seja, a prática educadora foi também uma estratégia de propagação de sua fé religiosa. No Brasil, o metodismo utilizou claramente da educação, através da criação de escolas, como estratégia de inserção. A evangelização/educação/escolarização se materializou na criação de escolas e colégios num momento político-histórico oportuno.

3.2 BRASIL REPÚBLICA, PROTESTANTISMO E EDUCAÇÃO METODISTA

Formar os cidadãos brasileiros foi um assunto que passou a ser discutido tardiamente no Brasil, de forma que a busca de uma nova identidade do povo passou a ser de responsabilidade da República que se instalava. Como pondera Gonçalves ao dizer que: “A formação da nação somente passou a ser pauta dos interesses brasileiros no final do Império, e com seu fim, ficou para a República essa tarefa de construção de uma identidade de nação para o Brasil” (2009, p. 106). Assim os ideais e o contexto de identificação com a modernidade foram trazidos para o Brasil vindos da Europa e dos Estados Unidos, se emolduraram no país e se materializaram nas discussões republicanas somente no século XIX. O século XIX trouxe consigo mudanças históricas que ocorriam no mundo; as lutas e anseios dos séculos precedentes que culminaram com as aspirações postas pela Independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade). E como a partir do século XIX os meios de informação se tornaram cada vez mais eficientes, deslocavam de um continente ao outro com mais agilidade e influenciavam decisivamente na formação de opinião, o que não acontecia com a mesma eficiência nos séculos anteriores, o Brasil não ficou como uma ilha alienada ao que acontecia no mundo moderno e aos ideais que circulavam, principalmente oriundos da Europa e dos Estados Unidos. Os avanços da ciência e da tecnologia e, juntamente os ideais liberais, invadiriam o Brasil através do chamado “espírito da civilização moderna” que exigia a secularização progressiva da sociedade, pois o avanço científico reclamava a separação da Igreja do Estado e o advento de uma nova forma de governo para o país. Assim, influenciado pela circulação de informação e, conseqüentemente, pelo trânsito de ideias ilustradas e liberais, o Brasil passou por uma transição em seu modelo político que pedia a mudança do sistema monárquico imperial para o sistema republicano, em fins do século XIX e início do século XX. Esse fervor ideológico foi sustentado na ideia de república, federação e educação que se baseava no princípio da democracia liberal.

Foi na efervescência deste caldeirão político e ideológico, proposto pelos ideais da modernidade, que se processava em grande parte dos povos e nações do Ocidente a ideia de república. O Brasil, como país independente, não ficou indiferente a este processo e circunstância histórica. Sob a égide deste momento ideológico, pensadores e representantes da sociedade brasileira se posicionaram na tentativa de reformular o pensamento brasileiro advogando a

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

Este tipo de pensamento que se formava e tinha a preocupação de equiparar o Brasil a outros países, ganhou forças no contexto das mudanças que ocorriam em fins do governo monárquico. Ainda que “a busca de uma identidade coletiva para o país”, segundo Carvalho (1990, p. 32), “de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República”. As mudanças que ocorreram na transição do Império para a República podem ser assim descritas:

A República inaugurava, pois, transformações estruturais importantes, tais como o encurtamento das distâncias com a construção de vias férreas e a expansão das já existentes, a agilização dos transportes marítimos através dos barcos a vapor, a modernização dos processos de fabrico do açúcar e a construção de engenhos, sem contar o importante avanço nos processos de beneficiamento do café que aumentaram a sua produtividade. Todas essas alterações foram decisivas no surgimento de novas relações e novos interesses na sociedade. Da mesma forma que estas mudanças, o incremento das indústrias, a urbanização e a modernização das capitais e das cidades portuárias, bem como, a imigração, contribuíram de algum modo para a República e para a federalização do país. Além, é claro, de todas as idéias trazidas da Revolução Francesa que tiveram, igualmente, sua influência. É, então, fundamental a compreensão dessas multideterminações, para se entender a sociedade da época [...] (CARTOLANO, 1994, p. 94).

Do ponto de vista do cenário sociopolítico era corrente a crença que a educação, “julgada em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social” (NAGLE, 1977, p. 115), ao lado da democracia e federação, seria precursora da redenção nacional que caracterizaria a República. Ajustar, pois, o Brasil à modernidade capitalista foi

tarefa que a “intelligentsia” nacional escolarizada na Europa pretendeu consolidar, tendo na educação o mecanismo incontestado para elevar o país à condição de nação desenvolvida, disseminando o ensino público no país. Embora a formação e colonização do Brasil tenham explicitamente feições ibéricas é possível conceber a hipótese de que houve uma re/formulação do pensamento brasileiro, no contexto da modernidade, que foi forjada no trânsito das ideias ilustradas advindas da Europa e dos movimentos protestantes³², com especial destaque para o protestantismo de missão que utilizou a educação como estratégia de inserção de sua religião e, conseqüentemente, de um modelo de vida.

Esta crença e movimento de reformulação e ilustração do pensamento brasileiro foram influenciados por correntes filosóficas liberais e doutrinas religiosas de caráter protestante³³ que não se coadunavam com o modelo monárquico brasileiro. Diante do período de grandes transformações advindas da modernidade, começou-se a fomentar no Brasil discussões sobre a República Brasileira que “como forma de governo, contrapõe-se a Monarquia, contestando a legitimidade do poder de uma só pessoa – o Imperador” (LAFER, 1989, p. 214), ou seja, buscava-se uma forma em que fosse retirado o governo individual e passasse a existir um governo coletivo formado por todo o povo em regime de democracia representativa. Assim, na esfera das ideias³⁴, os artífices de república brasileira buscaram em modelos republicanos europeus e americano a matriz ideológica, de caráter liberalizante, para servir de referência a esta forma de governo que se configuraria como república brasileira. Segundo Carvalho,

³² Tem sido comum entre os teóricos e pesquisadores do assunto a designação “protestantes” no plural, devido à diversidade de tradições e denominações protestantes que chegaram ao Brasil, com peculiaridades históricas próprias, origens distintas, filosofia e os aspectos teológicos diferenciados, desses grupos. Tillich (1992) procurou falar de um princípio e de uma concretização do protestantismo, levando em conta sua pluralidade e sua diversidade. Verificou que o protestantismo apresenta uma realidade religiosa, social, política e cultural muito diversificada e que diversificada também são as suas formas. De acordo com Dreher (2002, p. 115): “Ao escrever sua obra *O protestantismo brasileiro*, em 1963, Émile Léonard ainda conseguia usar a palavra no singular. Desde o surgimento do estudo de Jean Pierre Bastian (1986), *Breve história del protestantismo en América Latina*, tem-se tornado mais comum usar o plural [...]”.

³³ Cabe aqui refletir que a influência protestante que aportou no Brasil neste período absorveu a ideologia liberal sob o filtro do pietismo e do movimento de missões de fronteira nos Estados Unidos e, portanto, suas feições e concepções eram diferentes do protestantismo que circulava na Europa. Sobre a questão da influência do pietismo no modelo de protestantismo que se formou nos Estados Unidos e veio para o Brasil, bem como sua interpretação da ideologia liberal é possível encontrar amplamente discutida por Jether Ramalho ao tecer suas considerações sobre a ideologia liberal. RAMALHO, Jether Pereira. **Prática educativa e sociedade:** um estudo de sociologia da educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979, pp. 28-46.

³⁴ As ideias ilustradas que circulavam foram marcadas por novas correntes de pensamentos “tais como o evolucionismo, o materialismo, o positivismo, o protestantismo, e pelas principais medidas liberalizantes propostas pelo estado civil, tais como a liberdade de religião, o casamento civil, a secularização dos cemitérios e a liberdade de imprensa” (VIEIRA, 2008, p. 23).

Os temas do interesse do indivíduo e de grupos, da nação, da cidadania, encarnados na ideia de república, estavam no centro das preocupações dos construtores da República brasileira. Como país exportador de matérias-primas e importador de idéias e instituições, os modelos de república existentes na Europa e na América, especialmente nos Estados Unidos e na França, serviam de referência constante aos brasileiros. (CARVALHO, 1998, p. 18)

No Brasil a importação do modelo europeu de República deu-se, principalmente, por meio da influência do positivismo³⁵ de Augusto Comte (1798) que, interpretado nas discussões do contexto nacional, foi assumido como bandeira ideológica. A elite intelectual brasileira, portanto, seguiu a cartilha europeia: políticos formados dentro de uma mentalidade racionalista em que o caminho da atualização politico-ideológica (para os brasileiros) seria estar de acordo com o positivismo comtiano. Cabe refletir que, ainda que seja temerário atribuir unicamente a influência do positivismo às realizações republicanas no Brasil, foi este movimento ideológico que motivou boa parte das discussões políticas e filosóficas de parte da elite liberal que conduziram a proclamação da República em 1889. Dentre os ideais gerados pelo pensamento cientificista do positivismo, segundo Carvalho (1990, p. 41), estavam “[...] a separação entre Igreja e Estado, a introdução do casamento civil, a secularização dos cemitérios, o início do contato do operariado, a reforma do ensino militar, a democratização do sufrágio, o fim do anonimato na imprensa e a instrução pública”, sendo esta conduzida pela reforma do ensino secundário proposta por Benjamin Constant³⁶, um dos mais influentes positivistas brasileiros, em que se pode perceber a influência das proposições teóricas filosóficas sistematizadas por Augusto Comte.

Ainda que a influência europeia, movida pelo positivismo, tenha contribuído com a formulação de um pensamento republicano no Brasil, foi o modelo americano o que mais influenciou a formulação deste pensamento e a forma de se conceber a administração do país.

³⁵ RIBEIRO (2001) nos coloca que o positivismo no Brasil, se manteve em duas principais bases filosóficas. Sendo elas: “O positivismo de Augusto Comte, com sua pretensão de substituir o pensamento abstrato pela razão e pela observação [...]; e o evolucionismo social de Herbert Spencer com seu individualismo extremado, embasado no princípio do progresso contínuo e da evolução social” (RIBEIRO, 2001, p. 64). Diante disso, ao observar a ação positivista no país, RIBEIRO, aponta que essa corrente, se difundiu em dois grupos: “[...] o de Pierre Laffitte, com sua ortodoxia dogmática da religião da humanidade, [...] e o de Paul-Émile Littré, que se afastava da evolução agnóstica para impor a emancipação do espírito, considerando o ateísmo a única religião que convinha a um autêntico positivismo” (RIBEIRO, 2001, p. 66).

³⁶ Acerca do positivismo comentou Benjamin Constant: “A Filozofia Pozitiva não é uma dessas doutrinas vagas i arbitrarías que os metafizicos têm criado, bazeando-as em ipotezes gratuitas e inverificáveis, i que só podem ter influencia passageira; ao contrarío, é uma doutrina racionalmente fundada no raciocinio, na observação i na esperiencia, unicas fontes que podem oferecer à atividade de nosso espirito un alimento são i succulento, i os dados essenciais à sua marcha progressiva, i essa força assencional con que vemos aumentar cada vês mais o tesouro dos seus conhecimentos elevando-se gradativamente dos fenômenos os mais elementares aos fenômenos mais complicados, das leis as mais simples às leis as mais transcendentas. Nenhuma Filozofia guarda maior conveniência, entre as concepções sientificas i as doutrinas relijiozas, i melhor satisfás as nossas varias necessidades físicas, morais i espirituais. Nenhuma melhor subordina a sciencia à relijião.” (*apud* MENDES, 1894, p. 179).

Já nas primeiras décadas da segunda metade do século XIX, líderes de matizes republicanos esboçavam cortejos que definiam sua posição no espectro político nacional. Um dos personagens que mais demonstrou seu forte entusiasmo para com a nação norte-americana foi o político liberal alagoano Tavares Bastos, este propagandeava em suas cartas provocativas:

Como é que uma simples colônia, a Nova Inglaterra, pôde de repente transformar-se na poderosa, rica, vasta, iluminada, livre, inteligente, generosa, audaz república dos Estados Unidos? Porque, desde os seus começos, desde a primeira povoação, fecundou-se o espírito liberal da reforma protestante, a moralidade, o amor ao trabalho, a inteligência, a perseverança, a consciência da dignidade humana e o zelo da independência pessoal, que são o verbo do evangelho que constituem as grandes características das raças do norte do globo. (TAVARES BASTOS, 1937, p.143)

Seguindo aqui os argumentos de Carvalho (1998) e de outros historiadores desse período (MOACYR, 1939; MONARCHA, 1999; GOMES, 2002; VIEIRA, 2006;), foi com o modelo de organização federalista dos Estados norte-americanos que esta influência atingiu a elite política brasileira deste período. A guisa de exemplo é possível recorrer ao Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889³⁷, logo no princípio do governo provisório presidido pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em que é possível observar esta influência já em seus dois primeiros artigos:

Art. 1º. Fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de governo da nação brasileira - a República Federativa.

Art. 2º. As Províncias do Brazil, reunidas pelo laço da federação, ficam constituindo os Estados Unidos do Brazil. (BRASIL, 1889)

Percebe-se nestes artigos a influência do modelo republicano e federalista na explícita adesão à forma de governo americano, em que o país passaria a ser denominado de Estados Unidos do Brasil. Mais tarde na primeira Constituição republicana de 24 de fevereiro de 1891, a denominação aparece novamente e desta vez destacada no preâmbulo e no artigo primeiro, grifamos:

³⁷ O Decreto N. 1 do Governo Provisório aos 15 dias de Novembro do ano de 1889: “Proclama provisoriamente e decreta como forma de Govêrno da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais”. (BRASIL, 1889). Este decreto foi composto de 11 artigos. No artigo 1º “Fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de govêrno da nação brasileira República Federativa”; o 11º artigo: “Ficam ancarregados da execução dêste decreto, na parte que a cada um pertença, os secretários de Estado das diversas repartições ou ministérios do atual Govêrno Provisório. E foi finalizado desta maneira: Sala das sessões do Govêrno Provisório, 15 de novembro de 1889, primeiro da república. Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Govêrno Provisório. S. Lobo. Ruy Barbosa. Q. Bocayuva. Benjamin Constant. Wandenkolk Corrêa; respectivamente: Ministro do Interior, Ministro da Fazenda e interinamente da Justiça, Ministro das Relações Exteriores e interinamente da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Ministro da Guerra, e, Minsitro da Marinha. ANDRADE, Paulo Bonavides Paes de. **História constitucional do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL**

[...]

Art.1º - A Nação brasileira adota como forma de Governo, sob o regime representativo, a **República Federativa**, proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por união perpétua e indissolúvel das suas antigas Províncias, em **Estados Unidos do Brasil**. (BRASIL, 1891 – grifo nosso)

Esta adesão encontra-se ainda reforçada no discurso de Prudente de Moraes Barros, então presidente do Primeiro Congresso Nacional Constituinte Republicano, pronunciado aos congressistas reunidos no palácio da Quinta da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 24 de fevereiro de 1891. Destacamos a parte que trata da conclusão deste discurso:

[...] o Brasil, a nossa pátria, de hoje em diante tem uma constituição livre e democrática, com o regime da mais larga federação, único capaz de mantê-la reunida, de fazer com que possa desenvolver-se, prosperar e corresponder, na América do Sul, ao seu modelo da América do Norte. (ANNAES 1891, p. 911. *Apud* VIEIRA, 2006, p. 175)

Tanto no Decreto, como na Constituição e no discurso de Prudente de Moraes, é possível perceber que a adesão à República dos Estados Unidos era um claro sinal “[...] de que o novo regime passaria a se organizar em torno de proposições federalistas, ou seja, em bases francamente descentralizadas” (GOMES, 2002, p.35). Assim, com a proclamação da República, foi adotada no Brasil uma nova forma de governo e de Estado, tornando-se uma República Federativa, conforme o modelo americano.

Cabe refletir, entretanto, que embora o modelo de referência federalista fosse o americano, é necessário considerar que o contexto da formação do Estado brasileiro deu-se em circunstâncias colonizadoras diferentes da norte-americana. Não serão tecidas aqui as urdiduras destas diferenças, pois não é o foco desta pesquisa, mas conforme adverte Faoro (2001, p. 38), ao comparar a criação do Brasil com a dos Estados Unidos da América, “o inglês fundou na América uma pátria, o português um prolongamento do Estado”. Apesar disto, a concepção federalista, baseada no modelo norte-americano em que havia um sistema de divisão de poderes, atraía tanto os propagandistas republicanos quanto os proprietários rurais, principalmente paulistas.

O modelo federalista republicano adotado, proclamado em meio aos ideais do liberalismo americano, idealizava uma sociedade composta por indivíduos “autônomos”, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado. Nesta versão, cabia ao

governo interferir o menos possível na vida do “cidadão” (CARVALHO, 1990, p. 11). De acordo com Carvalho (1998, p. 110), “a propaganda republicana se fez em parte em torno do argumento de que a República fazia parte da identidade americana. República e América eram o novo, o progresso, o futuro”.

Na modernidade brasileira então, a educação assumiu valores inestimáveis a partir do surgimento de “escolas de estilo norte-americano com ênfase no pragmatismo, na maior participação do aluno, na educação física” (CARVALHO, 1998, p.109). Estas escolas foram fruto da estratégia de inserção do protestantismo de missão no Brasil, que aqui aportou entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, e iniciou seus projetos de educação e criação de instituições escolares no país. Algumas das denominações do protestantismo de missão firmaram-se no país com um projeto missionário fundamentalmente baseado na educação. Neste sentido propõem-se identificar o contexto da formação da república no Brasil, numa leitura da questão da formação de políticas educacionais, a inserção do protestantismo e, conseqüentemente o metodismo no Brasil, sendo este último avaliado em sua estratégica relação educação e evangelização no período republicano. Este contexto nos fornecerá elementos para compreensão do momento histórico que abordaremos mais tarde na discussão sobre o Colégio IH.

3.2.1 Políticas educacionais na formação da primeira república

Conforme aventado nas discussões anteriores, a formação do pensamento liberal e de modernidade no Brasil estava envolvida nos debates que ocorriam na transição da monarquia para a república. Assim, a República herdou dos anos do Império “um acervo rico para pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação” (NAGLE, 1977: p. 261). Ainda conforme apontam Almeida (1989) e Freire (2003), no período do Império, houve algumas iniciativas no campo da política educacional que contribuíram para a evolução e a formação do pensamento educacional republicano. Portanto, é necessário recorrer a esta política educacional, bordada desde o império, no intuito de se tecer o contexto educacional que se formou no período republicano.

O período imperial no Brasil durou cerca de 70 anos e em cada fase deste período destacamos, sem pretensões de exaustão, alguma contribuição às políticas educacionais: **a) Primeiro Reinado (1822-1831):** Constituição de 1823; Constituição de 1824; Reforma Januário da Cunha Barbosa e leis de 11 de agosto e 15 de outubro de 1827. **b) Regência**

(1831-1840): Ato Adicional de 1834. **c) Segundo Reinado (1840-1889):** Reforma Couto Ferraz (1854); Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e Pareceres de Rui Barbosa (1882).

No período do Primeiro Reinado, a partir de 1822, quando o Brasil tornou-se Estado Nacional e independente de Portugal, adotou-se o regime monárquico imperial como forma de governo. No ano seguinte à independência, houve a tentativa de instalar uma Assembleia Constituinte, mas esta tentativa foi dissipada pelo golpe de Estado de 12 de novembro de 1823. Primitivo Moacyr (1939) chama a atenção que nas discussões durante a Constituinte de 1823, no que se refere à educação pública, o deputado Padre José Martiniano de Alencar (Ceará) "[...] diz que não se pode duvidar que é grande o atrasamento em que nos achamos a respeito de educação e que é preciso aplicar-se meios de a promover" (MOACYR, 1939, p. 91).

Em 1824, D. Pedro I outorgou a constituição do Império com plenos poderes ao soberano imperador. Buarque de Holanda observa que neste período, apesar da mudança de *status* de colônia a país independente, o Brasil ainda estava sujeito a uma política e economia de feições tipicamente coloniais:

Os tímidos esforços para criar uma indústria nacional, que se revelaram na ação consciente de alguns homens da Independência e se manifestaram nas atividades da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, frustravam-se desde logo. A indústria pereceu no nascimento incapaz de fazer frente à invasão de produtos manufaturados europeus, principalmente os ingleses, favorecidos por tratados comerciais. Reafirmava-se a vocação colonial, o Brasil parecia fadado a fornecer à Europa matéria-primas e dela receber manufaturas. (HOLANDA, 1969, p.136)

Na esfera educacional, o ensino popular não foi visto como obrigação inteiramente estatal pela Carta Constitucional de 1824. O Artigo 179 estabeleceu no parágrafo XXXII “a Instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”, e dava garantia, no parágrafo XXXIII, da existência de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” (BRASIL, 1824). Todavia, como denuncia Hislisdorf, “a Carta não instituía nenhuma legislação para regulamentar essas medidas”, ficando com as instituições particulares a maior parte das iniciativas nesse sentido (HILSDORF, 2003, p. 44).

Esta situação mudou um pouco a partir da Reforma Januário Cunha Barbosa³⁸ (1827), que criava escolas de ensino primário, o Instituto Imperial do Brasil e a regulamentação sobre o ensino com utilização do método lancasteriano³⁹. A Lei de 11 de

³⁸ Esta reforma recebeu este nome em homenagem a um de seus proponentes. Registra-se que as reformas educacionais criadas no período imperial, geralmente, eram batizadas com o nome das autoridades governamentais dirigentes da pasta da educação.

³⁹ Os artigos 9º e 10º do Ato Adicional à Constituição do Império referem-se ao ensino pelo método

agosto de 1827 criou dois cursos jurídicos de nível superior, um em São Paulo e outro em Olinda. A Lei de 15 de outubro de 1827 ampliou a atuação do Estado na educação popular e determinou “[...] criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827). Contudo, conforme denuncia Primitivo Moacyr (1939), as escolas criadas demonstravam grandes problemas como falta de professores, de prédios adequados e também faltava a organização de um plano de instrução.

Em 1834, já na fase regencial do império, o Ato Adicional à Constituição do Império⁴⁰ configurou uma nova forma de ação do Estado na educação, ficando sob a responsabilidade do Estado Nacional a educação superior, enquanto que os ensinos secundário (privilégio dos meninos) e primário estariam aos cuidados das Províncias, sendo este último responsabilidade particular dos municípios. A províncias poderiam legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro” viessem a ser “criados por lei geral” (BRASIL, 1834, Art. 10, § 2º). O Ato Institucional de 1834 delegou o ensino elementar às Províncias, algumas grandemente carentes de recursos, e entregou o ensino secundário à iniciativa privada e mais de perto cuidou apenas do ensino superior. Tobias registra os efeitos do ato institucional:

Em princípio, portanto, retiraram o poder sobre educação das mãos do Imperador, transferindo-o para cada um dos presidentes de Província, que ficaram com poder máximo, cada um em seu território, sobre a quase totalidade da educação. Desta maneira, o Ato Adicional constitui um dos decretos de mais profundas repercussões na educação brasileira. Portanto, de 1834 em diante, o Brasil, por causa da identificação dos assuntos educacionais com os interesses políticos, passou ao extremismo de uma descentralização desagregadora da unidade nacional e pulverizadora do ensino brasileiro. (TOBIAS, 1972, p.205)

Desta forma, o Estado Nacional não teria obrigação direta com a instrução primária e deixaria de se responsabilizar por este nível de ensino. Como as Províncias não

lancasteriano estendido a todo Império e no formato deste método tudo quanto for relacionado à organização, à formação dos discípulos, habilitação dos mestres e horários de aula.

⁴⁰ O Ato Adicional à Constituição de 1834 foi um Decreto do governo imperial que legislou acerca da educação do Império consolidando a descentralização e autonomia das províncias. Este decreto instituiu “que compete às Assembléias (Legislativas Provinciais) legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (BRASIL, 1834). Pelo Ato Adicional de 1834, o Estado Nacional passou a se responsabilizar pela promoção e legislação do Município da Corte e pela educação superior delegando às Províncias a competência para legislar e organizar a educação primária e média.

estavam em condições de arcar com o ensino primário e, tampouco foram subvencionadas pelo Estado Nacional, pouco se realizou em prol da educação primária.

Nos anos que se seguiram, na fase de revitalização da monarquia, no período do Segundo Reinado, houve a consolidação do Brasil como nação independente e algum avanço cultural. Entretanto, a questão educacional ainda era marcada pela insuficiência de escolas. Moacyr (1939, p. 250) aponta que foi uma época de algumas proposições no campo da política educacional e discussões sobre a falta de escolas, como a do deputado Torres Homem, em 1847, que mostrava a insuficiência de escolas nos aspectos quantitativo (faltavam escolas que atendessem a imensidão geográfica do país) e qualitativo (as escolas eram desorganizadas e sem direção) – tanto na esfera pública quanto na particular. Como é possível depreender, neste período a situação educacional foi marcada por insuficiente oferta de ensino primário. O mesmo ocorria em relação ao ensino secundário em que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso.

A primeira das proposições educacionais do período foi a Reforma Couto Ferraz (Lei nº 630 de 17 de setembro de 1851). Em 1854, Couto Ferraz, expediu a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854), que envolveu um amplo conjunto de medidas, entre elas: a proibição dos escravos em frequentar as escolas públicas; a adoção do método simultâneo como prática de ensino; os requisitos necessários ao exercício do magistério primário (ser brasileiro, maior de 21 anos, ter moralidade e capacidade profissional); a equiparação do nível de ensino nos estabelecimentos particulares e sua reorganização segundo o modelo oferecido pelo Colégio de Pedro II. O decreto ainda instituí a instrução primária, inspirada na concepção francesa, organizada em duas classes: a elementar⁴¹ e a superior⁴²; com amplo detalhamento do que deveria ser ensinado em cada classe (BRASIL, 1854, p. 56). Esta reforma criou ainda a Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município Neutro, diretamente submetida ao Ministério do Império. Este órgão tinha a responsabilidade pela fiscalização e

⁴¹ Para o curso elementar prevê, no artigo 47 “a instrução moral e religiosa, a leitura e a escripta, as noções essenciaes da grammatica, os principios elementares da arithmética, o systema de pesos e medidas do município.” Para as mulheres caberia a educação do curso elementar, incluindo “bordados e trabalhos de agulha mais necessários” (BRASIL, 1854, p. 55-6).

⁴² A segunda parte do artigo 47 procurava esclarecer o que deveria ser ensinado no curso superior: “Póde comprehender tambem: O desenvolvimento da arithmética em suas applicações praticas, A leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada, Os elementos da história e da geographia, principalmente do Brasil, Os principios das sciencias physicas e de historia natural, applicaveis aos usos da vida, A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do Município da Côte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes”. As matérias do curso superior só seriam ministradas se designadas pelo inspetor geral. (BRASIL, 1854, p. 55-6).

orientação quanto ao cumprimento da lei. Neste ponto estava subtendido a força do Estado em relação às escolas e professores particulares, agora totalmente sujeitos ao controle estatal. Apesar deste controle, foi com a Reforma Couto Ferraz que a atividade das escolas particulares foi valorizada e institucionalmente aceita e, segundo Mattos, o “Estado dividiu o ônus da constituição da instrução pública, mantendo não o monopólio da construção de abertura das escolas, mas o monopólio da direção e fiscalização da instrução” (MATTOS, 2004, pp.274-276).

Moacyr (1939) aponta, a partir do Relatório do Império de 1855 apresentado por Couto Ferraz à Assembleia Legislativa em 1856, que um ano após a regulamentação da instrução, a Corte possuía 26 escolas públicas primárias (17 para meninos e 9 para meninas). O relatório apontava que o número de estabelecimentos particulares era de 71 escolas, ou seja, quase o triplo das escolas públicas. Somadas as instituições públicas e particulares formavam um total de 97 escolas e colégios, das quais 51 atendiam aos meninos e 46 às meninas. Apesar da participação da iniciativa privada na educação, os anos que se seguiram demonstram que o número de escolas ainda era insuficiente e era necessário maior investimento do Estado na oferta de instrução pública ou maior abertura para a iniciativa privada.

Nos anos de 1870, “quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino” (TANURI, 1973, p. 8) é possível notar um aumento dos debates e polêmicas sobre a educação, vista como necessária para a criação de um país livre e moderno a partir da instrução de todos. Este foi um período intermediário entre o sistema agrário e o urbano-industrial em que surgiram novos setores sociais e novos grupos econômicos ligados ao surto de industrialização e, por isso, havia uma ansiedade pelo progresso, sendo a educação vista como motor que impulsionaria a história (MONARCHA, 1999, 172-216). Neste contexto, surgiram projetos de reforma de ensino apresentados à Câmara dos Deputados que evidenciavam a necessidade de investimento público e a criação de escola para o povo:

Estes projetos evidenciam a importância que os políticos proponentes atribuíam à educação, entendendo-a como fundamental para a sociedade nacional. Foram propostos assim sete projetos de reforma em menos de duas décadas sem que houvesse divergência no que se referia à urgência de implementação de seus respectivos projetos pelo Estado brasileiro, o qual deveria assumir os encargos financeiros para a oferta da instrução pública. Apesar da apresentação de tantos projetos, nenhum deles foi implementado, muitas vezes nem foram discutidos na Câmara dos Deputados. (MACHADO, 2005, p. 01)

Segundo dados, o ensino não alcançava satisfatoriamente as camadas populares, sendo alto o índice de analfabetismo no país.

Os dados sobre a instrução nesse período indicam a urgência da intervenção, bem como as dificuldades que se apresentam a tal empreendimento. Em 1877 os relatórios oficiais apontam que, de uma população livre de 6.858.594 habitantes, sabem ler e escrever apenas 1.563.078. O número de escolas primárias era 70% inferior ao minimamente desejável. O ensino secundário restringia-se a aulas avulsas com exceção de poucos colégios, e de poucos cursos superiores que, mal aparelhados, atendiam à pequena parcela da população que buscava o título de bacharel, menos pela profissionalização e mais pela reafirmação dos privilégios por ele possibilitados (VALDEMARIN, 2000, p. 62).

Haiddar (1972, p. 179) destaca que neste período a iniciativa particular foi impulsionada, principalmente com a instituição da liberdade de ensino primário e secundário após a Lei nº 54 de abril de 1868. (HAIDDAR, 1972, p. 179). Azevedo, em sua obra *A cultura brasileira*, destaca que o período entre 1860 e 1890 foi a época de grande crescimento do ensino particular:

Nunca, na história da educação nacional, o ensino particular teve tanto relevo e granjeou tamanha autoridade como nesses e outros institutos que foram os pontos de apoio iniciais em que assentou, para tomar impulso, o ensino secundário no país, e que contribuíram para aperfeiçoá-lo, na sua constituição orgânica, desenvolvê-lo, à míngua de iniciativas oficiais, e enquadrá-lo no sistema geral de educação. (AZEVEDO, 1971, p. 634)

Sérgio Castanho (2007), em seu estudo sobre a *Institucionalização das Instituições Escolares*, corrobora com os historiadores da época que argumentam sobre o crescimento da educação particular. Castanho argumenta que

[...] a partir de meados do século XIX, a expansão da cafeicultura de exportação na região sudeste do país, conjugada com a substituição, de início tímida, do braço escravo pelo trabalho livre dos imigrantes, determinou importantes mudanças na sociedade, com inequívocas repercussões na esfera educacional. Entre elas, a expansão da escolarização. O maior motor dessa expansão foi a privatização do ensino ou, em linguagem da época, o ensino livre. A classe dominante agrário-exportadora, no âmbito das províncias, dava passos maiores do que o Estado Imperial (CASTANHO *in* NASCIMENTO et al., 2007, p. 45)

Até mesmo a Igreja Católica, talvez motivada pela eclosão da questão religiosa⁴³, e que defendia a manutenção do sistema estatal de ensino como dominante, o que lhe era

⁴³ A questão religiosa foi um conflito ocorrido no Brasil na década de 1870 que, tendo iniciado como um enfrentamento entre a Igreja Católica e a Maçonaria, acabou se tornando uma grave questão de Estado. Suas causas podem ser traçadas desde muito tempo antes do citado enfrentamento, fundadas em divergências irreconciliáveis entre ultramontanismo, liberalismo e regime de padroado. Segundo Boris Fausto seria interessante notar na sua colocação a respeito da influência da Igreja Católica na política brasileira do final

conveniente sendo religião oficial, à medida que percebia sua posição passou, a partir de 1870, a defender a liberdade de ensino, posição esta que ironicamente a colocava ao lado de seus inimigos históricos, os liberais e os positivistas.

Em 1878, Leôncio de Carvalho apresentou um relatório à Assembleia Geral “mostrando os benefícios que a livre concorrência poderia trazer para o progresso do ensino de todos os níveis, apontava o ensino livre como a panaceia universal para os males da instrução em todo o país” (HAIDAR, 2008, p. 185). Para efeito de ilustração, vale aqui citar um trecho do Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Carlos Leôncio de Carvalho:

Em matéria de instrução – dizia o Ministro – se alguma cousa se tem feito entre nós, muito mais há ainda a fazer para imprimir-lhe o indispensável impulso e a fim de que o país possa colher todos os frutos que é destinada a produzir. A primeira medida a realizar para conseguir-se este *desideratum* é a liberdade de ensino, que é o sólido alicerce sobre que deve assentar o edifício da educação nacional. Adotada em sua maior latitude nos Estados Unidos da União Americana, onde tem valor de dogma, a liberdade do ensino encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento que tem atingido a instrução na generalidade dos países do velho mundo. Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que repute verdadeiras, pelo método que melhor entender: só assim, com os fortes estímulos que a concorrência desperta, abrindo-se uma carreira franca a todos os talentos e aptidões, a ciência será cultivada com ardor e dedicação, as suas conquistas aumentadas e vulgarizadas, e pela multiplicação dos estabelecimentos de ensino, a instrução se propagará a todas as camadas da sociedade, podendo cada indivíduo adquirir a porção que lhe é necessária e se coaduna com os seus interesses, sua vocação e condição social, e recebê-la dos professores que quiser e mais confiança lhe inspirem. (Carlos Leôncio de Carvalho. *Apud* HAIDAR, 2008, p. 185-186)

do século XIX, onde ele cita que: “Foi comum atribuir-se papel importante na queda da Monarquia a dois outros fatores: a disputa entre a Igreja e o Estado [...]. O primeiro deles contribuiu em alguma medida para o desgaste do regime, mas seu peso não deve ser exagerado. A queda da Monarquia restringiu-se a uma disputa entre elites divergentes, e nem entre os monarquistas nem entre os republicanos a Igreja tinha forte influência” (FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo: EDUSP, 2002, p. 236). Um contraponto a este pensamento de Boris Fausto pode ser recolhido no comentário de Nelson Werneck Sodré no livro *Formação histórica do Brasil* (p. 306-307) no qual comenta que: “Na última fase do regime, as questões tornam-se agudas. A primeira a assumir este caráter é a Questão Religiosa. Na sociedade brasileira, a posição do clero era importante [...] cabendo ao clero secular funções oficiais, elas lhes transmitiam, além dos misteres específicos, as ansias, as inquietações, os impulsos populares. Por força da sua função, o clero participava ativamente da vida política imperial. Esta participação e o processo de recrutamento, numa fase de mudança, permite a presença, nos grandes acontecimentos, de padres que serão neles jornalistas veementes, tribunos apaixonados, rebeldes e mártires. Trazem aos acontecimentos, além disso, a sua capacidade de comando e aliciamento, derivadas do *mister* religioso e que encontram receptividade pela ascendência profissional que exercem. [...] podia participar, com um grande papel, nos acontecimentos, como realmente ocorreu, da Regência à República”. SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2005, p. 298-307.

Em 1879, o discurso de Carvalho materializou-se na criação da Reforma Leôncio de Carvalho⁴⁴, que entre outros estabeleceu a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária no Município da Corte (Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878); a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e do superior em todo o Império (Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879). Neste decreto foram deliberados entre outros: a frequência de escravos na escola; a defesa do ensino laico⁴⁵, público e gratuito; abolição do controle de frequência e a obrigação do ensino religioso na escola. A reforma ainda determinava que os ensinos primário e secundário fossem livres, prevendo como necessária a inspeção para a garantia das condições denominadas “moralidade” e “higiene”. Sobre esta reforma afirma Aranha:

Leôncio de Carvalho – “o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império”, segundo Fernando de Azevedo – estabelece normas para o ensino primário, secundário na reforma de 1879. Nessa lei, defende a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrícula de escravos. Estimula ainda a organização de colégios com propostas divergentes, como, por exemplo, os de tendências positivistas, que, valorizando as ciências, possam superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial. Mas nem todas essas propostas se efetivaram. (ARANHA, 1996, p.156).

Esta instituição da liberdade de ensino e de frequência foram medidas polêmicas e criticadas pelo excessivo liberalismo e potencial de favorecimento às escolas particulares. Estas polêmicas ainda foram acessas pelo temor do amplo espaço ideológico na base da Reforma Leôncio de Carvalho, suscetível às ideias liberais e, portanto, tendencialmente

⁴⁴ Transformado mais tarde no Decreto 7.246 de 19 de abril de 1879, estabeleceu a liberdade do ensino primário e secundário no Município da Corte superior em todo o Império. A Reforma de Leôncio de Carvalho apresentou determinadas inovações em relação à Reforma Couto de Ferraz, especialmente ao Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Assim a Reforma Leôncio de Carvalho aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”, destacam-se as novas ideias: “(...) criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal (artigo 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou Faculdades do Estado (artigo 22); faculdade de direito (artigo 23); e faculdades de medicina (artigo 24). [...] a Reforma Leôncio de Carvalho levou bem mais longe a inclusão de dispositivos referentes ao funcionamento da educação nas províncias. Assim, o artigo 8º contempla, nas províncias, a subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e de Escolas Normais; fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares; e a criação, nos municípios mais importantes das províncias, de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios. A Reforma previu, também, a abertura, nas províncias, de mesas de exames de preparatórios (artigos 11 e 12) e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária e secundária (artigo 15)” (SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 138).

⁴⁵ Diz-se que o ensino é laico quando não apresenta obrigatoriedade de conteúdo religioso. O princípio da laicidade do ensino preza uma educação que não esteja submetida aos dogmas estabelecidos pelo clero da igreja.

republicanas. Por isso, não foi sem a existência de sérios conflitos entre os partidários a favor e contrários das medidas favoráveis à ampla liberdade de ensino que este episódio transcorreu.

Além da desconfiança dos monarquistas, havia representantes do catolicismo ultramontano⁴⁶, que tentaram dificultar a introdução de elementos que consideravam perigosos à hegemonia da igreja católica, como por exemplo, as ideias liberais e o protestantismo que se destacava por ser uma religião diversa. Haidar destaca que por parte dos ultramontanos essa foi uma questão que os preocupava:

Cunha Figueiredo e Tarquínio de Souza, que de resto acreditavam se devesse exigir dos mestres profissão de fé católica, temiam, na verdade, que a ampliação das liberdades concedidas aos particulares, facilitando a abertura de escolas regidas por acatólicos, viesse a favorecer a disseminação de crenças religiosas diversas da religião do Estado e a divulgação de ideias políticas subversivas. (HAIDAR, 2008, p. 183)

Era perceptível, através desta reforma, a tentativa de afastamento da educação da rigidez jesuítica pela influência liberal e das tendências pedagógicas trazidas pelas escolas protestantes americanas e também das fortes mudanças nas relações de trabalhos – e sobre o período Ribeiro comenta:

[...] Inspirando-se em autores (populares) do século XIX europeu, as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo tornam-se os pilares do esforço para elevar o Brasil ao nível do século. Isto é, pelas novas idéias a influência brasileira pretende realizar a atualização histórica considerada ingenuamente como a forma de nossa realidade sócio-cultural é reflexo das últimas teorias importadas. [...] É uma fase rica de propostas de reformas de quase todas as instituições existentes. Mas de reformas que não partem da realidade, mas do modelo importado. (RIBEIRO, 2000, p.65)

Cabe ainda retomar que o Decreto 7.247, da Reforma Leôncio de Carvalho, não foi implantado de imediato, pois carecia de análise. Esta análise foi atribuída a uma comissão composta por Rui Barbosa (relator), Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana, denominada Comissão de Instrução Pública. A partir da análise do Decreto 7.247 foram construídos

⁴⁶ O catolicismo ultramontano era formado por fiéis que atribuíam ao Papa um importante papel na direção da fé e do comportamento do homem. Na Idade Média, o termo era utilizado quando elegia-se um papa não italiano (“além dos montes”). O ultramontanismo passou a ser referência para os católicos dos diversos países, mesmo que significasse um distanciamento dos interesses políticos e culturais. Apareceu como uma reação ao mundo moderno e como uma orientação política desenvolvida pela Igreja, marcada pelo centralismo romano, um fechamento sobre si mesma, uma recusa do contato com o mundo moderno. No Brasil, com o advento dos movimentos liberais e republicanos, promovem um movimento de recatolicização da igreja e a implantação de escolas. LUSTOSA, Oscar Figueiredo. **A Igreja Católica no Brasil e o regime republicano**. São Paulo: Ed. Loyola – CEPEHIB, 1990.

pareceres-projetos⁴⁷ que, atribuídos a Rui Barbosa (relator e parecerista), versaram sobre o ensino primário, secundário e superior no país. Os pareceres de Rui Barbosa podem ser considerados, segundo Holanda (1985, p. 378), “[...] um projeto de reforma global da educação brasileira”. De acordo com Machado:

Os pareceres de Rui Barbosa, por apresentarem uma ampla discussão sobre as instituições escolares, revelam-se fundamentais para o historiador da educação que investiga suas origens no Brasil. Este autor compilou dados sobre a organização do sistema escolar em diversos países e, ao mesmo tempo, descreveu meticolosamente a situação do ensino brasileiro em três níveis de ensino: no ensino primário, no ensino secundário e no ensino superior. Apresentou propostas para a reformulação destes níveis em consonância com as novas necessidades sociais, acrescentando a necessidade de oferta do ensino para as crianças menores de 7 anos nos jardins de infância. (MACHADO, 2004, p. 81-82).

O panorama geral sobre as políticas educacionais do período do Império, sem a pretensão de esgotar as questões, aponta o quanto este período é rico para o estudo por parte dos historiadores da educação. Revela ainda que, apesar da clara tentativa de manutenção do sistema monárquico, houve discussões que provocaram a abertura e incursão de pensamentos desenhados na modernidade. Entretanto, também é possível perceber que não foi sem tensões, políticas e religiosas, que as reformas educacionais foram propostas e, de alguma forma, demonstram a força da presença católica na política do país, ainda que os liberais vociferassem a necessidade da emergência de um Estado e educação laicos.

Na passagem do Governo Imperial para o Governo Republicano, como foi ventilado anteriormente, foram discutidas políticas educacionais que procuravam universalizar a educação. Tais políticas foram amparadas por movimentos ideológicos que lutavam contra as precárias condições educacionais e prezavam pela importância de haver uma política nacional de educação. Assim movimentos políticos e ideológicos que, embora de caráter distintos entre si, colocavam a universalização da educação pública no centro dos debates políticos face à precariedade das condições educacionais. Clamavam ainda a urgência de se pensar a educação a partir de um amplo projeto de formação da nacionalidade republicana brasileira, que se constituísse força igualadora das condições entre os homens, segundo o pensamento de um dos mais influentes defensores da escola pública norte-

⁴⁷ A “Reforma do ensino secundário e superior: parecer e projecto (relativo ao decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879), apresentado em sessão de 13 de abril de 1882, está disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242371>. Acesso em 10 de maio 2014. Os pareceres foram “A Reforma do ensino secundário e Superior”, datado de 13 de abril de 1882; e “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”, de 12 de setembro de 1882. Os mesmos apenas apareceram nos anais do Parlamento no ano de 1883. (ANNAES DO PARLAMENTO, ANOS DE 1883, p. 125. Disponível em <http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1883/1883%20Livro%201.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2014.

americana, Horace Mann. Daí nasceu “a ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade” fazendo com que a educação e, conseqüentemente, a instrução escolar recebesse “um tratamento de vetor da República” (GONÇALVES, 2009, p.106).

Como se depreende, o Brasil no contexto da transição do Império para a República passou por uma série de modificações “caracterizada por grande movimentação de idéias” (CARVALHO, 1987, p. 42). É importante ainda lembrar que com o surgimento da República no Brasil, alguns atos normativos trataram, de forma direta ou indireta, da educação antes da promulgação da constituição republicana. Como exemplo é possível citar o Decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, que extinguiu o voto censitário e introduziu a eleição direta, ou seja, o uso do voto para eleger seus representantes e, para isso, era necessário que alguns requisitos fossem preenchidos, entre estes, a condição de ser alfabetizado, ou seja, era imprescindível a alfabetização dos indivíduos. Destacamos neste decreto o seguinte:

Declara que se consideram eleitores para as camaras geraes, provinciaes e municipaes todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e politicos, **que souberam ler e escrever**. [...] Art. 1º Consideram-se eleitores, para as camaras geraes, provinciaes e municipaes, todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e politicos, **que souberem ler e escrever**. (BRASIL, 1889, grifo nosso).

Ler e escrever, portanto eram princípios básicos para que o indivíduo pudesse exercer sua cidadania. Para que o poder pudesse ser conquistado pela burguesia industrial, era preciso materializar o apoio popular em votos e, por isso, tornava-se necessário a difusão da instrução popular, pois só assim, o bloco do poder político poderia ser alterado. O Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889: atribuiu aos Estados a instrução pública em todos os graus.

Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes attribuições: [...]§ 2º Providenciar sobre a instrução publica e estabelecimentos proprios a promove-la em todos os seus grãos. (BRASIL, 1889)

“A difusão do ensino, era assim, o instrumento pelo qual seria possível combater a aristocracia agrária, detentora da hegemonia política do país” (PAIVA, 1985, p. 97). Inspirada na revolução francesa, na expectativa de “formar almas”, como define Carvalho, a visão de uma educação pública, se constitui na participação direta de todos os cidadãos na vida política do país. Para isto, era necessário “atingir o imaginário, plasmar visões de mundo e modelar condutas”, o que para eles era particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de “identidades coletivas” (CARVALHO, 1990, p. 11).

Desta forma, na Primeira República, era preocupação a instrução do povo, a preocupação em formar o novo homem como cidadão⁴⁸. Como afirma Monarcha (1999), os artífices da República no Brasil desejavam “a clareação dos espíritos e empenham-se de coração na instrução popular, procurando educar a nova geração” (p. 170). Sendo assim, a educação foi tratada como uma engrenagem da república. Ainda de acordo com Monarcha (1999, p. 172), os republicanos concebiam a instrução popular como “centro multiplicador das luzes, que colocam as ideias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade” Ou seja, seria a preparação dos brasileiros para viverem e pensarem a república desde pequenos. Impulsionados pelo positivismo, passaram a tratar a instrução como forma de preparar os brasileiros a fim de ajudar no desenvolvimento do país. Como pontua Pestana, citado por Monarcha: era preciso, porém, que a instrução preparasse “homens úteis, capazes de aumentar as forças progressistas do país e de fomentar alto grau a sua riqueza; que seja integral, concreta, tão completa quanto possível, [...]”(PESTANA *apud* MONARCHA, 1999, p. 173).

Assim os anos que gravitaram em torno do início do período republicano, ou primeira república (1889-1930), foram um período rico na experiência de formulação de propostas de reforma da educação⁴⁹. Destacamos algumas legislações concebidas neste período e que servem para contextualizar nosso objeto de pesquisa, quais sejam: a Reforma Benjamin Constant (1890-1891), a Constituição Republicana de 1891, a Reforma Epiácio Pessoa (1901) e a Reforma Rivadávia Corrêa (1911).

A Reforma Benjamin Constant⁵⁰ (1890-1891) foi a primeira de uma série de políticas educacionais instauradas na Primeira República. Esta reforma foi proposta ainda no Governo Provisório de Manoel Deodoro da Fonseca e, portanto, instalou regulamentos⁵¹ relacionados à educação que foram anteriores à primeira constituição republicana, que

⁴⁸ Carvalho explica que o país tinha dois tipos de cidadãos: o ativo, que possuía além dos direitos civis, os direitos políticos e, portanto, era considerado cidadão pleno pela sociedade e merecedor da cidadania; e o simples cidadão que somente possuía os direitos civis da cidadania (Carvalho, 1987 p. 45).

⁴⁹ Para aprofundar o conteúdo das propostas de reformas educacionais durante o período da Primeira República no país, conferir: Nagle (1977), Freire (1993), Monarcha (1999) e Ribeiro (2000).

⁵⁰ Uma ampla transcrição de documentos sobre a vida de Benjamin Constant e análise sobre a reforma educacional por ele proposta bem como a relação com o positivismo estão expostas na obra MENDES, R. Teixeira. **Benjamin Constant**: esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do Fundador da República Brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Peças Justificativas. 1894. Disponível em: http://www.delphos.biblioteca.unesp.br/bd/cedem/livros/livrio_xavier/Cedem_Lx_491_volume_02/#/1/. Acesso em: 10 de maio 2014.

⁵¹ Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890), o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal (alterado pelo Decreto n. 982 de 8 de novembro de 1890), o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº. 1.075, de 22 de novembro de 1890) e o Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891). (CARTOLONO, 1994)

posteriormente foram incorporados à própria constituição. Ela continha regulamentação para a educação primária (crianças de 7 a 13 anos de idade) e secundária (crianças entre 13 a 15 anos de idade), no Distrito Federal e o Ensino Superior, Artística e Técnica em todo o território nacional. Os decretos, ambos de 8 de novembro de 1890, que compuseram a reforma foram: o Decreto nº 980, que aprovava o novo regulamento do *Pedagogium*⁵² da Capital Federal; e o Decreto nº 981, que aprovava o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

A Reforma Benjamin Constant, segundo Ribeiro (1993, p. 73), esboçava e garantia como princípios basilares da educação: a liberdade e laicidade do ensino e escola primária pública e gratuita. Além disso, a reforma ampliou o acesso ao ensino superior criando condições para que escolas particulares pudessem conceder diplomas. Benjamin Constant “acreditava que só pela educação um povo poderia construir a sua cidadania” (CARTOLANO, 1994, p. 129).

Na base pedagógica da reforma havia a clara intenção de tornar o ensino com características enciclopédicas, através da inserção de conteúdos científicos e preparar os alunos para o acesso ao ensino superior. Neste ponto conflitava com a proposta pedagógica comteana que optava por conteúdos mais literários. Conforme alerta Cartolano:

Deste modo, a Reforma Constant vai refletir em seus princípios, em seu método e nos conteúdos das disciplinas que compreendem o seu currículo, essas influências diversas. Anunciado por uns e criticado por outros como positivista, o Regulamento não se submeteu “ipsis literis” às propostas pedagógicas de Augusto Comte. Inspirou-se nelas, sem dúvida, da mesma forma que em algumas idéias pestalozzianas e o resultado constituiu-se numa reforma que, embora vulnerável em alguns aspectos, refletiu as circunstâncias históricas daquele momento e as lutas de forças sociais contrárias. (CARTOLANO, 1994, p. 163).

A igreja católica tentou rejeitar e criticou a Reforma Benjamin Constant, pois entendia que ela possuía medidas consideradas radicais e contrárias à fé católica. Assim a Reforma Benjamin Constant foi duramente criticada pela Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro, que buscava não se curvar frente às reformulações republicanas. Esta crítica pode ser observada no seguinte trecho da pastoral:

Com efeito, todos os germens de destruição, que incubavam no seio do Império, se desenvolveram instantaneamente, e produziram frutos de morte na formação da nossa República. (...) Decretou-se que nossas escolas primárias e superiores fossem seminários de ateísmo, onde nada se ensinasse de religião, nada de Deus. (...)

⁵² O *Pedagogium* era o órgão responsável pela reforma da instrução pública primária e secundária no Distrito Federal, bem como do ensino superior, que possibilitou o surgimento de faculdades livres e oficiais, bem como do Conselho de Instrução Superior no Distrito Federal.

Esforcemo-nos por cancelar de nosso código fundamental essas leis de apostasia que são a desgraça da nação Brasileira. Queremos que a religião, que presidiu a nosso nascimento, acompanhou e abençoou o nosso progresso, e foi nosso conforto nos dias de aflição e de perigo, continue a ser nossa defesa, nossa consolação, nosso remédio. (*apud* RODRIGUES, 1981, p. 63-65)

Apesar da reforma ser duramente questionada pela igreja católica em função do seu posicionamento laico e da separação entre Estado e Igreja; e por alguns positivistas, devido à reforma priorizar o ensino dos conteúdos com forte ênfase nos estudos científicos, ela foi implantada. Entretanto, essa reforma não chegou a ser executada na íntegra e sofreu várias alterações de forma que, como assinala Nagle (1977, p. 161), “[...] de 1891 a 1900 uma sequência de decretos, regulamentos, portarias, instruções e avisos modifica substancialmente”. O fato da reforma não ser executada na íntegra não significa que não tenha logrado êxito, pois os ideais expressos na Reforma Benjamin Constant irão marcar as discussões sobre educação na Constituição de 1891, bem como servir como parâmetro às reformas que se seguiram no período da primeira república. Cartolano (1994, p. 125) afirma que “[...] a Reforma Benjamin Constant se, de um lado, expressava a descentralização, por outro, funcionava como ponto de referência e modelo para outras iniciativas ou particulares no campo da instrução nacional”.

Ainda na esfera da legislação educacional é importante citar, mesmo que nos escusemos de discussões mais aprofundadas, a Constituição de 1891. Sua proximidade temporal com a Reforma Benjamin Constant e o clima positivista do período fez com que em seus artigos sobre educação fossem mantidos os ideais já expostos na reforma e garantida a laicidade da educação:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos seguintes.

[...] § 6º **Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos.**
(BRASIL, 1891, grifo nosso)

Entretanto, a Constituição de 1891, não evoluiu em relação à Constituição Imperial sobre a questão da responsabilidade do Estado Nacional no investimento e manutenção financeira dos ensinos primário e secundário. Ela definiu como atribuição do Congresso Nacional: “Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...] 30. Legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União” (BRASIL, 1891). No artigo 35 estabeleceu, entre as incumbências do Congresso:

2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;

3º Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados;

4º Prover a instrução secundaria no Districto Federal. (BRASIL, 1891)

A constituição ainda manteve a obrigatoriedade de saber ler e escrever para participar das eleições: “Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 annos, que se alistarem na fórmula da lei. § 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federaes, ou para as dos Estados: [...] 2º **Os analfabetos.**” (BRASIL, 1891, grifo nosso).

A segunda reforma educacional da primeira república foi a Reforma Epiácio Pessoa (1901), instalada durante o governo de Campos Sales (1898-1902). A mesma constava de dois decretos: o Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901, que “Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores” (BRASIL, 1901). Este decreto tratava dos aspectos relacionadas à organização, funcionamento e exames das instituições federais de ensino superior e secundário e daquelas “fundadas pelos estados ou por particulares” (BRASIL, art. 361, 1901), e equiparação das escolas particulares, bem como do perfil dos professores. O Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, que “Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional” (BRASIL, 1901), esboçava a organização administrativa e docente do Ginásio Nacional. Nota-se ainda a riqueza de detalhes para a organização da matriz curricular com a respectiva carga horária e distribuição das disciplinas para cada período; a padronização e inspeção curricular funcionavam como instrumento de equiparação das escolas públicas e particulares. Além disso, este segundo decreto também estabelecia a necessidade do controle de frequência dos alunos e uma política de recompensas. Freire destaca que a rigidez do controle, expresso na matriz curricular e na frequência, denota um excesso de centralização da Reforma Epiácio Pessoa (1993, p. 194).

A reforma Epiácio Pessoa deu continuidade a alguns aspectos positivistas da Reforma Benjamim Constant e também buscou uma forma de ensino preocupada no acesso ao ensino superior, mas não pode ser reconhecida como uma continuidade da primeira, pois assumiu um caráter de controle sobre as instituições e currículos escolares. Geraldo Bastos Silva apontou diferenças entre as duas reformas e destacou:

A reforma Epiácio Pessoa, de 1901, assinalava nova fase na evolução do ensino secundário brasileiro, em seguimento ao período iniciado pela reforma B. Constant. Comparada com esta última, ela não é apenas uma nova reforma, mas, sobretudo, representa mudança radical no sentido da atuação federal em face do ensino

secundário de todo o país. Essa mudança se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação, ao Colégio Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional. Mas, também em relação ao currículo e a outros aspectos da organização didática do ensino secundário, a reforma E. Pessoa teve o sentido do encerramento do ciclo iniciado, logo após 1889, pela primeira reforma republicana do ensino secundário (SILVA, 1969, p. 258).

A Reforma Rivadávia Corrêa (1911) veio substituir a Reforma Eptácio Pessoa, retirando o caráter centralizador do Estado na educação, como era na reforma anterior, e instituiu a autonomia e liberdade aos estabelecimentos de ensino secundário e superior, mudando radicalmente a estrutura do ensino superior no país. Seguindo o ideário liberal e positivista, Rivadávia Correa assumiu a “desoficialização” e a “descentralização do ensino” (FREIRE, 1993, p. 194). Em sua exposição de motivos da criação da reforma ele argumentou:

Libertada a consciência acadêmica da opressão dos mestres, arredada destes a tutela governamental, em cujo passivo se inscrevem as culpas da situação periclitante a que chegaram as instituições do ensino, acredito dar um passo para frente com a atual organização. O que produzir o futuro cairá sob a responsabilidade das congregações (Rivadaveia Corrêa, na Exposição de Motivos da Lei Orgânica, *in* MOACYR, 1939, p. 14).

Esta reforma foi composta de dois decretos: o primeiro, Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, “Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República” (Brasil, 1911). O decreto, a fim de garantir a liberdade de ensino, suprimiu exigências relativas à frequência, diplomas e privilégios relativos às escolas oficiais. Este decreto instituiu ainda, entre outras questões, a abolição dos privilégios, a concessão de autonomia aos estabelecimentos de educação superior e secundário, ou seja, as instituições de ensino estaduais, municipais ou particulares independeriam de autorização federal para o seu funcionamento, assim como não sofreriam qualquer interferência fiscalizadora por parte do Governo da União. Assim foi retirado da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Conforme expresso logo no início do decreto:

Organização do ensino, Autonomia didactica e administrativa, Institutos de ensino superior e fundamental, O Conselho Superior do Ensino, O patrimonio, sua constituição e applicação.

Art. 1º A instrucção superior e fundamental, diffundidas pelos institutos creados pela união, não gosarão de privilegio de qualquer especie.

Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo. (BRASIL, 1911)

O segundo decreto da Reforma Rivadávia Corrêa, Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911, “Aprova o Regulamento do Collegio Pedro II” (BRASIL, 1911). Este decreto, embora estabelecesse a forma de organização administrativa e indicasse matriz curricular e conjunto de disciplinas, apontava apenas as linhas gerais e concedia autonomia didática e administrativa ao Colégio Pedro II, libertando o mesmo da obrigatoriedade da “preocupação subalterna de curso preparatório” (BRASIL, 1911). Ainda neste decreto o Colégio Pedro II deixava de ser uma instituição modelo de nível federal e passava a cumprir o papel de escola pública. A Reforma Rivadávia, a exemplo da Reforma Leôncio de Carvalho, partia do argumento de que era preciso dar maior autonomia às escolas particulares, e de alguma forma entendia que, desde o Império, o ensino secundário, na sua maior parte, esteve em mãos dos particulares (leigos ou religiosos).

Percebemos que a formação da legislação educacional republicana tem seu nascedouro desde as discussões liberais e positivistas já no fim do Império até as grandes reformas dos anos iniciais da República e na própria constituição republicana. Do ponto de vista do lugar do Estado no processo educativo do cidadão, os republicanos herdaram da legislação educacional do Império um legado para discutir a instrução pública como função do Estado. Entretanto, é no contexto das fortes ideias positivistas comteanas e na influência do modelo pedagógico norte-americano que irá se formar em legislação educacional republicana.

O modelo pedagógico americano, trazido pelos protestantes, serviu de inspiração em alguns momentos da política educacional no contexto da formação da República. Azevedo (1971) refere-se a essa inspiração ao afirmar que:

[...] foi em grande parte através das escolas, sob a influência direta de ministros e educadores protestantes da América do Norte, que se processou no Brasil a propagação inicial das idéias pedagógicas americanas que começaram a irradiar-se em São Paulo, com a fundação da Escola Americana em 1871 e do Colégio Piracicabano em 1881 e que, antes de refletirem no movimento de reforma de Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes em São Paulo (1891-1895), haviam inspirado as reformas de Leôncio de Carvalho (1878-1879) e o parecer de Rui Barbosa (1882-1883), já modelado pelas idéias americanas e alemãs. (AZEVEDO, 1971, p. 620).

O início do período republicano teve na educação seu maior vetor ideológico, ainda que o mesmo, segundo as palavras de Nagle, perdeu seu fervor inicial. Como afirma o próprio Nagle:

Mas a verdade é que depois dos anos iniciais do regime republicano instala-se um clima de modo geral alheado de discussões vigoras e de planos inovadores. Os quinze primeiros anos deste século são marcados por um comportamento desalentador dos poucos homens públicos que ainda conservavam a esperança inicial na difusão ampla dos novos costumes e modos de pensar, em consequência das proclamadas virtudes do regime bem como da multiplicação e diversificação das instituições escolares (NAGLE, 1977, p. 261).

Assim, foi nos limites ideológico e político, assentada em fases de fervor, arrefecimento e entusiasmo pedagógico, que a discussão educacional brasileira transitou nos discursos republicanos sendo, às vezes, utilizada como correia de transmissão do ideário desta nova/velha República, apoiando-se em práticas pedagógicas importadas de outros países e, de alguma forma, favorecendo a inserção do protestantismo de missão no país, que se utilizou da ferramenta educação e do aparelho escola como estratégia e tática de infiltração de seus ideais.

3.3 INSERÇÃO DO PROTESTANTISMO NO BRASIL E EDUCAÇÃO METODISTA

O estudo da inserção do protestantismo no Brasil, embora mereça discussão aprofundada, nesta pesquisa se preocupa apenas em tecer considerações sobre os contextos ideológico e religioso ao redor dos quais nosso objeto de estudo gravitou e com os quais se relacionou. Ainda que nosso objeto de pesquisa esteja claramente situado no protestantismo de missão, no intuito de apresentar uma visão global do protestantismo que foi implantado no Brasil até o recorte temporal do objeto da pesquisa, buscar-se-á dados que relatem, de forma sucinta e descritiva, a inserção do protestantismo em tempos anteriores ao período republicano. Neste sentido, será trilhado o caminho do relato descritivo deste processo de inserção do protestantismo, a partir do olhar de outros pesquisadores (LÉONARD, 1963; MENDONÇA, 1984; REYLE, 1993; MESQUIDA, 1994).

Com base nas pesquisas já anunciadas e seguindo os relatos expostos, é possível constatar que durante todo o período colonial brasileiro, embora houvesse tentativas de ocupação territorial de nações protestantes, como por exemplo, franceses (1555-1557) e holandeses (1624-1630), e circulação de comerciantes ingleses protestantes nas colônias portuguesas, não houve um processo de implantação do protestantismo no Brasil. Acredita-se que, da mesma forma como ocorria na metrópole Portugal, na colônia brasileira o catolicismo romano se impôs como fé dominante – seguindo o modelo ibérico e expandindo-se nos moldes da Contrarreforma – e tinha o domínio no setor religioso. Desta forma o catolicismo era a religião do colono brasileiro, inserida em seu cotidiano e adaptada ao seu modo de vida.

Aceitar os princípios da crença protestante, nos dizeres de Mendonça, implicava em mudança de padrões culturais e valores éticos, não condizentes com seu sistema valorativo e de suas relações pessoais estabelecidos no período colonial. (MENDONÇA, 1984, p. 94). O protestantismo precisou esperar o surgimento de condições históricas favoráveis para sua definitiva inserção, entretanto, mesmo sob tais condições o protestantismo nunca se instalou como religião dominante ou principal nem ocupou maior campo numérico de contingente no universo religioso brasileiro.

As condições favoráveis para inserção do protestantismo no Brasil se configuraram por ocasião da fuga/vinda da família real portuguesa para o Brasil e consequente assinatura, em 19 de fevereiro de 1810, dos Tratados de Aliança e Amizade e de Comércio e Navegação, sob pressão da Inglaterra. Neste último os protestantes ingleses (anglicanos),

[...] vassallos de Sua Majestade Britânica, residentes nos territórios e domínio português não serão perturbados, inquietados, perseguidos ou molestados por causa de sua religião e terão liberdade de consciência bem como licença para assistirem e celebrarem o serviço em honra do Todo-Poderoso Deus, quer dentro de suas casas particulares, quer nas igrejas e nas capelas [...] Contanto, porém, que as sobreditas igrejas e capelas sejam construídas de tal modo que externamente se assemelhem a casas de habitação (Artigo 12, Tratado de Comércio e Navegação, *apud* REILY, 1993, p. 40-41).

Os comerciantes ingleses de fé protestante anglicana, amparados pelos tratados e gozando de tolerância do seu culto e ofício religioso, “[...] ergueram seu primeiro edifício ecclesiastico á rua Barbonos, hoje Evaristo da Veiga, na cidade do Rio de Janeiro. Lançaram a pedra angular em Agosto de 1819 [...] Foi este o primeiro templo protestante edificado em toda a America do Sul” (KENNEDY, 1928, p. 7). Entretanto, não estabeleceram um trabalho permanente com vistas a divulgação da fé protestante. Assim, a aventura do pioneirismo da implantação institucional do protestantismo no Brasil somente ocorreu com a chegada dos germânicos luteranos, a partir de 1824 (MENDONÇA, 1990, p. 27). Cabe lembrar que este foi o ano da Constituição Imperial, que sobre a liberdade religiosa assim se expressava em seu artigo 5: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo” (BRASIL, 1824).

Nesta fase do período imperial, além dos luteranos germânicos, aportaram no Brasil ainda outros grupos protestantes da Suíça, da Irlanda e de outros povos que haviam aderido ao movimento da Reforma Protestante. Dreher aponta que a imigração de protestantes

europeus, principalmente germânicos era comum às nações da América do Sul, que utilizaram a política de imigração para finalidades diferentes:

[...] em sua política de branqueamento da raça, [...] em áreas estratégicas para defesa das fronteiras nacionais, [...] para formação do exército nacional, [...] para construção, conservação e proteção de estradas, [...] apoio a núcleos urbanos, para obtenção de mão-de-obra barata, para criação de classe média. (DREHER, 2002, p. 124).

Este movimento de imigração e conseqüente inserção do protestantismo no Brasil, desde os anglicanos, mas principalmente com os grupos luteranos, é conhecido como protestantismo de imigração, uma vez que estes grupos não realizaram clara atividade missionária e fecharam-se em igrejas exclusivas, voltadas para o atendimento restrito aos seus próprios imigrantes, assumindo, portanto, características de igreja étnica e mantendo em suas igrejas e escolas a língua e a cultura de seus países de origem. É possível que estes grupos não tenham se envolvido na empreitada da evangelização e proselitismo devido às características do processo migratório em que era necessário preservar a sua cultura trazida dos seus países de origem, num processo de autopreservação frente a uma nova cultura e os enfrentamentos do processo de adaptação em novas terras. Mas também é possível que isto tenha ocorrido porque o Império, apesar das concessões de liberdade de culto prevista na Constituição de 1824, mantinha sua fidelidade à fé católica e impôs restrições à difusão da fé protestante, como por exemplo, fazerem prosélitos entre os brasileiros, a não perturbação da ordem pública, a não difamação da religião estabelecida no Império e a proibição de se propagarem, em reuniões públicas, doutrinas diferentes da concepção católica (Leis 276, 277 e 278, prescritas no Código Criminal do Império do Brasil, aplicáveis ao artigo quinto da Constituição de 1824. *Apud* REILY, 1993, p. 42).

Após as primeiras investidas da penetração de imigrantes protestantes no Brasil constatou-se que, pelos motivos já expostos, não houve forte difusão da sua fé em solo brasileiro. Esse movimento de difusão, com características de missão, somente veio a ocorrer a partir da metade do século XIX quando chegaram imigrantes norte-americanos oriundos de missões das chamadas denominações históricas – metodistas, congregacionais, presbiterianos e batistas. No ínterim entre a independência do Brasil e os movimentos migratórios após a guerra de secessão americana, houve algumas tentativas missionárias por parte de indivíduos ligados às denominações históricas, sem, contudo, caracterizar-se como um processo missionário de êxito. As denominações históricas formaram o que se convencionou chamar de protestantismo de missão, pois enxergavam como sua missão a difusão de sua fé e modo de

vida, frente à fé católica. Estes, após a guerra americana, instalaram-se e organizaram no Brasil igrejas e escolas com o objetivo de pôr em prática principalmente um projeto de expansão cultural e, na visão de Weber (2005, p. 37), “um estilo de vida normativo, baseado e revestido de uma ética” individualista e conversionista.

Aproveitando ainda da abertura exposta no Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854⁵³, do Império, sobre a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte, proposto por Couto Ferraz, estas diferentes confissões religiosas do protestantismo de missão abriram suas escolas⁵⁴ para, a princípio, prestarem atendimento aos seus adeptos, mas também como estratégia de inserção da fé protestante. Sobre a penetração de escolas de confissão protestante norte-americanas após a guerra da secessão na década de 1860, Primitivo Moacyr, na obra *A instrução e as províncias*, se refere à forte presença de imigrantes americanos no Pará: “Esta medida não será somente útil, mas indispensável, pois começam a afluir para a Província imigrantes das diversas seitas cristãs, cujos filhos não quererão seus pais educar senão em escolas onde não prevaleçam princípios opostos aos seus” (MOACYR, 1939, p 112).

Uma das consequências imediatas da presença das missões protestantes no Brasil, no fim do século XIX, foi o abalo da hegemonia estabelecida pela Igreja Católica no campo religioso, político e cultural. Herdaram o liberalismo dos franceses e de seus compatriotas que fizeram dos Estados Unidos um país livre. Para José Miguez Bonino, não só o Brasil, mas toda a América Latina sofreu modificações devido a três fatores: “projeto liberal, o predomínio da presença dos Estados Unidos e a entrada do protestantismo” (BONINO, 2002, p. 9).

⁵³ O Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854, conforme já exposto nesta pesquisa, reforçou a obrigatoriedade do ensino elementar e do princípio da gratuidade, a previsão de criação de classes para adultos, sendo vetado o acesso dos escravos ao ensino público. Tal obrigatoriedade do ensino e escassez de escolas facilitou a inserção de escolas particulares.

⁵⁴ Os protestantes presbiterianos foram os primeiros a organizarem uma escola para atender a seus próprios filhos, que necessitavam de uma instituição agregadora para manter sua tradição e cultura. Assim foi fundado em Campinas, em 1869, pelo reverendo Nash Morton, o Colégio Internacional. As suas salas de aulas foram intensamente frequentadas pelos filhos das famílias mais influentes da região de Campinas, que buscavam uma educação condizente com suas expectativas sociopolíticas e culturais. O Colégio Internacional seria exaltado, nas palavras de Erasmo Braga, como: “[...] o marco histórico do contato intelectual e espiritual do elemento saxônico com o latino em nosso continente, no terreno da instrução. (...) Na história da pedagogia no Brasil, marca também o instituto campineiro a era em que as ideias fecundas de Mann e a disciplina e os métodos escolares norte-americanos começaram definitivamente a influir no ensino público e particular na América Latina. (Erasmo Braga, 1916, *apud* FERREIRA, 1959, p. 81)” O Colégio Internacional encerrou suas atividades em 1892, após um surto de febre amarela que fez várias vítimas naquela cidade, transferindo-se para Lavras, Minas Gerais (ALBINO, 1996; BARBANTI, 1977). Em 1870, na capital paulista, por iniciativa de Mary Chamberlain, foram dados os primeiros passos para a constituição da Escola Americana que mais tarde se tornaria o Mackenzie College, também protestante, de tradição presbiteriana. Seu conceito seguia as mesmas trilhas do Colégio Internacional, em função de seus métodos pedagógicos empregados e os resultados obtidos (RAMALHO, 1979).

De acordo com Mendonça,

A introdução da educação protestante na sociedade brasileira deu-se ao mesmo tempo que a pregação dos primeiros missionários, isto é, com a organização das primeiras igrejas já se implantaram também as escolas paroquiais. Mas logo a seguir, por volta de 1870, surgiram os primeiros colégios em várias partes do país, quase sempre nas capitais e cidades mais importantes sob o ponto de vista da estratégia missionária. (MENDONÇA 1984, p. 95 e 96)

Assim nada mais oportuno do que usar as instituições escolares próprias e a educação, para levar a efeito este tipo de evangelização indireta, que contava com a simpatia dos americanos e com a tolerância religiosa existente em função da crise da Igreja Católica, como Kidder e Léonard registram:

Devemos deixar aqui consignado o fato de, durante todo o tempo em que residimos no Brasil e mesmo durante as viagens que empreendemos, no desempenho de nosso labor missionário, jamais termos encontrado o menor obstáculo ou recebido a mais leve desconsideração por parte do povo. Como seria de esperar uns poucos sacerdotes procuraram nos causar toda a sorte de embaraços, mas o fato de não terem podido excitar o povo, mostra de quão pouco prestígio dispunham. Por outro lado, porém, número talvez igual de clérigos, dentre os mais respeitáveis do Império, manifestou simpatia e interesse para conosco e para com nossa missão. Desses, bem como de leigos esclarecidos, ouvimos várias vezes as mais acerbas recriminações contra os abusos tolerados na religião e nos hábitos do país, lamentando ainda que não houvesse mais espiritualidade entre o povo. Os fatos, porém, falarão por si mesmos. (KIDDER, 2001, p.126)

Naquele tempo a mania de imitar os ingleses assemelhava-se ao mimetismo atual com relação a tudo que é americano do norte. Essas manifestações de realismo e anti-pontificalismo nacionalista eram susceptíveis de criar ilusões entre os observadores protestantes. (...) Estamos firmemente convictos de que nenhum outro país católico existe onde seja maior a tolerância ou a liberdade de sentimentos para com os protestantes. (LÉONARD, 1981, p.41)

As escolas protestantes da vertente do protestantismo histórico de missão propunham-se a engajar seus alunos em conteúdos de características científicas, de acordo com uma pedagogia liberal que circulava nos Estados Unidos, numa visão inversa a da educação católica. Conforme aponta Souza, na “visão dos educadores norte-americanos, o ensino confessional e público naquele momento, com exceção das escolas privadas, caracterizavam-se por uma prática educativa essencialmente memorizadora” (SOUZA, 1998, p. 83). Essa realidade favoreceria a irradiação das escolas protestantes não só nas principais cidades do Império como também na zona rural. Para Azevedo, essas instituições

[...] provocaram um choque em nosso mundo pedagógico por implicarem uma ruptura com a tradição escolar do país. Onde imperava a intolerância religiosa, ergueu-se o princípio de liberdade de consciência: as escolas estariam abertas a todos sem discriminação de crenças e de culto. Em lugar de separação de meninos e meninas por classes, quando não por escolas diferentes, o que se procurou

estabelecer, foi o regime da co-educação. Métodos que faziam mais apelo à inteligência do que à memória, tomavam o lugar às práticas habituais de estudo em voz alta e da decoração que convidavam ao sono nas escolas. [...] Em vez de uma organização rígida baseada na autoridade e na disciplina, uma organização fundada no princípio de liberdade, de compreensão mútua e de colaboração. (AZEVEDO, 1997, p. 13)

As denominações do protestantismo de missão que chegavam ao Brasil e, conseqüentemente, seu modelo pedagógico introduzido por seus colégios, agora já na década de 1870, propunham uma ideologia que auxiliava na penetração dos ideais norte-americanos, numa tentativa de implantação de um modelo de modernidade liberal. De acordo com os estudos realizados por Jean-Pierre Bastian *Protestantismos e sociedad latinoamericana* (1994), as sociedades protestantes estabeleceram-se em diversos países do continente americano sempre estabelecendo um forte vínculo com as sociedades liberais locais. Para Bastian:

Comprender esta articulación orgánica de las sociedades protestantes y del asociacionismo radical, promotor de una política democrática y secularizante, constituye un punto de partida necesario para poder distinguir lo autóctono y lo importado en el protestantismo latinoamericano. (BASTIAN, 1994, p. 104)

Em outras palavras, Bastian chama a atenção para o fato de que as sociedades protestantes que aqui chegaram sofreram modificações fundamentais, face aos contextos próprios de cada país latino americano (permeabilidade), suas lutas e suas expectativas históricas, e não simplesmente percebermos este fenômeno sob o binômio subordinação/dominação. Mas como disse Vieira (2006), ver este processo sob a perspectiva da interação/troca. Isto implica em reconhecer que os missionários protestantes, que chegaram ao Brasil no período de transição entre a Monarquia e a República, se distinguiam culturalmente e teologicamente do protestantismo contemporâneo da época na Europa. De acordo com Bastian, “*las logias importaron sus modelos de Inglaterra o de Estados Unidos, pero el contenido de su acción y de su pensamiento estaba constituido por la política liberal latinoamericana*” (BASTIAN, 1994, p. 104).

Apesar das modificações e adaptações o protestantismo de missão conseguiu dialogar com os anseios da elite intelectual e liberal que se formava no Brasil nos anos de transição entre o império e a república. Como se percebe é possível conceber uma afinidade que se estabelecia entre um segmento social brasileiro, no caso, a elite intelectual e liberal nascente, e o modelo de educação norte-americano trazido pelos protestantes do protestantismo de missão. Isto de alguma forma ajuda a compreender a aceitação do modelo

pedagógico e dos colégios protestantes que se instalaram no Brasil neste período. Segundo Peri Mesquida:

Essa 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)

Vieira (2008) já havia alertado que a pedagogia utilizada nas instituições escolares protestantes forneceu conteúdo e respaldo para a intenção desta elite intelectual liberal e republicana que se formava no contexto deste período. Segundo a reflexão exposta por Vieira:

A pedagogia desenvolvida nos colégios protestantes, responsável por novos métodos e pela co-educação calcada na ideologia liberal que colocava como meta individual o êxito e na soma (dos êxitos individuais) o progresso da sociedade, veio justamente fornecer o respaldo ideológico para os republicanos que buscavam na educação os pressupostos necessários para a implantação e a preservação de suas idéias. (VIEIRA, 2008, p. 29)

O surgimento das primeiras instituições escolares do protestantismo de missão no Brasil é, portanto, fruto do diálogo com as circunstâncias sociais e políticas do contexto imediato onde estas instituições funcionaram como espaços de porosidade permitindo, portanto, a partir da permeabilidade o fluxo de ideias. Assim, aproveitando-se do contexto e num processo de inserção da fé e modo de vida protestante, o protestantismo de missão utilizou da educação como estratégia para difundir sua ideologia. É possível inferir esta premissa do seguinte artigo publicado no Expositor Christão (Anexo 1).

Visto que os que souberem ler e escrever terão o direito do voto nas eleições do país, não seria de grande utilidade para as nossas igrejas, em toda parte, onde tenham estabelecido trabalho evangélico, abrirem escolas noturnas gratuitas, para aprontar eleitores, que também serão instruídos no Evangelho? (Expositor Christão, 15 de out. 1889, p. 4)

De acordo com o sociólogo Francês Emile G-Leonard, como veículo privilegiado de propaganda indireta, esse tipo de prática “se manifestou no Brasil através da importância considerável que os missionários americanos deram às instituições educacionais e especialmente às escolas secundárias” (LEONARD, 1963, p. 133). O ponto nevrálgico estava nas ideias de inovação pedagógica trazidas pelos missionários protestantes, naturalmente influenciados pelo pragmatismo filosófico e pelos ideais liberais. Na ótica dos protestantes e dos republicanos, enquanto o ensino católico, jesuíta ou ultramontano, se caracterizava por ser

tradicional, o ensino ministrado nas escolas protestantes sinalizava outra possibilidade com perspectiva político-educativa mais concorde com os ideais republicanos.

Azevedo (1971) analisou as tradições católica e protestante e os objetivos das suas obras educacionais deste período, diferenciando-as e explicitando que essas tradições representavam duas culturas. O autor ainda expressou claramente a convicção de que a educação é instrumento de transformação social, ideal liberal comum na época e ainda hoje, representado naquele momento histórico e no imaginário dos educadores brasileiros pela educação protestante.

No terreno educacional não haviam estabelecido senão os primeiros contatos nem travado senão os primeiros combates as concepções escolares, correspondentes às duas crenças religiosas e ligadas a duas culturas, já diferenciadas, a européia e a norte-americana: a pedagogia protestante, progressista e libertadora, que tende antes à emancipação do espírito do que a uma domesticação intelectual, e o ponto de vista católico, mais conservador e autoritário [...]. (AZEVEDO, 1971, p. 602)

Este tipo de pensamento povoou a mente da elite intelectual brasileira e resultou em reformas educacionais que apontavam o modelo laico de ensino, baseado em pressupostos já presentes na pedagogia das escolas do protestantismo de missão. Calcava-se ainda na busca por um modelo de modernidade que estava presente no processo de expansão mundial do sistema educacional que atingiu várias nações ocidentais. Assim, a forma de educação trazida pelos protestantes dialogava com os anseios de uma elite intelectual brasileira que acreditava que os princípios republicanos, aqui expressos na educação laica e liberal, se coadunavam não apenas com a modernidade brasileira que se desenhava, mas antes era um pressuposto da modernidade como tal.

3.3.1 Inserção metodista na primeira república

Conforme visto anteriormente neste trabalho, a inserção do protestantismo no Brasil está envolta no contexto da abertura dos portos e substituição da mão de obra escrava pela mão de obra remunerada artesanal, manufatureira e laboral da imigração europeia, principalmente com os protestantes de imigração. Como consequência houve abertura para outros grupos do protestantismo aportarem em terras brasileiras trazendo uma proposta missionária e educacional, com destaque para imigrantes americanos. Assim o processo de constituição de um sistema próprio de educação metodista, no Brasil, está envolvido no contexto de inserção do protestantismo histórico de missão no país. O trabalho educacional era estratégia para inserção da fé metodista no país, convicta de que a educação metodista

ajudaria na libertação da ignorância, do analfabetismo e promoveria a modernização da sociedade, objetivando preparar as novas gerações para virem a ser futuras lideranças nacionais. Nesta abordagem, conforme alerta Josgrilberg (2003), a educação foi utilizada pelo movimento metodista como parte de sua estratégia missionária, “sendo que suas instituições de ensino representam a política da mantenedora junto à sociedade brasileira, traduzindo na prática confessional, em cada período histórico no país, discursos de educação para a cidadania”. (JOSGRILBERG, 2003, p. 66). Mesquida (1994) já havia apresentado este tipo de análise da intencionalidade educacional e missionária dos metodistas, destacando de forma crítica, por exemplo, que os “missionários”, consideravam-se “soldados de Cristo” e conduziam seu combate construindo “fortalezas” (escolas) que podiam servir-lhes de centro estratégico para “ocupar a terra” e “ganhar o país para Jesus Cristo” (MESQUIDA, 1994, p.131).

Assim, para apresentar a história da inserção do metodismo e sua proposta educacional no Brasil faz-se necessário retornar ao contexto histórico que remonta as primeiras décadas após a independência do país, descrevendo as primeiras tentativas missionárias do metodismo. Kennedy (1928) aponta que no mês de agosto de 1835 desembarcou no Brasil o reverendo Fountain E. Pitts, um dos pioneiros do trabalho missionário metodista na América do Sul. Kennedy frisa em seu relato que

Mr. Pitts partiu de Nashville em Maio de 1835 e a instancias da mesa executiva seguiu para Nova York, levantando, em caminho, dinheiro sufficiente para fazer face ás despesas da sua missão. No dia 28 de Junho elle partiu da cidade de Baltimore para o Brasil e no dia 19 de Agosto desembarcou no Rio de Janeiro. Encetou logo seus trabalhos ministeriaes naquella grande cidade, pregando em algumas casas particulares. Assim foi iniciada a pregação do Evangelho pelo primeiro ministro methodista que implantou o Reino de Deus naquella região do Novo Mundo (KENNEDY, 1928, p. 9).

O trabalho de Pitts, segundo Tucker (1936, p. 1), consistia mais em atividade de reconhecimento da possibilidade de alguma empreitada missionária às cidades consideradas na época como as mais importantes da América do Sul (Rio de Janeiro, Montevideu e Buenos Aires). Em seu trabalho de reconhecimento Pitts mostrou-se entusiasmado com a perspectiva de uma trabalho missionário no Brasil. Em 2 de setembro de 1835, ele enviou relatório ao secretário correspondente da Sociedade Missionária da Igreja Metodista Episcopal (IME) dos Estados Unidos, recomendando que fosse estabelecida uma missão metodista no Brasil. Assim relatou Pitts:

Estou nesta cidade (Rio de Janeiro) há duas semanas, e lamento que minha permanência seja necessariamente breve. Creio que uma porta oportuna para a pregação do Evangelho está aberta neste vasto império. Os privilégios religiosos permitidos pelo governo do Brasil são muito mais tolerantes do que eu esperava achar em um país católico [...] Já realizei diversas reuniões e preguei oito vezes em diferentes residências onde fui respeitosamente convidado e bondosamente recebido pelo bom povo [...]. Nosso pequeno grupo de metodistas precisará muito de um cristão experimentado para conduzi-lo; no entanto, eles estão decididos a se unirem e a se ajudarem mutuamente no desenvolvimento da salvação de suas almas [...]. O missionário a ser enviado para cá deve vir imediatamente e iniciar o estudo do idioma português sem demora [...] (Trecho da carta de Fountain E. Pitts ao secretário da Sociedade Missionária da IME, datada de 2 de setembro de 1835, publicada em *Christian Advocate and Journal* em 4 de dezembro de 1835. *Apud* REILY, 1993, p. 91)

O trabalho de reconhecimento do campo e a recomendação feita por Pitts resultou no envio do missionário reverendo Justin Spaulding. Spaulding aportou com sua família no Brasil em 29 de abril de 1836 e entre suas primeiras atividades como missionário no país destacamos os trabalhos relacionados com a educação. Em seu relatório enviado ao secretário da IME, datado de 5 de maio de 1836, Spaulding escreve:

[...] Conseguimos organizar uma escola dominical, denominada Escola Dominical Missionária Sul-Americana, auxiliar da União das Escolas Dominicais da Igreja Metodista Episcopal [...] Mais de 40 crianças e jovens se tornaram interessados nela [...] Atualmente parecem muito interessados e ansiosos por aprender [...]

Sobre a recomendação e pedido de alguns dos meus amigos aqui, abri uma escola diária [...] Geralmente, crê-se que o estabelecimento de escolas de aprendizagem sobre os princípios largos e liberais será um dos grandes meios mais diretos de acesso ao povo deste país. Há muitos que valorizam o aprendizado e, porque não podem educar os filhos aqui, mandam-nos a outros países. Se pudéssemos prestar-lhes esse serviço, creio que, com a benção de Deus, talvez pudéssemos nos aproximar deles para prestar-lhes um serviço maior, sim o maior dos serviços, o de encaminhá-los ao “cordeiro de Deus, que tira o pecado do mundo”. [...] (Carta-relatório de Justin Spaulding ao secretário da IME, datada de 5 de maio de 1836, publicada no *Christian Advocate and Journal* s.d. *Apud* REILY, 1993, p. 93)

Na carta de Spauldin estava explícita a utilização da escola como estratégia de inserção da fé metodista e forma de aproximação com a sociedade brasileira. Percebe-se ainda, que a educação, nesta perspectiva, deveria ser marcada por traços liberais, uma vez que havia demanda para este tipo de ideologia. Esta ênfase na educação como estratégia dos missionários metodistas é ainda reforçada com o envio do reverendo Daniel Parrish Kidder e o casal R. M. Murdy e esposa, para reforçar as atividades de Spaulding, atuando “na qualidade de professores” (KENNEDY, 1928, p. 10). Em texto da obra *Memórias para a história do Brasil*, escrito pelo padre Luiz Gonçalves dos Santos, e citado por Kennedy (1928) é possível verificar o impacto e a resistência a estas primeiras atividades missionárias, onde destacamos as escolas semanais e dominicais:

Como é possível que na Côrte do Império da Terra de Santa Cruz, á face do seu Imperador, e de todas as autoridades ecclesiasticas e seculares, se apresentem homens leigos, casados, com filhos, denominados Missionarios do Rio de Janeiro, enviados de New-York por outros taes como elles, protestantes calvinistas, para prégar Jesus Christo aos Fluminenses?!!! [...] Cousa incrível! mas desgraçadamente certissima. Estes intitulados missionarios estão ha perto de dois annos entre nós procurando com a actividade dos demônios perverter os catholicos, abalando a sua fé, com prégações públicas na sua casa, **com escolas semanarias e dominicaes**, espalhando Biblias Truncadas e sem notas, emfim convidando a uns e a outros para o Protestantismo e muito especialmente para abraçar a seita dos Methodistas, de todos os protestantes os mais turbulentos, os mais relaxados, fanaticos, hypocritas e ignorantes. (SANTOS, s.n.t, p. 205 e 207. *Apud* KENNEDY, 1928, p. 11 – grifo nosso)

Apesar destas considerações e do trabalho pioneiro de Spaulding este não logrou continuidade. Os protestantes não esperavam enfrentar tamanha dificuldade no processo de evangelização no Brasil. Além da forte oposição que enfrentavam, talvez o principal motivo para o recuo das atividades missionárias e educativas fosse porque as verbas que vinham dos Estados Unidos para manutenção do trabalho de Spaulding se esgotavam e a Igreja Metodista nos Estados Unidos estava envolvida em discussões e divisões internas sobre a questão da escravatura. Soma-se a isto que em 1840, após a morte da esposa, o missionário Kidder retornou com os filhos para os Estados Unidos deixando Spaulding sozinho. Assim esta primeira iniciativa metodista no Brasil durou de 1836 a 1841, quando Spaulding retornou para os Estados Unidos.

De 1841 a 1867 houve um intervalo de tempo em que, apesar de haver alguns trabalhos protestantes no Brasil, não há registros que destaquem a presença do trabalho da igreja metodista no Brasil. Contudo, o final da guerra de secessão⁵⁵, em 1865 nos Estados Unidos, desencadeou um processo de imigração norte-americana para o Brasil, trazendo, entre outros protestantes, missionários metodistas. Apesar de os movimentos em prol da imigração, como visto em outro momento, terem início antes da referida guerra, estes se intensificaram após a derrota dos confederados do Sul para os abolicionistas do Norte. Os imigrantes, em sua maioria sulista, buscavam uma nova pátria onde o modelo de economia se adequasse às suas preferências. Conforme relata Goldman:

Cansados da guerra civil, da viagem penosa e famintos de terras, vinham os imigrantes da sangrenta escravidão abolida para outra escravidão em guerra com o Paraguai, e à volta com o problema da “falta de braços”. Havia, para todos novas utopias, e, alguns, o estranho paradoxo do direito democrático de possuir escravos (GOLDMAN, 1972, p. 10).

⁵⁵ A guerra civil americana teve início em 1861 e terminou em 1865. O Sul e o Norte dos Estados Unidos travaram uma batalha sangrenta que resultou na morte de 618.000 norte-americanos. Para alguns autores não se tratou apenas de uma revolução do Norte contra o Sul escravagista, mas uma luta armada do norte contra a divisão do país e a criação dos Estados Confederados da América, no Sul (EISENBERG, 1982).

As expectativas dos americanos, aliadas ao interesse do Império brasileiro em “importar” a tecnologia agrícola norte-americana, fez com que D. Pedro II oferecesse certas regalias a esses imigrantes que incluíam: “pagamento parcial da passagem de navio, terra oferecida a preço mínimo e promessas de construção da infraestrutura necessária ao esperado desenvolvimento rural” (NASCIMENTO, 2002, p. 135). Isso provavelmente explicaria o grande fluxo de imigrantes americanos para o Brasil após 1865.

Assim, os americanos traziam além das suas bagagens o sonho de reconstrução numa nova pátria. Goldman destaca que na acolhida dos imigrantes houve momentos de emoção, quando estes foram recebidos pessoalmente pelo Ministro da Agricultura, Paula e Souza, como no relato sobre o reverendo presbiteriano, Ballard Smith Dunn, que chegou ao Brasil em 1865.

Explicando à autoridade que desejava tornar-se cidadão brasileiro, e ainda organizar uma colônia americana no Brasil, Paula e Souza ofereceu-lhe transporte gratuito para qualquer ponto do império. Diante de tanta hospitalidade o reverendo Dunn confessa que chorou (GOLDMAN, 1972, p. 20).

Apesar destes relatos de acolhida é possível afirmar que os americanos enfrentaram diversas dificuldades ao emigrarem para o Brasil, a começar pela viagem. Há relatos de “naufrágios, tempestades marítimas, perda de rota, perda de bens e outros desastres sofridos” (GOLDMAN, 1972, p. 10). E em terra firme havia a febre amarela, as barreiras do idioma, da religião e da cultura brasileira. A maior parte dos imigrantes fixou-se em São Paulo, com destaque para Santa Bárbara e (Vila) Americana. Houve ainda tentativas frustradas de implantação de colônias no Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Pará e Bahia. Alguns não se adaptaram, voltaram para os Estados Unidos e nunca mais retornaram ao Brasil como foi o caso do próprio reverendo Dunn: depois de três meses em terras brasileiras, hipotecou as propriedades adquiridas em seu nome e embarcou de volta aos Estados Unidos. (GOLDMAN, 1972, p. 25).

Assim, ainda que o Império apoiasse a imigração, os americanos enfrentaram inúmeros desafios nesse processo de vinda para uma nova pátria. Eles enfrentariam a realidade de conviver com uma população em sua maioria católica, com costumes, crenças e língua diferentes. Como ilustração pode-se citar a dificuldade enfrentada pelos imigrantes protestantes em enterrar seus mortos. Os cemitérios brasileiros eram em sua maioria controlados pela Igreja Católica que não permitia o enterro de membros de outras religiões. Assim, os mortos protestantes americanos eram enterrados em propriedades particulares. Por ocasião da morte da esposa do Coronel Antony T. Oliver, este ofereceu um terreno em sua

fazenda para a formação de um cemitério comunitário, onde posteriormente foi construída uma capela para a realização de cultos das várias denominações protestantes (NASCIMENTO, 2002, p. 136).

Além de servir como sede cultural, *o campo* também foi o ponto de fundação de duas denominações protestantes da fé cristã: a Igreja Batista do Brasil e a Igreja Metodista do Brasil. A Igreja Presbiteriana já era conhecida no país, mas a presença americana no interior de São Paulo deu impulso àquele grupo (NASCIMENTO, 2002, p. 137).

Entre os americanos protestantes que imigraram para o Brasil, após fim da guerra e instalação da crise financeira, estava Junius Eastham Newmann, recomendado em 1866 pela Junta de Missões Metodista para trabalhar na América Central ou Brasil entre os imigrantes americanos. Entretanto, não é possível afirmar com certeza se sua motivação em partir dos Estados Unidos tenha sido por vocação missionária ou por ser abatido pela crise pós-guerra. Fato é que, como milhares de americanos naquela época, ele contabilizava inúmeros prejuízos por causa do conflito. Newmann, “que antes era homem de certa fortuna, tendo perdido tudo que possuía durante essa guerra, precisava de alguma forma restabelecer os seus haveres” e percebendo que “muitos dos seus amigos e patrícios partiam para uma terra longínqua e estrangeira, resolveu acompanhá-los” (KENNEDY, 1928, p. 12). Mesmo sendo missionário ordenado pela junta de missões metodista, teve que financiar a sua própria viagem ao Brasil, pois a junta de missões acumulava vultosa dívida (REILY, 1993, p. 96). É sob estas circunstâncias que é marcado o reinício das atividades missionárias metodistas em terras brasileiras.

O reverendo Junius Eastham Newmann foi o primeiro missionário norte-americano metodista permanente no Brasil, chegando ao Rio de Janeiro em 5 de agosto de 1867. Ao chegar ao Brasil, o reverendo Junius E. Newmann reconheceu as dificuldades em iniciar aqui um trabalho evangelístico. Além da forte oposição católica, havia a barreira do idioma. Nascimento (2002) transcreve o trecho de uma carta do reverendo para a Junta de missões da igreja nos Estados Unidos, onde entre várias questões Newmann afirma que: “[...] descobrimos pela dura experiência que quando um homem alcançou seus 50 anos é tarde demais para que se torne versado em uma língua estrangeira” (NASCIMENTO, 2002, p. 144). Em abril de 1869, Newmann partiu do Rio de Janeiro para o interior de São Paulo, estabelecendo-se em Saltinho, cidade próxima a Santa Bárbara do Oeste, onde foi trabalhar entre os colonos americanos que haviam imigrado para o Estado de São Paulo. Ali, junto com os imigrantes americanos de Santa Bárbara organizou, em 1871 a primeira igreja Metodista

do Brasil, com culto em inglês. No entanto, o trabalho metodista somente receberia prosélitos brasileiros em 9 de março de 1879, na cidade do Rio de Janeiro. Esses obstáculos fizeram parte da história do metodismo no Brasil. Os missionários metodistas não compreendiam o sincretismo religioso do povo brasileiro. Acreditavam ainda que o catolicismo era responsável pelo que chamavam de “indiferença religiosa” (na verdade indiferença à fé protestante, pois religião não faltava ao brasileiro) e, portanto, era o principal fator de resistência em abraçar uma fé baseada nos preceitos bíblicos de interpretação protestante. Em trecho do jornal metodista *Expositor Cristão*, de 1893, Laveleye ao relatar a experiência dos primeiros trabalhos missionários, descreve sua impressão sobre esta “indiferença religiosa”

O catholicismo gera uma tão completa indiferença, em matéria religiosa, que ao indivíduo falta até a força necessária para sahir francamente da igreja. [...] Poucos catholicos fazem-se protestantes, porque teem-se tornado hostis ou indifferentes à toda sorte de religião. (EXPOSITHOR CRISTÃO, 28 de Janeiro de 1893 - Emilio de Laveleye)

Os obstáculos causados pelo conflito entre a fé católica e a crença protestante dos metodistas fizeram com que estes últimos assumissem a educação como vocação e estratégia missionária. O reverendo Newmann percebeu então que a forma de inserção e aceitação da fé metodista deveria passar pelo caminho da educação. Nesse período histórico, a educação brasileira estava praticamente abandonada pelo poder público e, conforme já verificamos em outro momento desta pesquisa, havia poucas escolas. Com a Lei nº 54 de abril de 1868 o governo brasileiro havia aberto concessões para as instituições particulares de ensino. Neste cenário, Junius Newmann, percebendo o déficit de escolas no país, intentou utilizar a instrução escolar como uma estratégia para atrair novos seguidores para a fé metodista. Desta forma ele inaugurou a ação educacional metodista no Brasil em que

[...] os missionários e missionárias norte-americanos(as), responsáveis pelo plantio da semente metodista em solo brasileiro, trouxeram consigo essa filosofia, fazendo com que o mote dos albos do metodismo nacional fosse: ao lado de uma Igreja, uma Escola. (MAIA, 2004, p. 7)

Segundo Barbosa (2004, p. 110), Newmann acreditava que o país necessitava de boas escolas e que os metodistas deveriam usar a educação como uma nova forma de investimento na missão brasileira. Para Boaventura (2007, p. 1), a escolha em utilizar a educação formal, em seus diversos níveis, foi o melhor caminho encontrado pelo metodismo para desenvolver o diálogo e a interação com a sociedade brasileira e alcançar os objetivos evangelizantes que almejava, dentro da visão missionária. Assim, com a ajuda de suas filhas,

Annie e Mary Newmann, o reverendo Junius Newmann tentou organizar uma escola em Piracicaba. Para efetivação deste projeto, foi muito importante a participação de Annie Newmann⁵⁶, pois além de educadora já reconhecida, ela dominava plenamente o idioma português (NASCIMENTO, 2002, p. 155).

O trabalho de Newman iniciou com um aporte financeiro modesto de 500 dólares doados pela Woman's Missionary Society da Igreja Metodista do Sul - responsável pela instalação de várias escolas no Brasil no final do século XIX e início do XX. Aqui cabe pontuar uma característica peculiar do modelo missionário metodista que se instalava no Brasil; os recursos financeiros advinham de contribuições de mulheres metodistas dos Estados Unidos, estas mulheres tinham a prática de se organizarem em movimentos sociais e criaram uma sociedade de mulheres, a Woman's Missionary Society, para patrocinar projetos missionários educacionais. Os projetos patrocinados pela Woman's Missionary Society focavam especialmente o trabalho realizado por mulheres (missionárias e educadoras) e com potencial para atenção à formação e promoção das mulheres. Neste sentido, é possível deduzir que o trabalho missionário educacional metodista tinha um forte apelo às causas sociais que envolvessem as mulheres, algo de vanguarda se considerarmos a época destas atividades missionárias. Assim com o apoio da Woman's e políticos locais, em junho de 1879 foi inaugurada a primeira escola metodista “[...] com internato e externato, o qual começou com 10 alunos, e encerrou o ano com 40” (KENEDDY, 1928, p. 14). Apesar do otimismo inerente a esta ação educacional a escola permaneceu em atividade por menos de um ano. Conforme relata Kennedy,

Em Janeiro de 1880, tendo terminado as férias, o collegio reabriu-se com um futuro promissor, apesar de já sentir a falta de sua directora, Miss Annie, que havia contrahido matrimônio com o Rev. Ransom, em Dezembro de 1879. Depois, com a alteração da saude de sua irmã Miss Mary, tornou-se difficil conservar as aulas abertas e por isso fecharam-se. (KENNEDY, 1928, p. 14)

Kennedy (1928, p. 18) além de fazer referência à pequena escola organizada por Newmann, ainda atesta que no período em que esteve em Piracicaba, Newmann conquistou a simpatia de figuras importantes da sociedade devido a sua postura e principalmente pelo trabalho que desenvolveu em sua escola. O autor faz referência aos nomes dos irmãos:

⁵⁶ Nascimento destaca que Annie Ayres Newmann, foi “quem realmente abriu a porta da educação metodista no país” (2002, p. 155). Annie trabalhou no Colégio Internacional e no Colégio Pestana, instituições que eram consideradas na época escolas de grande prestígio devido ao modelo pedagógico moderno. Ela “foi a pessoa-chave que fortaleceu e deu continuidade ao trabalho metodista na área da educação” (NASCIMENTO, 2002, p. 156). Annie casou-se com o reverendo metodista John J. Ramson em 25 de dezembro de 1879 e, ao cuidar do marido vitimado pela febre amarela, contraiu a doença e, ao contrário do esposo, não resistiu à enfermidade e faleceu em julho de 1880, pouco tempo depois do casamento (NASCIMENTO, 2002, p.157).

Prudente e Manoel de Moraes Barros. Segundo Kennedy: “Pelas relações que teve com estes dois eminentes cavalheiros, pôde melhor planejar a Missão Brasileira” (KENNEDY, 1928, p. 14). Esse planejamento incluía o estabelecimento de uma escola na cidade. A sugestão desse convite pode ser evidenciada através da carta que o reverendo John James Ransom enviou a *Board of mission*, reproduzida anos mais tarde na Gazeta de Piracicaba:

Um advogado de renome dessa cidade escreveu ao irmão Newmann estimulando-o a abrir um Colégio lá [Piracicaba]. O meu plano é ir a Piracicaba conseguir pensão em casa de alguma família brasileira educada e logo que for possível, abrir uma escola para brasileiros. [...] O nosso advogado promete exercer sua influência e tem certeza de nosso sucesso. [...] Logo que for aberta nossa escola, o irmão Newmann virá para Piracicaba e teremos a senhorita Annie Newmann na escola [...]. (Gazeta de Piracicaba, 13 de setembro de 1959. Apud VIEIRA, 2011, p. 2)

Vale destacar que muito provavelmente a simpatia dos irmãos Moraes⁵⁷ não estava relacionada apenas ao trabalho educacional ou à postura da família Newmann. Possivelmente o que atraía a atenção desses políticos eram as ideias de caráter liberal trazidas pelos missionários americanos, ou seja, havia também uma relação de diálogo/troca (porosidade) que estava incorporada na aceitação da presença dos protestantes americanos e de sua escola. Vieira (2004, p. 71) descreve a influência do pensamento norte-americano na política brasileira, ele assegura que: “Os ideais e o sistema de valores norte-americanos passaram a fazer parte integrante dos discursos dos líderes republicanos”. A educação seria então o melhor caminho para disseminar esses ideais. Por outro lado, os metodistas queriam abrir o caminho para o evangelismo.

Depois de Newmann, veio o metodista reverendo John James Ranson em 1876 para o trabalho entre a população brasileira. Entre os anos de 1876 e 1886 ele organizou a estrutura da missão metodista no Brasil. Diferente de outros missionários metodistas ele não teve pressa para estabelecer o campo de trabalho e, por isso, pode se dedicar ao domínio do idioma português e fazer o reconhecimento das atividades da igreja metodista. Ransom casou-se com Annie Newman, no Natal de 1879, que veio a falecer em meados do ano seguinte. (NASCIMENTO, 2002, p. 157). Com a morte da esposa, Ranson regressou aos Estados Unidos. Voltou, dois anos depois, com James L. Kennedy, Marta Watts e o casal Koger. “Ranson lutou pela fundação do primeiro educandário metodista” que se efetivou em Piracicaba em 13 de setembro de 1881, com a missionária educadora Martha Watts que veio

⁵⁷ Prudente de Moraes mudou-se para Piracicaba em 1863 onde já vivia o seu irmão Manoel (fazendeiro, advogado e político). Prudente de Moraes filiou-se ao partido Liberal e foi eleito vereador e prefeito de Piracicaba. Em 1877, agora no partido republicano, elegeu-se deputado por São Paulo como o parlamentar mais votado naquele ano. Em 1894 tornou-se o primeiro Presidente eleito pelo voto popular no Brasil. Disponível em: http://www.e-biografias.net/prudente_morais/ Acesso em: 02/11/2013.

para o Brasil para atuar especificamente no campo da educação de brasileiros, com ênfase na educação de crianças e moça. (REILY, 1984. p. 87-90.).

Martha Watts transcreveu ao Advocate o trecho de uma matéria publicada no jornal Gazeta de Piracicaba, onde foi destacada a pedagogia da educação metodista, e convidava os pais a matricularem seus filhos no Colégio Piracicabano:

No próximo número faremos uma nota de menção, limitando-nos num momento a dizer que o benefício do ensino administrado naquela instituição é real, e todos os pais deveriam se convencer desta verdade e filhos deveriam ser colocados no caminho para receber uma educação sólida, baseada em princípios sólidos, de acordo com o progresso dos tempos. (...) Nós não exageramos quando dizemos que o estabelecimento, sob sua direção [Martha Watts], é o primeiro na Província de São Paulo; e esperamos em pouco tempo ver uma procura por parte dos pais que desejam dar a suas filhas uma educação verdadeira – isto é, uma educação que veja além do memorize, memorize, memoriza sem fim e universal. (*Apud* MESQUITA, 1992, p. 50-51)

O Colégio Piracicabano, desde o início de sua atividade, manteve sempre um estreito relacionamento com as elites republicanas da Província de São Paulo. Segundo Mesquita (1992), a vinculação estabelecida entre sua fundadora, Martha Watts, e a família Moraes Barros e, em especial, com Prudente de Moraes, garantiu as bases necessárias para o estabelecimento e a sustentação do Colégio Piracicabano. Diz a autora:

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

As iniciativas da família Newmann, Ranson e, principalmente, da educadora Martha Watts em utilizar a educação como um caminho e estratégia para a evangelização foi provavelmente um ponto importante do reconhecimento do metodismo no Brasil. Martha Watts deu especial atenção à qualificação do seu corpo docente, mantido, geralmente, por professores formados nos Estados Unidos ou na Europa. Muitos deles não limitavam sua influência sobre os alunos somente às salas de aula. Segundo Mesquita (1994), eles eram constantemente convidados a ensinar nas fazendas aos filhos dos fazendeiros, tanto as primeiras letras como tecnologias agrícolas e até mesmo religião. Destaca-se ainda que a proposta pedagógica trazida pelos metodistas agregava conteúdos de caráter científico e, seguindo os conceitos pedagógicos aplicados nos Estados Unidos, garantiam o estudo de disciplinas como biologia, educação física, línguas estrangeiras, física e química com a utilização de salas laboratório. Neste sentido é possível considerar que, enquanto as escolas

foram espaços de porosidade, os conteúdos e a prática pedagógica permitiram a permeabilidade do modelo de educação metodista.

Assim, com um ensino voltado para a formação de uma visão de mundo condizente com os ideais de civilização do período moderno e uma proposta pedagógica que estimulava o desenvolvimento e a formação intelectual, garantia o sucesso da educação metodista e conseqüente inserção de sua fé religiosa. A partir destas iniciativas foi implantada uma rede, ainda que não administrada de forma central, em várias partes do país de forma que as primeiras escolas metodistas se localizaram nos focos de presença da igreja e em Estados de grande representatividade política e econômica, onde circulavam discussões de caráter liberal, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. No caso das missões metodistas dirigidas por mulheres, foram fundadas em todo território nacional, no final do século XIX e início do século XX, as seguintes instituições escolares: Colégio Piracicabano – Piracicaba, SP (1881); Colégio Americano – Porto Alegre, RS (1885); Escola do Alto, RJ (1892-1895); Colégio Americano Fluminense, RJ (1892-1915); Colégio Mineiro – Juiz de Fora, MG (1891- 1914); Colégio Americano de Petrópolis, RJ (1895-1920); Colégio Metodista de Ribeirão Preto, SP (1899); Colégio Izabela Hendrix; Belo Horizonte, MG (1904); Colégio Bennett, Rio de Janeiro, RJ (1921); Colégio Centenário de Santa Maria, RS (1922). A junta de missões comandadas por homens fundaram ainda: o Colégio Granbery de Juiz de Fora, MG (1889); Colégio americano de Taubaté, SP (1890-1895); Colégio União de Uruguayana, RS (1907); Porto Alegre College, RS (1919); e o Instituto Ginásial de Passo Fundo, RS (1919). Algumas dessas instituições escolares foram fechadas por razões estratégicas, em função de surtos epidêmicos ou para fundirem-se em outras unidades (MESQUITA, 2001, p. 12).

Estes colégios de iniciativa metodista viriam a exercer forte influência na elite republicana, principalmente em Rangel Pestana e Prudente de Moraes Barros, como já citado. A porta de ingresso do país nos caminhos daquilo que se entendia na época por progresso e modernidade passava, necessariamente, pelo acesso ao ensino (ação redentora, quase salvífica da educação — aliás, postura mais própria do escolanovismo de origem norte-americana, e não necessariamente, do europeu), pelo domínio da ciência e ascensão de uma elite política republicana a ser eleita através do voto. Isto estava claro e em diálogo na estratégia de inserção dos metodistas:

Visto que os que souberem ler e escrever terão o direito do voto nas eleições do país, não seria de grande utilidade para as nossas igrejas, em toda parte, onde tenham estabelecido trabalho evangélico, abrirem escolas noturnas gratuitas, para aprontar eleitores, que também serão instruídos no Evangelho? (Expositor Christão, 15 de out. 1889, p. 4)

Os metodistas entenderam claramente a importância das suas instituições escolares, pois foi através das escolas que o metodismo conseguiu maior penetração na sociedade brasileira. No período que compreende os anos de 1876 a 1900, a igreja metodista alcançou um número tímido de 2.774 membros, numa população de 18 milhões de almas (KENNEDY, 1928, p.139). Não obstante, a fundação de escolas metodistas no Brasil atingiu a marca de 41 instituições fundadas por missionários até o ano de 1926, ou seja, a congregação metodista no Brasil administrava uma escola para cada 3,5 igrejas e sustentava aproximadamente duas vezes mais professores do que pregadores (NASCIMENTO, 2002, p. 140 e 155).

4 COLÉGIO IZABELA HENDRIX: IMPLANTAÇÃO, FIXAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

Neste capítulo nos lançamos em descrever a história do Colégio Metodista Izabela Hendrix em suas primeiras três décadas de existência, no contexto do processo de escolarização em Belo Horizonte na primeira República. Este recorte temporal foi tomado tendo como referência o contexto político e ideológico de sua fundação, em 1904, no início da primeira República, até a inspeção de 1936 quando foram iniciadas as tratativas para construção de novo prédio em novo endereço. Reconhecemos que o Colégio IH, assim como outras instituições escolares metodistas, é resultado do contexto macro que se desenhou a partir do surgimento e expansão do metodismo na modernidade, das políticas educacionais no Brasil e do projeto missionário metodista. Como instituição escolar, o Colégio IH, em seu contexto micro, desenvolveu uma prática de ação social na afirmação dos valores da mulher, por meio de sua prática pedagógica e num processo escolarizante que expressava o pensamento liberal trazido dos Estados Unidos.

Buscaremos discutir, levando em consideração os contextos micro e macro, e, portanto, sem nos olvidarmos das influências contextuais e próprias da instituição, a estratégia metodista de utilizar a educação como forma de inserção do protestantismo e de que forma o Colégio IH participou no processo de escolarização em Belo Horizonte, a partir de espaços de diálogo com a sociedade belo-horizontina.

A partir da proposta metodológica de Magalhães (2004), nomeamos para análise histórica da escola neste período as seguintes fases históricas: implantação, fixação e consolidação. Em cada uma destas fases, além de descrever o momento histórico da escola, tentamos destacar algum elemento que revele as relações da instituição com a sociedade da época a partir da mesoabordagem. Sendo que estas relações, em nossa análise, ocorreram sob a perspectiva da estratégia conforme proposto por Certeau (2009), onde a instituição esteve sujeita aos aspectos da legislação educacional que se construiu no período pesquisado e da proposta do projeto missionário metodista, ao mesmo tempo em que criou seus próprios meios de diálogo com esses elementos citados e estabeleceu suas próprias formas de relação e inserção em seu meio envolvente. Assim, no que consiste à cultura escolar da instituição serão privilegiados os espaços de diálogo da escola, no intuito de destacar nestes espaços as construções ideológicas e troca de saberes. Nesta pesquisa chamaremos os espaços de diálogo de porosidade, enquanto que o fluxo de ideias nominamos de permeabilidade.

Resgatamos aqui que o processo de inserção da forma de religião metodista no Brasil ocorreu através da implantação de escolas como estratégia e tática, frente a hegemonia católica e os aspectos culturais próprios do país. Conforme destacou Mesquida:

Enquanto as outras denominações históricas de origem norte-americana privilegiaram a evangelização direta sem esquecer a educação, a Igreja Metodista privilegiou a educação, sem omitir a evangelização direta. Esta estratégia “elitista” perseguiu, entretanto, como objetivo último, a “conversão” da sociedade global [...] (MESQUIDA, 1994, p. 121).

A missão metodista não se restringia apenas à evangelização, mas também trazer um diferencial através da educação, promovendo um bem estar moral à nação, disseminando na população – especialmente a parcela composta pela elite econômica – os princípios da Escritura, acreditando ser esses dois pontos indispensáveis para uma melhor qualidade de vida cristã para os povos. Dessa forma, Peixoto e Soares colocam que a missão dos metodistas:

[...] neste contexto, não se restringe à obra evangélica de propagação da fé. Assume sentido mais amplo, incluindo a educação escolar, vista como um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo, voltado para a formação do caráter, como condição para uma nova vida. (PEIXOTO; SOARES, 2004, p. 3)

Pode-se perceber, pelas discussões suscitadas no capítulo anterior, que o relacionamento entre protestantes e republicanos, se deu principalmente no âmbito educacional, uma vez que o protestantismo seria a “personificação de uma religiosidade com o espírito laico” (VIEIRA, 2006, p. 185). Sobre esta relação entre protestantes e republicanos, Vieira ainda assevera que:

[...] a permanência e o sucesso das escolas protestantes no Brasil estava ligada diretamente à relação que se havia estabelecido entre o desejo dos protestantes de se expandirem no Brasil e o interesse desse grupo na bagagem que eles traziam, ou seja, na sobreposição da imagem e seu reflexo. (VIERIRA, 2006, p. 170)

O crescimento metodista no Brasil se deu, então, quando a influência dos seus colégios atraiu a burguesia e a elite republicana em ascensão.

A burguesia cafeeira e comercial das cidades, na ausência de uma educação oficial e sendo portadora de certo preconceito anticlericalista herdado do Império e reforçado pelo positivismo republicano, deu preferência ao moderno sistema educacional protestante. Os metodistas se beneficiaram bastante porque deram clara prioridade à educação, abrindo colégios por toda parte. (MESQUIDA, 1994, p. 40)

Segundo Vieira (2006, p. 159), os Estados Unidos da América foram os maiores responsáveis pelo fortalecimento e disseminação do pensamento liberal, trazendo a liberdade e o individualismo como um dos princípios que formam a base dessa corrente. Portanto, os metodistas trouxeram em sua metodologia de ensino tais ideias liberais, que coincidia com o momento em que o país se encontrava. Sendo assim, “a escola seria o instrumento que abriria o caminho que levaria a nação a forjar o homem novo racional e industrioso, segundo o modelo americano” (VIEIRA, 2006, p. 160).

A partir de uma pedagogia nos moldes norte-americano, com seu pragmatismo e ideais liberais protestantes, os metodistas acreditavam que tinham a missão de trazer para o Brasil uma educação escolar que aventava ser um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo, baseado na formação do caráter. Na verdade os metodistas, imbuídos na crença dos protestantes de missão, supunham que poderiam através de suas escolas “[...] contribuir para resgatar o homem, apontar-lhe os rumos e tirá-lo deste estado de ignorância tanto pela evangelização como pela educação formal, como já o havia feito nos Estados Unidos” (BOAVENTURA, 2000, p. 4). Desta forma, a fim de conquistar a simpatia do povo brasileiro, procuraram uma identificação com os adeptos da ideologia liberal, através de um modelo educacional e pedagógico pragmático em que almejavam este ideário para seus alunos e alunas, e admirado pelos republicanos, como foi, por exemplo, no caso de Prudente de Moraes por ocasião da inauguração do colégio Piracicabano. É possível afirmar que neste caso houve uma união de interesses.

Os republicanos utilizaram a educação como um elemento de luta contra o regime dominante, pois ela atendia perfeitamente suas intenções: exercer uma hegemonia não pela coerção do indivíduo e da sociedade, mas pelo consentimento. Este interesse levou ao estabelecimento de uma profícua aproximação entre os homens que queriam a república como forma de governo e os protestantes que desejavam ardentemente expandir-se por todo território brasileiro. (VIEIRA, 2002, p.8)

O que se percebe é uma perspectiva liberal dos políticos progressistas da época, quando estes discutiam uma legislação educacional que favorecia a iniciativa e criação de escolas particulares e, por extensão, os grupos protestantes que intencionavam se estabelecer no Brasil através da educação, por serem provenientes dos Estados Unidos, país então considerado moderno, democrático e liberal, graças ao

(...) reflexo direto da constituição liberal de 24 de Fevereiro de 1891, art. 5 e 7, que estabeleceu a separação entre Igreja e Estado, abrindo uma possibilidade mais efectiva de desenvolvimento e afirmação no cenário político-social para outros grupos religiosos, como os protestantes, por exemplo. Estavam dadas as condições para a diversidade religiosa. (BARRETO, 2005, p.129)

Já foi citado em momento anterior desta pesquisa que a influência das escolas protestantes e o anseio por uma educação laica conduziu o Estado ao estabelecimento de escolas públicas inspiradas na pedagogia norte-americana. Em Minas Gerais, de maneira semelhante como ocorreu em São Paulo, a instrução popular e primária “aconteceu de forma crescente e organizada, utilizando-se de ideias liberais e iluministas” (FARIA FILHO, 2000, p. 81), característica da visão republicana nascente da época. Cabe lembrar que até “1870, data do ‘Manifesto Republicano’, somente havia, em Minas, republicanos isolados, intelectuais influenciados pelo norte-americanismo e pelos ideais da revolução francesa” (GONÇALVES, 2009, p.107). Diante da nova discussão sobre a educação como formação dos novos republicanos, houve um movimento para que tal feito acontecesse, colocando a educação como centro da evolução social tendo a “instrução na constituição da civilidade e, mais tarde, da ordem e do progresso” (FARIA FILHO, 2000, p. 81-82). Com isso, “a educação se restringiu à escolarização, assumindo o caráter de instrução elementar para o povo, a ser dada na escola primária e profissional” (GONÇALVES, 2009, p.109). Sendo assim, os republicanos tinham “a crença na eficácia da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão da criança na sociedade, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral” (GONÇALVES, 2009, p.110).

Com o avanço do processo de escolarização, houve a necessidade de infraestrutura para acolher todo o número de pessoas que estavam, diante do pensamento republicano, procurando a instrução escolar. Para atender esta demanda crescente, o Estado necessitava “[...] estabelecer uma política educacional em Minas e isto [...] significou recrutar e empregar pessoas, criar estruturas de poder e saber e desenvolver uma verdadeira economia política da educação no âmbito do aparelho estatal” (FARIA FILHO, 2000, p. 84). Além das escolas do Estado era necessário abrir-se à iniciativa de particulares, neste processo de escolarização, para atender a demanda e os anseios republicanos. Neste sentido, era importante que a iniciativa empenhada pelas escolas particulares, de caráter e pedagogia liberal, tivessem amparo das políticas educacionais.

Para que houvesse sucesso na propagação do ideal republicano, em Minas Gerais, algumas reformas entre 1891 e 1906 foram realizadas. Como afirma Gonçalves: “Pensando a escola como vetor de socialização, as várias reformas ocorridas entre 1891 a 1906 foram, [...] a busca da efetividade de sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política, na direção do fazer a República” (GONÇALVES, 2009, p. 110). Nestas reformas estavam explícitas a necessidade da “constituição de um bom professorado” e a abertura para

iniciativas de escolas particulares, especialmente as escolas americanas (GONÇALVES, 2009, p. 111).

A partir desta abertura foram criadas instituições escolares particulares e confessionais em Minas Gerais. Belo Horizonte, como nova capital de Minas Gerais, assumindo caráter republicano e laico, contou com a abertura destas instituições de ensino confessionais de credos religiosos distintos. O Colégio Izabela Hendrix, de denominação protestante metodista, foi fundado por missionárias americanas no ano de 1904. Sua fundação foi noticiada no jornal Minas Geraes a 5 de outubro daquele ano, informando ter a instituição por finalidade: “o desenvolvimento moral e intellectual da alumna, sendo a instrução ministrada segundo os methodos approvados pela pedagogia moderna”⁵⁸. Desde a sua fundação este colégio foi concebido para atender a um público escolar feminino⁵⁹, principalmente as filhas de uma elite intelectual e financeira da capital mineira.

4.1 IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX

O Colégio Izabela Hendrix, como instituição escolar mantida e dirigida por americanos, foi fundada no momento do processo de escolarização do período republicano, em Belo Horizonte. Surgiu justamente em um período de liberalização da educação brasileira trazendo propostas educacionais que se alinhavam aos movimentos pedagógicos modernos da época, pautados principalmente em tendências do escolanovismo.

Sua proposta educacional dialogava com o processo de republicanização de Minas Gerais e Belo Horizonte, pois trazia uma pedagogia moderna e liberal que coadunava com o pensamento dos republicanos. Esta foi a primeira escola confessional do protestantismo de missão a se instalar em Belo Horizonte, a recém-fundada capital republicana de Minas Gerais. A fundadora do Colégio IH, Martha Watts, como já apontamos em outro momento desta pesquisa, havia adquirido longa experiência na criação de outras escolas no Brasil e seu trabalho na criação do Colégio IH foi pioneiro no processo de escolarização em Belo Horizonte, pois atuou na afirmação do direito das mulheres à plena capacitação para intervenção na vida social. O Colégio IH estava voltado inicialmente para a educação de

⁵⁸ JORNAL MINAS GERAES. Órgão Oficial dos poderes do Estado. Ano XIII, Belo Horizonte, sábado, 1 de outubro de 1904. nº 233. p.8.

⁵⁹ O Colégio Metodista Izabela Hendrix, apesar de ter sido uma escola criada para atender meninas, aceitava também garotos. Assim, seu ensino era misto, como acontecia nas escolas públicas e diferente dos colégios confessionais, que viam na coeducação uma ameaça (Rodrigues, 2006, p. 221). Barreto (1950, p. 213) informa que os alunos que recebiam instrução por intermédio dos colégios protestantes Izabela Hendrix e Batista Mineiro gozavam de independência religiosa.

meninas, e oferecia educação voltada a torná-las docentes e, portanto, pessoas responsáveis e importantes no processo de escolarização que se instalava em Belo Horizonte. Inicialmente atendendo a educação básica, o Colégio IH, como outras instituições escolares metodistas, procurou compatibilizar seus projetos educacionais às exigências da comunidade onde estava inserido num diálogo entre a proposta metodista e os anseios da ecologia local e o próprio processo de escolarização, no caso específico, que se instalava em Belo Horizonte. Destaca-se neste ponto o projeto da Woman`s Missionary Society, sociedade de mulheres que era mantenedora do projeto educacional e missionário metodista, que priorizou a educação de mulheres.

Embora a educação proposta pelo Colégio IH estivesse alinhada aos interesses dos adeptos do movimento republicano e da elite intelectual mineira da época, como instituição confessional protestante, é possível considerar que as educadoras/missionárias metodistas, ao chegarem em Belo Horizonte, encontraram resistência do clero e, conseqüentemente, da parte da elite que estava diretamente ligada à igreja católica. É importante lembrar que a resistência da igreja católica à inserção do protestantismo já era anterior à própria inauguração de Belo Horizonte e se apresentou desde as primeiras tentativas dos missionários metodistas em implantarem trabalho. No jornal *Expositor Christão*, o Reverendo Bruce relata a sua experiência na noite em que chegou a Belo Horizonte, com direito à perseguição e pessoas que o expulsou da cidade:

Levantado-nos achamos o largo com bastante gente armada de paus, etc., para impedir a Conferência. [...] Pretendemos voltar outra vez, e pregar o evangelho, ainda que não haja quem nos dê onde reclinarmos a cabeça. Eu julgo que não devemos sair destas cidades por causa de perseguição. Há homens que querem se salvar. (BRUCE, J. L. *In Expositot Christão*, 22, de jun de 1892)

A resistência religiosa foi presente em outros momentos da história da educação metodista em Minas Gerais, como por exemplo em 1925, quando o bispo de Belo Horizonte, Dom Antônio dos Santos Cabral, exortou os católicos através de Carta Pastoral, a jurarem jamais confiar a educação de seus filhos a colégios protestantes. Discurso semelhante encontra-se também no ano de 1921, na Carta Pastoral de Dom Silvério Gomes Pimenta, arcebispo de Mariana, referindo-se às instituições protestantes em Minas Gerais:

Já outras vezes temos despertado a atenção dos fiéis para o perigo em que precipitam seus filhos confiando-os a escolas acatholicas, mestres hereges, ímpios, escandalosos, ou infames por factos conhecidos; e sabemos que nossos cooperadores não se tem descuidado, nem se descuidarão, de resguardar suas ovelhas neste arriscado perigo [...] Há muito trabalhão os methodistas, e outras seitas da América do Norte, por attrahir e arrastar os Brasileiros; mas suas indústrias e esforços

estacarão deante da resistênciã de nosso povo fiel. Por isso brademos aos Paes, com todas as forças d'alma, que por nenhuma razão, por nenhuma conveniência, por nenhuma solicição de amigos confiem seus filhos ou pupilos a collegios protestantes, nem a mestres ímpios, ou de maos costumes. Cousa triste é a ignorância; muito mais triste porem é o erro em pontos de religiã. O ignorante, mas crente e virtuoso, se salva; o instruído em sciencias humanas, mas sem a fé verdadeira, perder-se-á eternamente. (PIMENTA, 1921).

Apesar das resistências, o Colégio IH foi fundado por sua primeira diretora, a missionária norte-americana Marta Watts, e iniciou suas atividades em um edifício, hoje demolido, à Rua Espírito Santo. Marcou presença na paisagem urbana de Belo Horizonte, passando por diversos endereços antes de ocupar o prédio da Rua da Bahia, sua sede atual, que se encontra próximo ao Palácio da Liberdade, sede do governo do Estado de Minas Gerais. Na fase de implantação do Colégio IH destacaremos o trabalho da fundadora da instituição, a escolha por Belo Horizonte e a fundação do Colégio IH.

4.1.1 Martha Watts: fundadora do Colégio Metodista Izabela Hendrix

O processo de implantação do Colégio IH inicia com a história de sua fundadora, pois muito do que se pode discutir sobre a educação metodista no Brasil e a relação desta educação com a proposta missionária relaciona-se com o perfil missionário desta educadora metodista. Por isso, acreditamos que cabe fazer uma breve apresentação da missionária e educadora metodista Martha Watts⁶⁰, como forma de iniciar a discussão deste processo de implantação.

De acordo com Mesquita (2001, p. 10), Martha Hite Watts, a fundadora do Colégio Izabela Hendrix, nasceu em 13 de fevereiro de 1845 nos Estados Unidos da América do Norte, em Bardstown, Kentucky. Enquanto morava em Louisville frequentou a Igreja Metodista da Broadway de onde saiu em 1881, rumo à missão brasileira. Martha Watts chegou ao Brasil junto com um grupo de missionários protestantes no final do século XIX.

Para entender a possível razão da vinda de Miss Watts para o Brasil é preciso retornar à história de Annie Newmann e a criação da pequena escola em Piracicaba. Conforme já apresentado nesta pesquisa, Annie Newmann, filha do reverendo Newmann, educadora reconhecida atuou na implantação de uma pequena e breve escola em Piracicaba.

⁶⁰ A pesquisadora Zuleica Mesquita se dedicou em amplo trabalho de pesquisa sobre a obra educacional de Martha Watts, através da leitura e discussão das cartas da missionária. MESQUITA, Zuleica. (org). **Evangelizar e Civilizar. Cartas de Martha Watts, 1881-1908.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. Ver ainda _____. **Martha Watts:** uma educadora metodista na belle époque tropical. Piracicaba: REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME. Número 20, Jun./2002

Annie se casou com o reverendo metodista John J. Ransom em 25 de dezembro de 1879 e, ao cuidar do marido vitimado pela febre amarela, contraiu a doença e ao contrário do esposo não resistiu à enfermidade e faleceu em julho de 1880, pouco tempo depois do casamento (NASCIMENTO, 2002, p.157). Por ocasião do falecimento da esposa, o Reverendo Ransom voltou à terra natal. “[...] essa viagem aos Estados Unidos serviu de descanso para o seu physico e refrigério para sua alma” (KENNEDY, 1928, p. 22). É possível inferir que o viúvo de Annie queria de alguma maneira continuar a obra iniciada por sua esposa no Brasil. Kennedy afirma que havia um segundo propósito na viagem de Ransom: trazer “novas forças para a Missão” (KENNEDY, 1928, p. 22).

Outro fato que reforça essa ideia está na afirmação feita por Mesquita (2001) a qual assegura que Ransom “havia ido aos Estados Unidos justamente para tratar da vinda de uma educadora para a missão brasileira” (MESQUITA, 2001, p. 10). De acordo com o que já havia informado Kennedy (1928), durante a estadia do reverendo Ransom nos Estados Unidos, a Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas cuidou para que ele palestrasse nas conferências anuais da Igreja. Nessas ocasiões, “pronunciou discursos eloquentes e instructivos e assim despertou o interesse de toda a Igreja Methodista, nos trabalhos missionários na terra ‘do Cruzeiro do Sul’” (KENNEDY, 1928, p. 22). É possível que algum destes discursos tenha influenciado a educadora Martha Watts, que contava nessa época 35 anos de idade. Martha Watts “havia superado o trauma da perda do noivo, falecido nos campos de batalha da guerra civil que assolou o país” (MESQUITA, 2001, p. 5). Educadora formada, Martha se apresentou como voluntária para a missão brasileira.

Assim, Miss Watts chegou ao Brasil no ano de 1881, acompanhada pelos Reverendos Ransom e James L. Kennedy. As relações que haviam sido estabelecidas com a família Newmann, bem como o trabalho iniciado na criação de uma escola, garantiam o apoio dos irmãos Moraes à nova missionária. Segundo aponta Mesquita, os irmãos Moraes se interessaram pelo modelo pedagógico proposto pelos metodistas e desejavam “uma educadora metodista para abrir uma escola de Pedagogia inovadora, de modo a fazer frente à educação retrógrada das escolas da época do Império” (Mesquita, 2001, p. 11).

No mesmo ano, em 13 de setembro, Martha Watts inaugurou, em casa alugada, as aulas do Colégio Piracicabano com apenas uma aluna. Assim Martha Watts registrou em uma de suas cartas:

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 um futuro próximo. (MESQUITA, 2001, p. 36)

Em sua vivência no Brasil, Martha Watts escreveu diversas cartas que foram enviadas a sua terra natal, a fim de situar a congregação de como caminhava sua missão. Para Mesquita (2006), através das cartas escritas por Martha Watts, é possível perceber como era a missionária ao dizer que:

Sua fala nos informa sobre quem foi Miss Martha Watts, uma mulher voltada para o evangelho social, que se mostra profundamente preocupada com as condições desfavoráveis de vida na qual se encontravam as crianças e as pessoas a quem ela se refere em sua carta. Sua sensibilidade em relação ao sofrimento humano nos mostra um comprometimento com uma prática religiosa e educacional que objetivava a transformação integral do indivíduo, tanto no corpo quanto na alma. (Mesquita, 2006, p. 8)

A influência de Martha no processo de educação foi destacada pelo então governador do Estado de São Paulo, Prudente de Moraes, que salientou o seguinte sobre ela:

Dotada de espírito superior, inteligência solidamente cultivada e coração generoso, miss Martha Watts soube grangear nesta terra a verdadeira amizade de inúmeras pessoas que a cercavam de maior estima e respeito. Tendo chegado ao Brasil em maio de 1881, a 13 de Setembro do mesmo ano fundou nesta cidade o acreditado Collegio Piracicabano, estabelecimento que neste Estado veio abrir novos horizontes ao ensino publico adoptando e diffundindo os excellentes methodos de pedagogia americana, de que tanto se utilizou S. Paulo graças a esta illustrada educadora. (Jornal Gazeta de Piracicaba. Piracicaba, 20 de janeiro de 1910)

Analisando suas cartas, percebe-se que Martha Watts via o Brasil como um país atrasado em seu tempo, pois se mantinha na fé católica. Ela pensava, portanto, que poderia trazer luz ao país por meio da evangelização pela educação metodista, a qual deveria “demolir para construir” (MESQUITA, 2001, p. 144).

Conquanto os interesses dos políticos republicanos da época fossem diferentes dos interesses metodistas (enquanto os primeiros desejavam imprimir o ideal republicano no país, o segundo tinha claras intenções religiosas), a implantação de escolas foi o marco da missão de Martha Watts no Brasil. Entre outras escolas fundadas por Martha Watts, ela também deixou a marca da educação Metodista no Rio de Janeiro com o colégio Americano de Petrópolis e finalmente em Belo Horizonte quando em 1904 fundou o Colégio Metodista Izabela Hendrix.

A fundadora do Colégio IH foi uma mulher determinada, com pensamento extremamente moderno para o contexto brasileiro da época, seguindo a concepção do

Woman`s Missionary Society da qual fazia parte. Estas mulheres se preocupavam com os direitos da mulher, desde a campanha pela independência dos Estados Unidos, e estavam ligadas aos princípios do liberalismo por direitos iguais (MESQUITA, 1994, p.142). Mesquita descreve a preocupação das missionárias norte-americanas:

Pensavam elas que, “civilizando” as mulheres nativas, ou seja, educando-as nos padrões culturais do protestantismo, essas mulheres se libertariam da dominação masculina em que viviam, tornando-se independentes e em condições de prover o próprio sustento. (MESQUITA, 2001, p. 12)

Martha Watts foi uma pessoa importante da missão metodista no Brasil que, assim como Newmann, Hippolyto, J. W. Woolling entre outros, defendia a educação como um caminho para a evangelização. Em todas as instituições escolares que fundou ou que passou no Brasil, enfatizou a importância do protagonismo feminino e mais do que discursar sobre este protagonismo ela mesma, enquanto mulher, teve papel de liderança reconhecido. Este reconhecimento do exercício da liderança feminina nas instituições metodistas, expresso na liderança de Martha Watts, é por si só um claro exemplo de porosidade, pois afirmou e exportou a ideia da possibilidade da mulher ocupar instâncias de poder na direção de instituições.

4.1.2 A escolha de Belo Horizonte para criação de uma nova escola metodista

Quando foi decidido que Belo Horizonte seria a nova capital de Minas Gerais, a mesma foi pensada e projetada segundo os moldes do pensamento republicano de cidade laica, não tendo nenhuma religião predominante ou mesmo oficial e, portanto, como espaço aberto para a liberdade religiosa. Os metodistas também enxergavam esse ideal de “cidade promissora” que a nova capital do Estado transparecia, como é possível perceber no texto escrito pelo Reverendo Tavares em 1898, no Expositor Cristão:

[...] parece-nos estar-lhe reservada a presidência do movimento industrial, intelectual e financeiro de não pequena parte do território brasileiro e para futuro bem próximo; de presente já se divisa a alvorada desse dia com a execução restrita, por parte do governo mineiro, do plano largamente fundado para iludir, quando atribuímos a vantagens naturais o rápido desenvolvimento deste lugar, hoje procurado por todas as influências financeiras do estado. (João E. Tavares. “Cidade de Minas”. In: Expositor Cristão, 13 de outubro de 1898, p. 1-2).

Dada esta importância e desenvolvimento da nova capital, circulava entre os republicanos o pensamento de que esta poderia ser também a capital republicana do país,

transferindo-se do Rio de Janeiro para Minas, isto é, ampliaria consideravelmente a importância da cidade, política e economicamente. Este pensamento apareceu expresso no relato do Dr. Nelson de Senna, no Anuario de Minas Geraes de 1907, em que se destaca:

Varias vezes tem sido aventada a ideia da mudança da Capital da União para Bello Horizonte. Em 1899, o deputado federal Dr. Sá Fortes apresentou o seguinte projecto: “O Congresso Nacional resolve: Art.1.º Fica o Poder Executivo auctorisado a transferir para a cidade de Minas, no Estado de Minas Geraes, a Capital da Republica dos Estados Unidos do Brasil, ou para outro ponto que for julgado conveniente (...) Sala das sessões, 11 de outubro de 1899. – Sá Freire”. (SENNA, 1907, p. 98)

Como é possível inferir, a nova capital de Minas Gerais havia ganho importância no cenário nacional republicano e isso não passou indiferente no projeto missionário metodista. Entretanto, para determinar os motivos da escolha e da vinda dos metodistas para Belo Horizonte é possível suscitar algumas hipóteses sobre a eleição desta cidade para a implantação de mais uma escola desta denominação protestante, bem como o envio de sua mais eminente educadora, Martha Watts.

A primeira hipótese a ser considerada é que a abertura de escolas se configurava como uma clara estratégia de evangelismo e de inserção dos ideais protestantes por parte dos metodistas e ao mesmo tempo em tática frente à hegemonia religiosa católica que estava instalada no país. Conforme já discutido em outro momento da pesquisa, os metodistas entendiam a necessidade de boas escolas no país e viam na educação uma oportunidade de expansão missionária. Sempre houve, no seio metodista, muita clareza a respeito de sua identidade comprometida com a educação. Como aparece explícito na afirmação de J. W. Wolling, redator do Expositor Cristão:

[...] organizar escolas é uma característica própria do metodismo e há total consciência de que elas cumprem outra função, não objetivamente evangelizadora, mas um papel semelhante ao de João Batista, com a tarefa de abrir e preparar o caminho para Cristo. (J. W. Wolling. “Nossos Collegios e Escolas”. In: Expositor Cristão, 9 de Expositor Cristão julho de 1892, p. 2).

Com o intuito de expandir suas fronteiras missionárias, os metodistas vieram para Belo Horizonte. Consideravam as terras mineiras campo fértil para a evangelização. Os desafios do novo campo evangelístico foram descritos pelo Reverendo João Tavares: Território extenso e de difícil locomoção, cultura jesuítica arraigada e oposição às liberdades evangélicas. Por outro lado afirma que:

[...] não há pedaço de terra mais futura no Brasil: clima ameno e fortificante; terras férteis; minerais de toda a qualidade em abundância; com predomínio absoluto sobre a indústria pastoril e lactífera, parece a Canan brasileira. (TAVARES, João E. “Centro de Minas”. In: Expositor Cristão, 22 de agosto de 1901, p. 5).

De acordo com Tavares “foram os metodistas os primeiros ministros do evangelho a pisarem o então ‘Curral Del Rei’, A. C. Da Fonseca e J. L. Bruce, em maio de 1892” (João E. Tavares. “Centro de Minas”. In: Expositor Cristão, 22 de agosto de 1901, p. 5.). Por serem os primeiros ministros protestantes a chegarem à nova capital mineira, o início do metodismo na cidade foi difícil. Não havia concurso de pastores, nem a igreja contava com um local definido para os cultos e havia oposição da igreja católica. O pároco, responsável pela matriz da Boa Viagem, é um típico exemplo da intolerância dos católicos com as pessoas de outras religiões e credos na época; ele advertia em texto publicado em 1897: “Queremos falar dos esforços baldados, empregados pelos protestantes para inculcarem sua decadente seita e radical doutrina no espírito deste povo, e o modo como o mesmo se houve diante do inimigo audaz”. (DIAS, 1897, p.62) Em seu livro o padre lembra que após a Proclamação da República, os decretos do governo deram liberdade de culto e com isto nivelaram todas as religiões e seitas, “ainda que absurdas, como as protestantes” (Dias, 1897, p. 63). O mesmo em seu texto segue tecendo ácida crítica àqueles que aderiam ao movimento protestante, destacando que “[...] poucas e miseráveis exceções de brasileiros desnaturados, que, por ignorância, despeito ou interesse, tem renegado a religião de seus pais e de sua pátria, para abraçarem a doutrina de Lutero” (DIAS, 1897, p.63).

Para iniciar os trabalhos de sua igreja, os metodistas contaram com a generosidade de Antônio P. Belém, proprietário do Hotel Belém que, além de oferecer acomodações para os pastores, cedia o local para realizações de cultos (TAVARES, 1901, p. 5.). A missão permaneceu assim até que, em 1897, o Reverendo E. C. Dickson recebeu a doação de um terreno para a construção da Igreja Metodista. “O terreno, bastante grande e suficiente para o templo e a casa pastoral” era para o Reverendo um sinal de que as portas estavam se abrindo para a evangelização em Belo Horizonte (E. C. Dickson, “Bello Horizonte”. In: Expositor Cristão, 6 de março de 1897, p. 1).

Uma proposta educacional metodista para Belo Horizonte foi realizada anteriormente ao estabelecimento da igreja e da vinda do Colégio IH. A tentativa de efetivação desta escola é vista nesta pesquisa como mais uma hipótese para escolha de Belo Horizonte para a implantação definitiva de um projeto educacional e inauguração de uma instituição escolar metodista. De acordo com o registro do Expositor Cristão em 16 de agosto de 1900, foi inaugurada a primeira escola metodista em Belo Horizonte, sob o nome de

Eschola Methodista de Bello Horizonte, sob a direção de Emilia Tardio. Alvo de perseguição pelo catolicismo local, a escola não se efetivou como atividade contínua e durou apenas 10 meses. Apesar do curto tempo de funcionamento e do enfrentamento religioso, a diretora destacou o êxito inicial do trabalho frente à perseguição católica: “Mas nem por isso foram victoriosos: no fim do anno lectivo os alunos inscriptos no rol da matricula eram 47 – destes, 15 pertenciam ás egrejas methodista e baptista, os demais eram romanos [...]” (EXPOSITHOR CHRISTÃO, 7 de Novembro de 1901, p.3- Emília Tardio). Emilia Tardio, no entanto, atribuiu o “fracasso” a problemas financeiros.

[...] apesar de ser tão nova a eschola já soffrêra, nesse ínterim, grandes perseguições dos Srs. padres e seus adeptos que pelos jornaes nos criticavam, tratando-nos não com pouca impolidez. [...] De janeiro em diante, os óbices que se nos têm antolhado não são excessivos pela crise financeira difficilima de atravessar e inevitável em qualquer eschola onde recebem-se mais alumnos por caridade que pelo devido preço (EXPOSITHOR CHRISTÃO, 7 de Novembro de 1901, p.3- Emília Tardio).

Por falta de recursos a escola durou apenas dez meses (a maioria dos alunos era pobre e as mensalidades não eram suficientes para sustentar as despesas). A diretora da escola Emília Tardio escreveu:

É duro ao coração christão o affrontar tantas creanças famintas do saber e sem poder educar-se por falta de meios. O methodista, o brasileiro, não póde ser ignorante. A egrejamethodista bem como a patria precisa de mulheres e homens sabios e uteis. Pois bem, sendo tal o character denossa eschola, seria difficil prosperar no tocante a finanças. É pratico que em qualquer instituição como esta, o progresso intellectual e o financeiro devem correr paralellamente, assim como deve também haver proporção entre a obra e os obreiros e se nãohouver, a fallencia será o fim (EXPOSITHOR CHRISTÃO, 7 de novembro de 1901, p.3- Emília Tardio).

A educadora ainda chamou atenção em sua carta enviada ao jornal Expositor Cristão sobre a necessidade de haver um colégio, em suas palavras: “A capital de Minas promete muito; aqui ambiciona-se um collegio com internato [...]”. Emilia finaliza sua carta alertando os metodistas para a estratégia missionária relacionada a educação: “[...] a necessidade de um estabelecimento de instrucção entre este povo do qual uma grande parte representa a eminencia na Patria Brasileira” (EXPOSITHOR CHRISTÃO, 7 de novembro de 1901, p.3- Emília Tardio). Tardio, quando se referiu à eminência da pátria brasileira, estava fazendo alusão à população da nova capital mineira; uma capital que intencionava despontar no cenário nacional principalmente no aspecto intelectual. Isso de certa maneira expõe o pensamento do belo-horizontino da época, talvez alimentado pela imponência da nova cidade

que foi construída em um cenário de modernidade querendo expressar uma ruptura com o passado colonial brasileiro.

Durante a presente pesquisa surgiu outro elemento que pode ser também uma das hipóteses para a escolha de Belo Horizonte como cidade para implantação de uma instituição metodista. Esta hipótese assenta-se no indício de que a vinda dos metodistas para Belo Horizonte esteja também ligada a uma longa epidemia de febre amarela que assolou o Rio de Janeiro durante vários anos (entre 1849 a 1902). De acordo com o Dr. Odair Franco (1968), o Rio de Janeiro era ambiente propício à propagação da doença. A cidade era suja e com precárias condições de higiene o que facilitou a proliferação do mosquito causador da moléstia. Segundo o autor, “[...] a febre-amarela encontrou campo propício para instalar-se. E assim o fêz. Desde então, durante 59 anos seguidos, haveria de assolar a capital do País, assumindo, em certos anos, o aspecto de verdadeiras hecatombes” (FRANCO, 1968, p. 42-43).

A tabela abaixo demonstra o que foi a epidemia entre os anos 1894 a 1902, período que coincide com a mudança de Miss Watts para Belo Horizonte.

Tabela 1 - Mortalidade pela febre amarela no Rio de Janeiro no período de 1894 a 1902 (Zona urbana) ⁶¹

ANO	Nº DE ÓBITOS
1894	4.852
1895	818
1896	2.929
1897	159
1898	1.075
1899	731
1900	344
1901	298
1902	934

FONTE: MINISTÉRIO DA SAÚDE. DEPARTAMENTO NACIONAL DE ENDEMIAS RURAIS. História da Febre Amarela no Brasil (1969).

De acordo com os dados levantados por Franco (1969), e expostos no relatório do Ministério da Saúde, é possível perceber a oscilação da epidemia ano após ano. A cidade carioca certamente viveu períodos de incertezas com relação à peste. Provavelmente havia um

⁶¹ MINISTÉRIO DA SAÚDE. DEPARTAMENTO NACIONAL DE ENDEMIAS RURAIS. HISTÓRIA DA FEBRE AMARELA NO BRASIL. Dr. ODAIR FRANCO. RIO DE JANEIRO-GB. BRASIL 1969. Disponível em: <http://www.fef.br/biblioteca/arquivos/data/0110historia_febre.pdf>. Acesso em: 22/09/2013 às 16:00 hs.

clima de terror e desesperança, pois conforme aparece no quadro de um ano para outro o número de óbitos aumentava até dez vezes mais.

Neste período, os trabalhos de implantação de escolas realizados por Martha Watts estavam focados em ações no Rio de Janeiro e a missionária vivenciou os surtos de febre amarela. Depois de organizada a escola de Piracicaba, Martha Watts mudou-se para Petrópolis. O objetivo era a implantação do Colégio Americano já que a escola metodista do Rio de Janeiro, a Escola do Alto, havia sido fechada devido a uma epidemia de febre amarela. Miss Watts faz referência à doença em suas correspondências à Sociedade de Mulheres Metodistas nos Estados Unidos da América, publicada pelo *Woman's Missionary Advocate*, um periódico da referida associação. Em agosto de 1896 ela escreveu:

Minhas funções na escola de Petrópolis me retiveram tanto que não fiz nenhuma das viagens que, como agente, seria esperado que eu fizesse, mas mantive correspondência com os chefes dos departamentos e desta forma me mantive em contato com o trabalho em todos os sentidos. Misses. Elerding e Browman não puderam fazer muita visitação enquanto estava quente, já que a febre assolou o Rio este ano; mas elas fizeram aquilo que puderam, em casa e na igreja, com algumas visitas. (MESQUITA, 2001 p. 107)

Entre 1900 e 1902 Miss Watts esteve na Europa e EUA conforme está registrado em sua correspondência publicada pelo *Advocate*. Neste período, tratava de assuntos relativos à saúde, pois ela sofria de reumatismo. Quando esta retornou ao Brasil, em 1902, veio para Juiz de Fora (Minas Gerais) onde trabalhou no internato do Colégio Mineiro (MESQUITA, 2001, p. 125). Em 1903, ela se refere novamente à febre amarela no Rio de Janeiro.

Muita gente de nossa igreja teve a febre, mas o ultimo relatório diz que morreu apenas um garoto. Irmãs que estão em nossa terra, pensem simplesmente na auto-abnegação daquelas duas mulheres que têm tantas coisas para as quais viver quanto qualquer uma de vocês! Miss Glenn, no Rio, cuidou heroicamente de diversos pacientes com a mesma doença terrível. Deus a guardou; Ele a fez imune, ao que parece. (MESQUITA, 2001, p. 138).

Outro indício importante que corrobora com essa ideia, está descrito em outra carta de dezembro de 1904. Já em terras belo-horizontinas Miss Watts escreveu:

Nossa casa é um pouco fora de mão para muita gente, mas é perto da casa paroquial, onde os cultos são celebrados e três linhas de bonde chegam até aqui. Em frente a nós fica a bela estação de Minas, com um grande espaço em toda a volta para uma espécie de parque; e na direção sudeste estão as montanhas que se erguem como um baluarte para nos protegerem **dos ventos pestilentos** que vêm daquela direção. (MESQUITA, 2001, p.144 – grifo nosso).

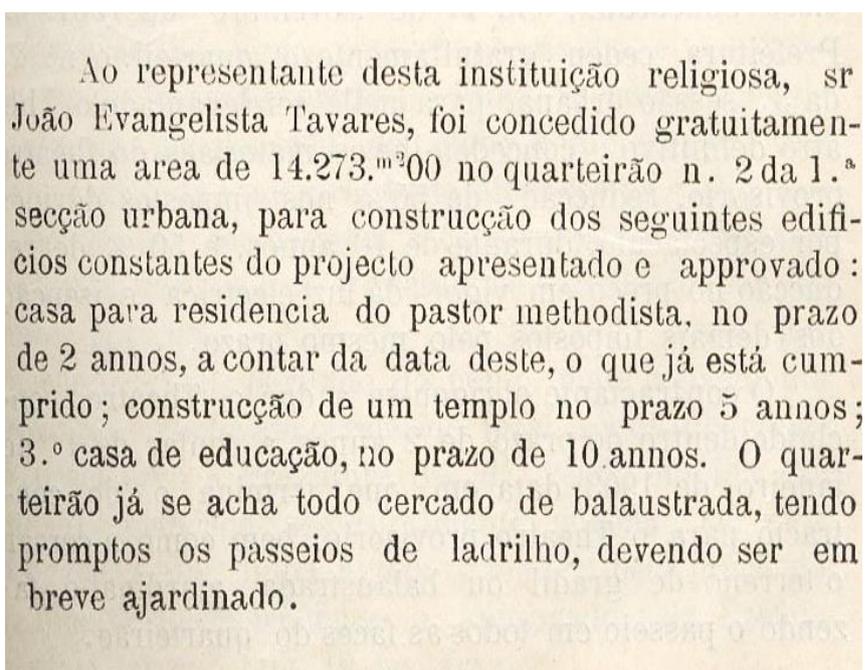
A missionária metodista fez uma clara referência à Serra do Curral que fica na direção do Rio de Janeiro e deixou transparecer a preocupação com uma peste que estaria do outro lado, certamente fazendo alusão à febre amarela, a doença que vitimou muitos de seus patrícios no Brasil. Assim, é possível argumentar que para se afastar de locais com forte surto de febre amarela e com o intuito de expandir suas fronteiras missionárias, os metodistas vieram para Belo Horizonte.

Estas hipóteses somadas destacam o fato de que a nova capital republicana oferecia condições para a empreitada educacional e missionária metodista. Desde a fundação da capital havia condições para que os metodistas assumissem esse projeto. De acordo com a afirmação de James L. Kennedy (1928):

Na época da fundação da bella capital mineira, o seu conselho municipal, querendo apressar o desenvolvimento da cidade, offereceu condições vantajosas a qualquer sociedade benemerita, que quizesse estabelecer residência ou sede na nova cidade. Como sociedade beneficente, entrou a nossa igreja, aceitando, entre outros compromissos, o de construir um collegio – internato e externato – dentro do prazo de dez annos. Para este fim, recebeu da intendência da capital mineira excellente terreno em ponto esplendido. [...] Juntamente nesta occasião a Junta votou a quantia de 15.000 dollares para estabelecer uma escola no estrangeiro, em honra de Mrs. Izabella Hendrix, veneranda mãe do Bispo Hendrix. [...] Miss M.H. Watts [...] foi nomeada para estabelecer a nova escola e seguiu para Bello Horizonte em setembro de 1904. (KENNEDY, 1928, p.351-353)

A doação deste terreno pode ser confirmada no relatório do prefeito de 1902:

Figura 1 - Relatório do Prefeito



Ao representante desta instituição religiosa, sr João Evangelista Tavares, foi concedido gratuitamente uma area de 14.273.^m200 no quarteirão n. 2 da 1.^a secção urbana, para construcção dos seguintes edificios constantes do projecto apresentado e approved: casa para residencia do pastor methodista, no prazo de 2 annos, a contar da data deste, o que já está cumprido; construcção de um templo no prazo 5 annos; 3.^o casa de educação, no prazo de 10 annos. O quarteirão já se acha todo cercado de balaustrada, tendo promptos os passeios de ladrilho, devendo ser em breve ajardinado.

FONTE: Arquivo Público Mineiro

Se por um lado a doação do terreno situaria os metodistas em condição favorável, esta mesma doação comprometia-os com a construção de um colégio dentro de um prazo estabelecido. Neste sentido, a escolha por Belo Horizonte tornou-se quase que uma obrigação moral, pois de outra forma os metodistas não somente corriam o risco de perder o terreno doado, como ficariam em posição delicada diante das autoridades e sociedade belo-horizontina da época. Talvez seja esta última hipótese levantada que tenha acelerado o processo de implantação de um colégio em Belo Horizonte. Na conferência anual da Igreja Metodista em 1904, próximo ao término do prazo para implantação do colégio, ficou decidido o envio de novos missionários para a capital mineira. Martha Watts reconhecida educadora e o Reverendo J. L. Kennedy foram os indicados para a missão (Expositor Cristão. Expositor Cristão “Nomeações da Conferencia Annual”, 13 de agosto de 1903, p. 3). A decisão da Igreja Metodista de implantar uma escola em Belo Horizonte, agora capital mineira, nasceu a partir de todo este contexto de escolha suscitado e assim garantiu a afirmação da identidade educacional e missionária metodista. Do ponto de vista da mesoanálise é necessário compreender a municipalidade como espaço próprio e próximo de diálogo com a instituição escolar e reconhecer como lócus de porosidade onde a permeabilidade pode ser configurada no espaço designados a esta instituição no plano arquitetônico e traçado da cidade.

4.1.2.1 A cidade de Belo Horizonte

Ao indagarmos quem foram os primeiros colonizadores a povoar a região onde hoje está localizada a cidade de Belo Horizonte, nos deparamos com o bandeirante Capitão João Leite da Silva Ortiz, fundador do Curral Del Rei em 1701:

[...] paulista de alta linhagem. O primeiro morador destas terras [...] bem impressionado pelos aspectos atraentes da Serra dos Congonhas (mais tarde do Curral) e suas encostas, [...] descobrindo um belo sítio com ótimas terras de cultura e magníficos pastos para criação, dele se apossou, fixando-se definitivamente com numerosa escravatura neste lugar, a que denominou Cercado, parte do mesmo solo em que está assentada a cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais (BARRETO, 1995, v.I, p. 91).

De pequeno povoado fundado por João Ortiz, em 1701, Belo Horizonte foi alçada a capital de Minas Gerais no período republicano. Belo Horizonte nasceu de uma motivação ideológica começada pelos inconfidentes, que era a transferência da capital de Minas Gerais. Pretendia-se distanciar do antigo modelo de governo e cidades como Ouro Preto, São João Del Rei ou Diamantina, pois lembravam o Império. Com o advento da República em 1889,

segmentos da elite republicana mineira encaravam a proclamação como uma ruptura com o passado e o início de um tempo de modernização e desenvolvimento. Assim, os movimentos e efervescência da república em Minas Gerais trouxeram a discussão sobre a necessidade de se transferir a capital do Estado, pois a mesma era símbolo do Império, o que poderia atrapalhar os ideais republicanos que seria o “[...] tempo de progresso material, de progresso cultural, de cidadania e bem-estar coletivos” (PAULA, 2004, p.11). Não foi tão simples assim a mudança da capital mineira. O projeto de transferência surgiu de três concepções advindas das elites mineiras. Segundo Aguiar,

A primeira apontava a estagnação da economia mineira e seu atraso em relação ao centro econômico do país, representado pelas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. [...] A segunda concepção enfatiza a dissociação entre o poder político e o poder econômico em Minas Gerais. [...] Por fim, a estagnação da economia mineira era apresentada como decorrente, em parte, da desarticulação territorial do Estado. (AGUIAR, 2006, p.34-36)

Assim, em 24 de outubro de 1891, foi promulgada a lei nº 1, adicional à Constituição Estadual de Minas Gerais, que autorizava o estudo do meio ambiente para se definir o local a ser escolhido para a Nova Capital, como cita o artigo de nº 1:

Art. 1 - O presidente do estado mandará, com urgência, por uma ou mais comissões de sua livre nomeação, proceder a estudos nos seguintes lugares para dentre eles ser escolhido um para o qual seja mudada a capital do estado: Belo Horizonte, Paraúna, Barbacena, Várzea do Marçal e Juiz de Fora. (MINAS GERAIS, 1891. In: Imprensa Oficial, 1927, p.43)

Com a lei, foi estabelecida uma comissão técnica com o objetivo de estudar a viabilidade para a construção de uma cidade em uma das cinco localidades indicadas. Dentre as condições elencadas para a construção da cidade destacam-se:

Ótimas condições de salubridade, abastecimento abundante de água potável, facilidades oferecidas pelo local para edificação e construção em geral, como pedreiras, jazidas e matas, e ainda uma análise da topografia em relação à livre circulação e a ligação do plano geral da viação estadual e federal, de modo a facilitar a ação política e administrativa dos poderes públicos e a movimentação comercial e industrial do estado. (MINAS GERAIS, 1893.)

A questão da escolha da localidade não foi unânime entre os congressistas mineiros, mas a comissão técnica, seguindo as condições elencadas anteriormente, optou por Belo Horizonte, tendo todas as condições físico-biológicas, além de ser um local político estratégico (centro do Estado) e, aprovando a mudança da capital para um local mais conveniente. Assim, o então presidente do Estado, o Dr. Jacques Crispim Bias Fortes,

juntamente com os constituintes estaduais, decretou e promulgou a Lei número 3, de 17 de dezembro de 1893, designando Belo Horizonte como o local a ser construída a nova capital de Minas Gerais.

Nós os representantes do povo mineiro, em Congresso Legislativo, decretamos e promulgamos a seguinte lei:

Art. 1º Fica designado o Belo Horizonte para aí se construir a capital do estado. (MINAS GERAIS, 1893).

Bias Fortes, “o presidente do Estado em cujo governo se construiu e inaugurou a cidade” (BARRETO, 1995b, p. 338), foi também responsável pela aprovação do Decreto nº 817, de 15 de abril de 1895, em que autorizou a execução da planta geral da Cidade de Minas, futura capital do Estado.

Aprova a planta geral da cidade de Minas, futura Capital do Estado de Minas Gerais. O dr. Presidente do Estado de Minas Gerais, para o inteiro cumprimento do disposto no art. 2 da lei n. 3 adicional à Constituição do Estado, resolve aprovar a planta geral e definitiva da cidade de – Minas – futura Capital do Estado de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 1895)

A Comissão Construtora, sob o comando do engenheiro-chefe Aarão Reis, ficou assim responsável pelo cadastro do arraial e dos projetos dos principais edifícios públicos. Diante deste desafio era necessário estabelecer um projeto em que a capital precisaria ser concebida não apenas como espaço público, mas como símbolo de um novo momento e modelo de governo e que atendesse a expectativa da elite republicana. Nesse sentido,

[...] o espaço da nova cidade foi concebido não para uma massa ignorante, mas para uma população que pudesse aprender a viver em um meio urbano delimitado de acordo com os padrões técnicos avançados, dotado de uma infraestrutura urbana sofisticada, comparável àquelas em implantação nas cidades europeias e americanas (AGUIAR, 2006, p.59).

Dessa forma, Aguiar coloca que Belo Horizonte, como capital mineira, “[...] anunciava a modernização em bases urbanas, através da industrialização e da urbanização e por meio de um plano de cidade, [...] desenvolvido em bases que se pretendiam científicas e rigorosamente técnicas” (AGUIAR, 2006, p. 32). Este conceito de formação de cidade e planejamento urbano tinha como referência as grandes capitais republicanas como Washington e Paris e, portanto, refletia conceitos positivistas e científicos. Ao contrário da maioria das cidades da sua época, Belo Horizonte foi concebida e construída pela volição

intelectual e intervenção estatal, num traçado planejado que buscava imprimir a principal característica da cidade, o fato de ser republicana.

Quanto aos aspectos geográficos e condições climáticas, Barreto afirmou que a cidade possuía posição geográfica privilegiada, “[...] para receber desde cedo os benéficos raios solares, e encostando-se ao Sul, a Serra do Curral, que a protege contra os ventos frios e úmidos, [...] que atenua os efeitos dos ventos cálidos” (BARRETO, 1995a, p. 372). Com clima acentuadamente temperado e em boas condições de salubridade, a cidade mais tarde seria chamada de cidade hospital, em decorrência da vinda de grande número de pacientes com doenças respiratórias, como a tuberculose e outras. O historiador Abílio Barreto continua a transpor palavras do engenheiro-chefe: “cidade suficientemente ampla e inovadora, capaz de responder ao crescimento da função do Estado e estimular os interesses políticos e econômicos” (BARRETO, 1995a, p. 372). Barreto narra suas primeiras impressões quando aqui chegou em 1895, com quase doze anos de idade:

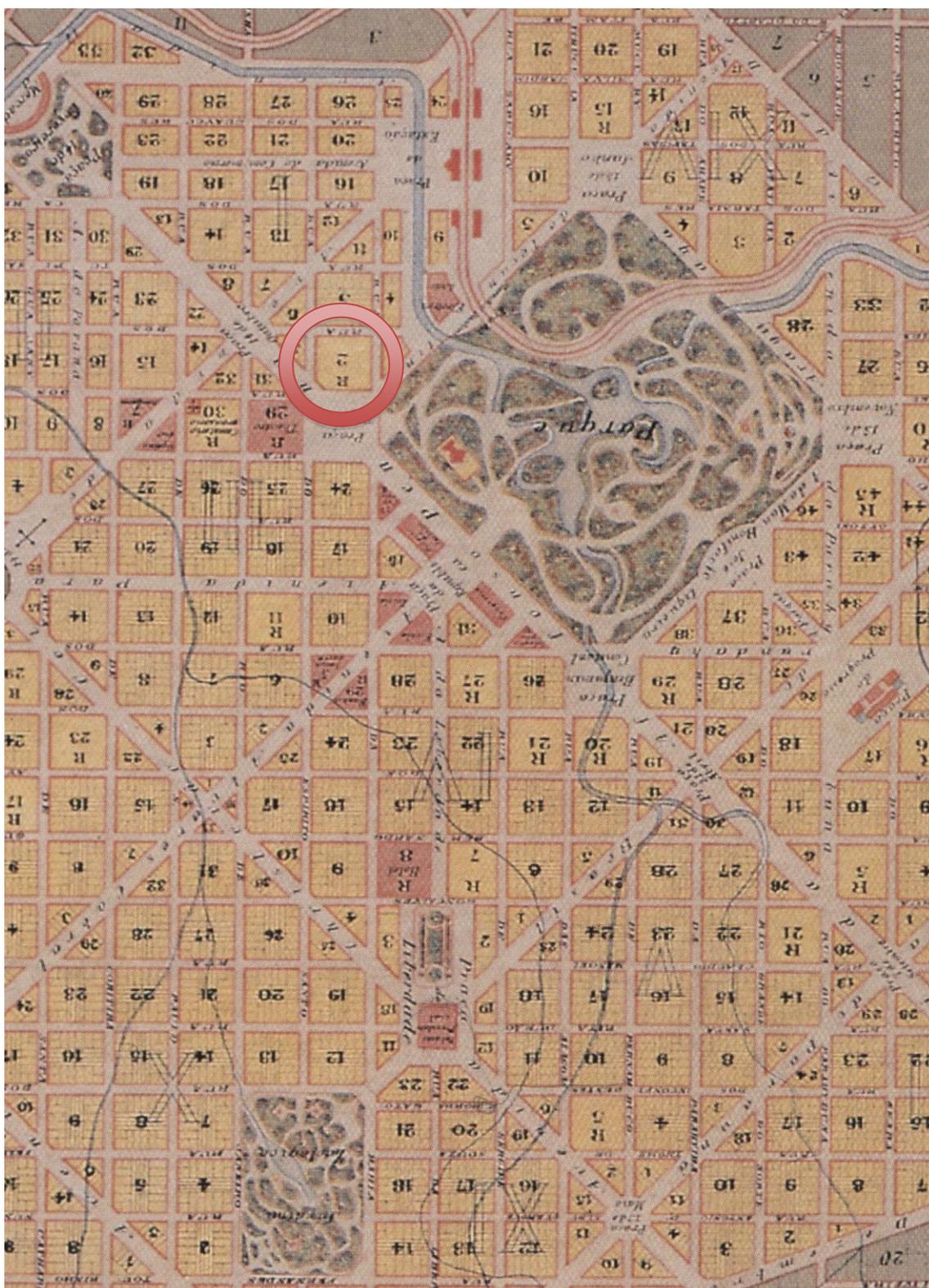
[...] em Diamantina, nos últimos tempos de nossa permanência ali, eu ouvira constantes referências entusiásticas sobre a futura capital que se estava a construir no arraial de Belo Horizonte e vira muitos conterrâneos partirem para aqui, delineando grandes castelos e cheios de esperanças. Diziam-se maravilhas do que a nova cidade iria ser. Para os ambiciosos de fortuna, era o novo eldorado [...] (BARRETO, 1995b, p. 367).

Segundo o artigo nº 2, do decreto de nº 803 do ano de 1895, sobre o levantamento da planta geral da Capital percebemos tal fato: “A sua área será dividida em seções, quarteirões, lotes, com praças, avenidas e ruas necessárias para a rápida e fácil comunicação dos seus habitantes, boa ventilação e higiene” (MINAS GERAIS, 1895).

O traçado da planta, aprovada pelo decreto, indicava a demarcação e delimitação da ocupação dos espaços de acordo com as funções sociais de seus futuros habitantes (boa parte da população da Antiga Curral Del Rey foi desapropriada, para que fosse possível construir a nova capital), classificados e ordenados de acordo com as funções e necessidades sociais. Assim Belo Horizonte foi projetada pelo engenheiro Aarão Reis com a divisão de três zonas habitacionais:

A zona urbana que constituía o espaço moderno e ordenado reservado para as elites mineiras. Possuía avenidas largas, retas, geométricas, infra-estrutura sanitária e técnica, área que deveria ser espelho das cidades mais modernas do mundo; a zona suburbana, fora dos limites da Avenida do Contorno que funcionava como uma fronteira que separava a vida urbana da suburbana, onde as moradias eram sofríveis e os serviços precários; e, por fim, a zona rural, um cinturão verde, onde se localizariam os núcleos coloniais que abasteceriam a Capital de frutas, legumes, verduras e matéria-prima para a sua construção. (OLIVEIRA, 2004, p.34-35)

Figura 2 - Planta da cidade com divisão de lotes, 1895⁶²



FONTE: Arquivo Público Mineiro

⁶² As imagens 2 e 3 (plantas da cidade) aparecem de “cabeça para baixo” porque foram reproduzidas de acordo com sua configuração original, respeitando o sentido geográfico apontado pela Rosa-dos-Ventos, como eixo superior representando o Norte, e eixo inferior representando o Sul.

Barreto (1995b, p.409-415) descreve que esta divisão da cidade teve como inspiração cidades como Paris (França) e Washington (EUA), cidades em países de grande influência para o ideário republicano. Além da divisão e loteamento, a capital foi projetada dentro de um padrão técnico que incorporava

[...] uma rede de transporte composta por linhas de bondes distribuídas ao longo das avenidas e por linhas de estrada de ferro. [...] foram previstos serviços de eletricidade, aproveitando a princípio uma queda d'água no ribeirão Arrudas. [...] As ruas foram projetadas prevendo a colocação das tubulações de uma rede abrangente de distribuição de água potável e de outra para coleta das águas servidas, completada por uma estação de tratamentos dos esgotos. [...] distribuiu pelo espaço da cidade, [...] equipamentos como escolas, mercado, hospitais e jardins que propunham uma vida urbana ajustada às demandas colocadas pela modernização almejada pelas elites mineiras. (AGUIAR, p.59-60).

Nos traçados das plantas da cidade onde está circulado em vermelho, é possível verificar que o terreno doado à igreja metodista para construção do colégio está posicionado na parte urbana da cidade, próximo a praças, estação e parque. Chama ainda a atenção para a dimensão do mesmo, quando comparado a outros terrenos em sua proximidade, pois nota-se que o mesmo é composto de uma quadra inteira, sem divisão de lotes. Percebe-se ainda, nas duas plantas uma designação gráfica com indicação da letra R; esta designação indica o espaço como destinado a templo religioso ou espaço cedido a grupo religioso. Verifica-se, a partir destas plantas que a instituição escolar metodista ocuparia espaço privilegiado, semelhante e com o mesmo *status* dos espaços destinados às igreja de fé Católica Romana, permitindo a porosidade e a permeabilidade do diálogo na configuração arquitetônica da cidade.

Figura 3 - Planta da Parte Urbana da Cidade de Minas, 1895



FONTE: Arquivo Publico Mineiro

Em 12 de dezembro de 1897, depois de um rápido prazo de quatro anos (1893 - 1897) de construção, foi inaugurada a cidade que, inicialmente, recebeu o nome de “Cidade de Minas”. Nas palavras de Joaquim Nabuco a cidade foi erguida por “Hércules e titânicos [...] trabalhos [...]. Do nada pode-se dizer, e em tão curto espaço, surgiram as belas avenidas e ruas que aqui estão e os suntuosos edifícios públicos e particulares que garbosos sustentam nesta cidade” (LINHARES, 1905, p. 381). Em 1º de setembro de 1901, a Cidade de Minas teve alterado definitivamente o nome para Belo Horizonte. Através do Decreto nº 302, o Governo do Estado muda para Belo Horizonte a denominação da capital (PENNA, 1997, p.72). A nova capital, Belo Horizonte, então se tornou uma capital “marco” da República, pois, segundo Paula,

As ruas largas, as avenidas arborizadas, as numerosas praças, os espaços públicos generosos, o grande parque central da cidade eram a presentificação de uma nova proposta de vida comunitária em que a rua convidava ao convívio, à interação social (PAULA, 2004, p.11).

O reverendo João Tavares escreveu para o Expositor Cristão, narrando sua impressão sobre a nova capital

A nova capital do estado de Minas, ultimamente chamada pelo nome que nos serve de epígrafe, pode ser propriamente apelidada a cidade elétrica. Aqueles que como nós, há cinco anos apenas, aspiraram pulmões, o ar leve e balsâmico, [...] de certo se surpreendem agora ao descortinar o mesmo horizonte belo como sempre, mas transformado no todo pela já grande cidade que limita. Os rústicos e pesados prédios que alvejavam os picos do antigo arraial, desapareceram no todo para dar lugar a esplêndidas habitações de moderna arquitetura; os intermináveis caminhos só diariamente pisados pelos animais domésticos se transformaram em suntuosas praças, belas avenidas espaçosas ruas por onde transitam agora milhares de pessoas; fixou-se o curral, transformou-se o horizonte, existe a Cidade de Minas alvadia e alegre, pitoresca e brincalhona, agitando a brisa passageira e deslumbrando o curioso touriste. Topografia, clima, situação, tudo prenuncia um papel importante para a nova cidade, na história do nosso estado e do Brasil [...]. (João E. Tavares. “Cidade de Minas”. In: Expositor Cristão, 13 de outubro de 1898, p. 1-2).

Ao ser inaugurada, Belo Horizonte contava com uma população de 10.000 habitantes. Do total de prédios existentes, era de apenas 500 o número de casas novas, ou seja, a maioria da população estava desprovida de novas moradias. Barreto (1995) declarou que desde a fundação até 1910, este número de habitantes teve um expressivo progresso, quando a população já havia triplicado. A construção da cidade estava inacabada e nos primeiros anos Belo Horizonte pouco evoluiu em termos econômicos, isto em decorrência dos efeitos de duas crises econômico-financeiras: em 1912, de âmbito nacional; e a de 1914 gerada pela Primeira Grande Guerra.

Devido à forma rígida em que foi projetada a divisão e traçado da cidade, bem como a construção às pressas, acabou por destinar a área interna ao perímetro da Avenida do Contorno a funções específicas, expulsou para as zonas suburbanas e rurais as camadas populares. Isto fez com que o crescimento urbano se desse da periferia para o centro, como mostra a tabela:

Tabela 2 - Distribuição da população belo-horizontina em 1912

LOCALIZAÇÃO	POPULAÇÃO	%
Urbana	12.033	32
Suburbana	14.842	38
Rural	11.947	30
TOTAL	38.822	100

FONTE: Recenseamento de 1912. MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 27 jul. 1912, p.2.

Assim, como é possível depreender, apesar dos altos investimentos na construção da capital, seu traçado e história dos primeiros anos confinou a população urbana dentro de um espaço privilegiado separando-a do restante da população – o Colégio IH estava localizado neste espaço urbano e se dirigiu a este público. Cabe ainda lembrar que mesmo a configuração urbana dentro dos limites da Avenida do Contorno foi formada por segregação social, em que a elite republicana e os funcionários públicos ocupavam os prédios e casas novas, enquanto os operários habitavam as “cafuas, barracos e barracões” (GUIMARÃES, 1991).

Apesar dos contrastes sociais visíveis na cidade de Belo Horizonte, típicos das cidades urbanas na virada do século XIX para o século XX, os metodistas a encaravam com os óculos do romantismo, percebendo a cidade sob o aspecto da sua grandeza. O reverendo Hippolyto Campos, logo após a inauguração do Colégio Izabela Hendrix, escreve sobre a cidade de Belo Horizonte:

Bela e encantadora cidade, em cuja construção e decoração já foram gastos milhões de dólares; esplendida capital de um dos mais ricos Estados da República, construída com toda a atenção às regras higiênicas e examinada rigorosamente em suas ruas e quarteirões, em suas extensas avenidas, jardins e parques, um inteiramente moderno plano delineado por um mestre, em seu grande plano geral; [...] com todas essas atrações, Bello Horizonte convém ser chamada de “Hygienopolis” de Minas. Não será, como alguns pessimistas dizem, simplesmente uma cidade oficial; será o centro do pensamento literário, da indústria, do comércio e de todas outras responsabilidades; um verdadeiro ponto estratégico para a concentração e desenvolvimento de empresas arrojadas, motores do progresso moral e material das pessoas. (CAMPOS, 1905, p. 335-336)

É possível que Hippolyto Campos descrevesse a cidade desta forma, porque sua referência partia do interesse e da relação com os ideais republicanos. Uma cidade com as características republicanas e que havia cedido terreno em localização privilegiada para a construção de uma igreja e escola metodistas era um espaço de porosidade que, através da permeabilidade, permitiria formas para disseminar os ideais da fé metodista. Por outro lado, o interesse do Conselho Municipal na construção de um colégio metodista em Belo Horizonte, próximo aos espaços de poder e da elite da cidade transformava esta escola em espaço aberto para a expansão para disseminar os ideais republicanos. Neste sentido, é possível inferir que, por meio da permeabilidade, o Colégio IH exportou e recebeu influência no fluxo de ideias no espaço privilegiado que veio ocupar na planta arquitetônica da cidade.

4.1.3 A inauguração do Colégio Izabela Hendrix

Em 1903, Hippolyto de Campos, pregador metodista já citado nesta pesquisa, destacou em um artigo escrito no *Expositor Cristão* a importância na educação, através da criação de um colégio, como um caminho para o estabelecimento do metodismo em Belo Horizonte. Ele escreveu:

[...] A solução, contínua, está na criação de um colégio, que criará todas as condições para que diretores e professores tenham os alunos à disposição para serem evangelizados. Com ênfase, conclui: “Dê-nos um collegio methodista nesta formosa e futura capital, e nossos filhos pertencerão a Christo não de nome somente, mas como verdadeiros soldados e campeões do evangelho, e toda igreja e todo o Brasil lucrarão (Hippolyto de Campos. “Correspondencia - Bello Horisonte”. In: *Expositor Cristão*, 31 de dezembro de 1903, p. 2, Anexo 7).

Cabe retomar que nos anos de fundação de Belo Horizonte, como capital mineira, o governo concedeu aos metodistas facilidades para sua instalação, como um “excellente terreno em ponto esplendido” (KENNEDY, 1928, p.353). Este terreno ficava em frente a igreja São José, numa região importante da área urbana de Belo Horizonte. O fato de a igreja protestante ficar em frente a igreja católica demonstrava a vontade das lideranças políticas em afirmar as características laica e republicana da nova capital, onde seria possível diferentes credos religiosos conviverem em mesmo espaço público.

Figura 4 - Igreja Metodista e Igreja São José



FONTE: Arquivo Público Mineiro

O terreno doado aos metodistas para construção da igreja e do colégio, em anos posteriores, passou a ser referência na cidade e os prédios construídos constavam entre as construções mais destacadas. Este fato pode ser comprovado com a gravura a seguir, um bilhete postal, onde aparece a igreja metodista e o prédio do colégio e toda extensão do terreno circulado em vermelho.

Figura 5 - Bilhete Postal de Belo Horizonte, final da década de 1910

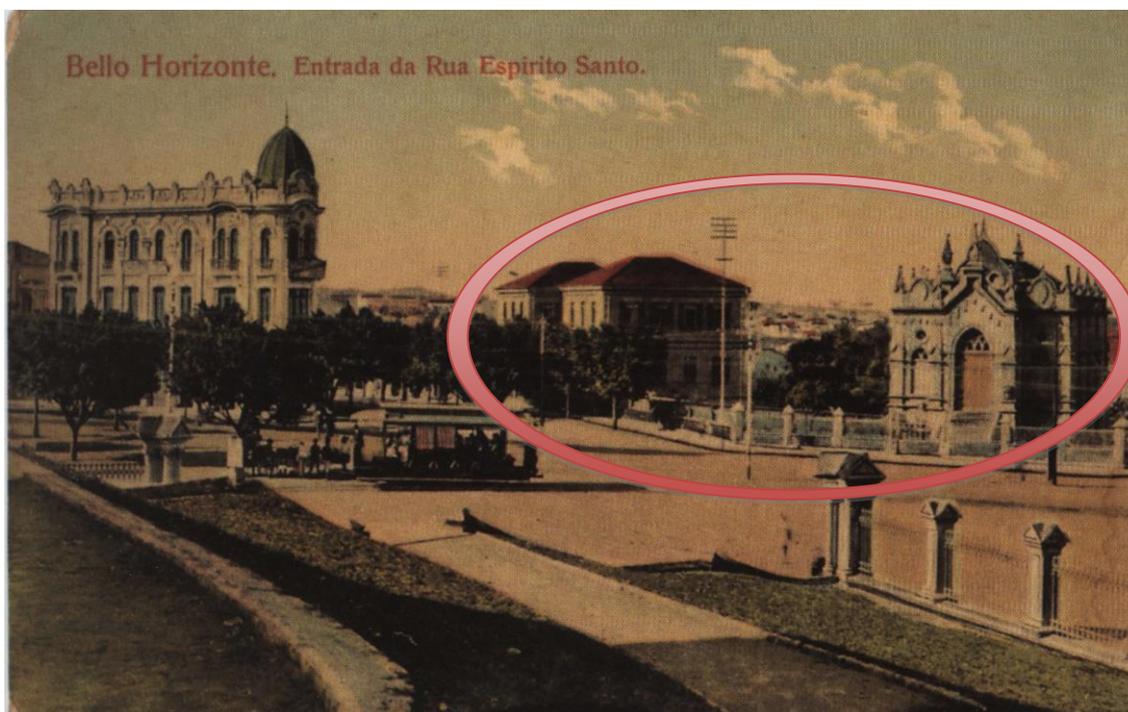


FONTE: Arquivo Público Mineiro

Na seguinte imagem, vista do alto da matriz da igreja São José, destaca-se circulado em vermelho a igreja metodista e os prédios mais antigos do Colégio Izabela

Hendrix, na avenida Afonso Pena, onde também aparece o palacete Guanabara, bem como uma pequena estação e linha de bonde.

Figura 6 - Vista da Avenida Afonso Pena, fins de 1910



FONTE: Arquivo Público Mineiro

Como já foi discutido em tópicos anteriores, a doação do terreno aos metodistas tinha interesse claro de que estes trouxessem uma escola de pedagogia americana para a cidade. As lideranças políticas locais entendiam que, para haver um rápido processo de desenvolvimento da cidade, era necessário educar as novas gerações a partir de pedagogias modernas e que dialogassem com os anseios republicanos. Dessa forma com o fim de instalar as propostas vindas dos Estados Unidos, que entendiam ser sinônimo do pensamento republicano, abriram as possibilidades para a abertura da escola metodista.

Esta hipótese coloca a história do Colégio Metodista Izabela Hendrix enredada à fundação da capital mineira. Assim, a Igreja Metodista se comprometeu em construir uma escola no terreno doado pelo Conselho Municipal. Estava clara a intenção política do governo de Belo Horizonte: as escolas americanas apresentavam um modelo de educação que contemplava os ideais republicanos. De acordo com Vieira (2006, p.168), os partidários da república “se inspiravam em modelos republicanos vindos tanto da França quanto dos Estados Unidos da América”. Havia, portanto, correntes ideológicas que se divergiam entre o modelo pedagógico francês e o americano, mas a necessidade urgente em inserir uma proposta

pedagógica moderna e o contato com as escolas protestantes motivaram pela escolha do modelo americano. No caso da nova capital de Minas Gerais não era diferente e poder contar com uma escola com o modelo americano de educação atendia aos anseios do projeto de se instalar uma capital nos moldes republicanos. Os metodistas, por outro lado, utilizando-se da estratégia já estabelecida de inserção dos seus ideais a partir da educação, ampliariam a missão brasileira com a implantação de mais uma escola no território nacional.

Neste contexto, de interesses políticos e religiosos, surgiu o Colégio Metodista Izabela Hendrix. A Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas dos EUA teve papel fundamental na fundação do referido colégio. Já estava se esgotando o prazo estabelecido para a construção de uma escola pelos metodistas em Minas Gerais, houve então um movimento, no qual foi conquistada a quantia em dinheiro quando a Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas

[...] votou a quantia de 15000 dollares para estabelecer uma escola no estrangeiro, em honra de Mrs. Izabella Hendrix, venerada mãe do bispo Hendrix. Sendo ella quasi qual mãe adoptiva de Miss Shaffer, então directora de Collegio Mineiro em Juiz de Fóra (KENNEDY, 1928, p.353).

Kennedy (1928) ressalta ainda, que devido a uma ligação afetiva entre Mrs. Izabela Hendrix e a diretora do Colégio Mineiro em Juiz de fora, Miss Shafer, esta última solicitou que a quantia em dinheiro fosse aplicada para melhoramentos do colégio sob sua direção. Houve uma breve discussão quanto ao destino do dinheiro, se para a melhoria do Colégio Mineiro ou a construção do Colégio em Belo Horizonte. No entanto, a urgência em se cumprir o prazo estipulado em Belo Horizonte fez com que houvesse proposta para a transferência do colégio Mineiro para a nova capital do Estado, no que foi prontamente acatada pelo Bispo Hoss. Miss Shafer, a diretora do colégio, em férias por ocasião da decisão não concordou com a mudança. Kennedy (1928) afirma que o dinheiro já tinha sido enviado para o projeto do Colégio Izabela Hendrix em Belo Horizonte. Martha Watts, “[...] missionaria pioneira, fundadora dos collegios Piracicabano e Americano de Petropolis”, que substituíra Miss Shafer na direção do Colégio Mineiro, foi designada pela Conferência Anual Metodista para organizar a nova escola, e o reverendo Kennedy para dirigir a igreja em Belo Horizonte (KENNEDY, 1928, p.353).

Figura 7 - Nomeação do bispo Kennedy e Martha Watts para trabalho missionário em Belo Horizonte

A Conferencia ultimamente reunida em Petropolis, pelo seu presidente, nomeou pastor da importante e futura igreja de Bello Horizonte a este illustre collega, onde vae abrir tambem um collegio evangelico a digna educadora *Miss M. H. Watts*, missionaria da Igreja Methodista.

FONTE: Expositor Christão, set. 1904

Em setembro de 1904, o reverendo Kennedy e as professoras Martha Watts e Blanche Howell chegaram a Belo, Horizonte demandados pela conferência Metodista de julho de 1904.

Figura 8 - Chegada de Kennedy e Martha Watts em Belo Horizonte

Cartas particulares contam a chegada das professoras, dd. M. W. Watts e B. Howell e do rev. Kennedy e familia ; tendo todos cordial recepção.

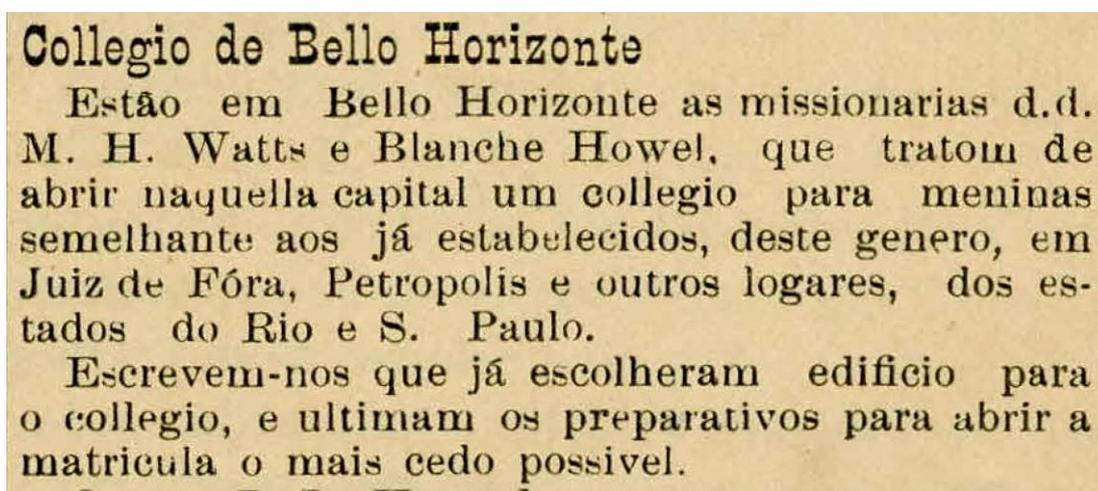
Já no primeiro domingo houve recepção de quatro candidatos. Os Kennedy e as professoras estão todos arranchados na casa pastoral sem mobilia ; têm apreciado a bondade e a atenção dos crentes, estando todos encantados com a extraordinaria belleza da capital mineira.

Que a bençam de Deus faça o ministerio destes trabalhadores muito fructifero na salvação de almas e no progresso moral e espirital daquelle povo.

FONTE: Expositor Christão, set. de 1904

Na semana seguinte à chegada em Belo Horizonte, Martha Watts tratou logo em locar um prédio onde fosse possível iniciar as aulas e estabelecer ponto de contato com os cidadãos da capital. Escolheu como ponto estratégico um prédio na antiga avenida do Comércio (atual avenida Santos Dumont – na praça Rui Barbosa), em frente a praça da estação, local de trânsito de pessoas e que ao mesmo tempo facilitava a chegada de meninas que viriam nos trens oriundos do interior de Minas Gerais, deixando os pais seguros do destino final da viagem.

Figura 9 - Escolha do prédio para funcionamento do colégio metodista em Belo Horizonte



FONTE: Expositor Christão, set. 1904

No dia 1º de outubro de 1904, Martha Watts publicou no jornal e órgão oficial dos poderes do Estado, o convite e propaganda para matrícula das primeiras alunas. No texto do jornal, além de apresentar a escola e a metodologia pedagógica voltada para meninas, divulgou os níveis de ensino que a missionária pretendia atingir (elementar, secundário e superior), bem como os valores e modos de residência (externato e internato). Segue o texto publicado por Martha Watts:

Collegio Izabela Hendrix

208 – Avenida do Commercio (Esquina da Praça da Estação)

Este novo estabelecimento de instrucção abrirá suas aulas no dia 5 de outubro próximo futuro, pedindo-se para ele a proteção do público.

Terá ele por fim o desenvolvimento moral e intelectual da alimna, sendo a instrucção ministrada segundo os methodos aprovados pela pedagogia moderna.

A língua inglesa será ensinada em classes ou particularmente.

O colégio aceita também, como externas, meninas pequenas, bem comportadas.

As matrúclas estarão abertas desde o dia 1º de outubro.

PREÇOS

Pensão das internas, por mez 65\$000⁶³

Ensino dos externos, por mez (curso elementar) 10\$000

Ensino dos externos, por mez, (curso secundário) 15\$000

Ensino dos externos, por mez (curso superior) 20\$000

Lavagem de roupa das internas, por mez 8\$000

Joia de entrada das internas (pagar de uma só vez) 40\$000

O ensino de piano, violino e canto será pago separadamente, segundo prévia combinação com a professora.

Para mais informações, dirijam-se a directora MISS M. H. WATTS (Jornal Minas Geraes, 1º de outubro de 1904, p. 8)

Tomando como parâmetro um salário de um professor de instrução elementar (que se encontrava sob responsabilidade do Estado a partir de 1891) que percebia o pequeno ordenado de 150\$000 (CHRISTO, 1994), pode-se inferir que os preços dos serviços oferecidos pela instituição, considerando o público a que se destinava, eram acessíveis aos profissionais liberais, aos fazendeiros e aos políticos, ou seja, as classes sociais que mais interessavam à escola.

Ao contrário das primeiras escolas metodistas criadas na Inglaterra, que tinham como público alvo a população pobre, as escolas metodistas oriundas das missões cobravam mensalidade dos estudantes. Era possível a concessão de bolsas ou descontos. De acordo com os relatos dos primeiros anos do Colégio, a maioria dos alunos pagava o valor integral, e os favorecidos – filhos de pastores, por exemplo – pagavam a metade (Carta de Martha Watts: Colégio Isabella Hendrix, Belo Horizonte, novembro de 1906, *apud* MESQUITA, p.149). Em fragmento de prospecto de 1909 é possível verificar o pequeno desconto para alunas de mesma família.

63 No livro *1808*, Laurentino Gomes faz uma conversão monetária de réis para Real, no intuito de torná-la o mais próxima do valor atual, levando em consideração os valores da inflação. Cabe lembrar que a conversão, mesmo próxima, não é exata. O valor aproximado é o seguinte:

- 1 Real (Réis) - R\$ 0,056
- 1 Conto de Réis - R\$ 56,00
- 900 Contos de Réis - R\$ 50.000,00

Figura 10 - Desconto na mesalidade

Quando houver mais de uma aluna da mesma família (irmãs), conceder-se-á um desconto de 10 % sobre a pensão e o ensino no Colégio a todas depois da primeira.

As alunas favorecidas com abatimento especial precisam manter boas notas mensais, sendo que seu comportamento deve ser “bom” e as notas mensais nas matérias devem indicar esforço e seriedade de propósito.

Toda aluna a quem é concedido abatimento especial, automaticamente, compromete-se a aceitar e executar fielmente qualquer trabalho que, em compensação, lhe fôr designado pelo Colégio.

FONTE: Prospecto de 1909

Além da questão referentes aos valores das mensalidades, o anúncio do jornal de 1º de outubro de 1904 trazia uma importante característica que o colégio viria a agregar à população belo-horizontina: “Terá elle por fim o desenvolvimento moral e intellectual da alumna, sendo a instrucção ministrada segundo os methodos approvados pela pedagogia moderna” (MINAS GERAES, 1904). Ou seja, o programa de ensino do Colégio IH espelhava-se no sistema curricular americano, sendo fundamentado na compreensão, no desenvolvimento da observação, afastando-se de vez do ensino artificial e memorístico. O método utilizado era o *object teaching*, ou seja, o método intuitivo, que se tornou popular nos Estados Unidos entre 1860 a 1880. Este...

[...] método de instrução no qual os objetos são empregados como meio para desenvolver as faculdades dos jovens alunos, tendo um tríplice objetivo: (1) cultivar os sentidos; (2) treinar as faculdades perceptivas de modo que a mente possa armazenar idéias com clareza e nitidez e, (3) simultaneamente, cultivar o poder de expressão pela associação com as idéias formadas por linguagem apropriada. (KIDDLE, H.; SCHEM, 1877, p. 349).

Conforme já apresentamos em capítulo anterior, a afinidade entre os ideais das missionárias metodistas e a classe média republicana brasileira era respaldada pela promessa de que os educandários protestantes pudessem introduzir alguma novidade na precariedade do sistema educacional brasileiro. Isso, de fato, acontecia, pois a prática pedagógica americana trazida por Martha Watts, conforme destacou Mesquida (1994), “[...] tinha como característica principal levar a criança ao desenvolvimento de suas faculdades mentais por meio da observação”.

Em 5 de outubro de 1904, o Colégio Metodista Izabela Hendrix inaugurou suas aulas com cinco estudantes, sendo que três deles eram filhos do Reverendo Kennedy, que nesta época pastoreava a igreja da capital de Minas Gerais. No discurso de inauguração do colégio, a diretora Martha Watts expressou em uma declamação pública (publicada posteriormente em uma de suas cartas): “Então conclamei a escola para fazer tudo o que estivesse ao seu alcance para fazer de nossos bons cidadãos brasileiros, dizendo que tudo o que fiz quis fazer para a glória de Deus” (MESQUITA, 2001, p. 143). Percebe-se na declamação do discurso de Watts o cuidado em utilizar termos que atendessem o perfil da característica da proposta metodista de educar e evangelizar.

No dia da inauguração do colégio, em 5 de outubro de 1904, houve uma recepção festiva com a presença de autoridades políticas e educacionais e a cobertura da imprensa da época que fez questão de destacar sobre a importância desta nova escola, seu método pedagógico e a possibilidade de figurar entre os mais importantes educandários do Estado:

Achando-se presentes muitas exmas. familias, lentes do Gymnasio Mineiro, auctoridades escolares da Capital e os representantes da imprensa local, realizou-se hontem, á 1 hora da tarde, no edificio onde funcionou o telegrapho, á rua da Bahia, esquina da avenida do Commercio, a inauguração deste importante collegio, habil e competente dirigido por Miss H. Watts e Blanche E. Howell. A essa festa compareceram os srs. Edmund Telly, presbítero districtal e lente do Collegio Granbery, de Juiz de Fóra, e James Kennedy, pastor nesta Capital. O edificio onde se acha instalado o novo collegio é espaçoso, confortável e possui todos os requisitos para o fim a que se destina. O ensino theorico e pratico é ministrado com escrupulosa methodização. Fundado como está o novo estabelecimento, é de crer se que dentro em breve se lhe possa comparar aos mais conhecidos e acreditados do Estado. (Jornal Minas Gerais, anno XIII, nº 237, 06 de outubro 1904, p. 6)

O jornal Expositor Cristão, de 13 de outubro de 1904, publicou uma matéria sobre a inauguração do colégio:

Figura 11 - Inauguração do Colégio Izabela Hendrix

Collegio Isabella Hendrix

E' o nome do nosso novo collegio, recentemente estabelecido na bella capital mineira. Abriu-se a matricula no primeiro do corrente e começaram as suas aulas no dia cinco. Para a inauguração foram convidados os paes de familia e mais pessoas interessadas na instrucção das jovens mineiras. Diz «A Folha Pequena» desta data: «Com a assistencia de innumeradas pessoas gradadas, jornalistas e homens de letras, realizou-se hoje, ao meio dia, a inauguração do Collegio Isabella Hendrix.

Abriu a sessão o sr. James Kennedy, pastor methodista da capital, passando a palavra ao sr. Edmund Tilly que fez leitura de uma passagem da Biblia.

Pelos dignos educadores e alumnos foi em seguida cantado um bello hymno, *A Patria*.

Os srs. Kennedy e Tilly e miss. M. H. Watts pronunciaram discursos, em que, além de explicarem a origem do estabelecimento e os nobres fins por que elle se esforçará, tiveram as mais carinhosas palavras de elogios para a nossa terra.

Falaram ainda o sr. dr. Gabriel Rabello e o nosso representante, pondo termo á festa um hymno religioso ouvido de pé por quantos compareceram á inauguração do futuroso instituto de ensino.

—Para o fim especial de assistir á solemidade inaugural, chegou hontem de Juiz de Fôra, o sr. E. Tilly, presbytero districtal e professor de grego e inglez no collegio Granbery, daquela cidade.»

FONTE: Expositior Christão, 13 de outubro de 1904

Apesar do evento festivo e a participação das autoridades políticas, o número de matrículas foi decepcionante. Mesquita faz a transcrição de uma das cartas de Martha Watts, datada de janeiro de 1905, na qual Martha comenta sobre a fundação do Colégio IH e a decepção com o número de matrículas:

Conforme anunciado, abrimos nossas portas no dia 5 de outubro com a presença de um bom grupinho. Os irmãos Kennedy e Tilly estavam presentes. [...] Os irmãos também falaram e eu fui chamada para dar uma palavra. [...] No dia seguinte, vieram cinco crianças. Ficamos um pouco desapontadas, pois esperávamos algumas mais; [...] e no dia 5 de novembro já havíamos matriculado dezoito. (MESQUITA, 2001, p.143)

O número pequeno de matrículas ocorreu mesmo em detrimento de poucas escolas direcionadas ao público feminino, pois neste período histórico a cidade possuía apenas duas escolas e ambas com orientação católica (PEIXOTO; SOARES, 2004, p. 6). É possível que a baixa adesão de alunas fosse reflexo do pensamento da época, pois, certamente ouviram comentários contrários quanto ao tipo de educação do colégio e o tipo de influência religiosa. Em uma de suas cartas Martha Watts comentou sobre o temor causado pelos comentários: “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 (MESQUITA, 2001, p. 148). No início do ano letivo de 1905, o número de matrículas saltou para sessenta e três estudantes (KENNEDY, 1928, p. 353).

O Colégio IH prosseguiu com as novas matrículas e, ainda que na divulgação abria a possibilidade de alunas externas, abriu somente com o regime de internato, dedicado apenas à educação de mulheres. Aqui o colégio evidenciava uma preocupação de Martha Watts, a educação e o lugar da mulher na sociedade. Esta preocupação foi uma das questões importantes da educação e missão metodista, conforme pode ser observado no *Methodista Catholico*, publicação quinzenal da Igreja Metodista Episcopal no Brasil, em janeiro de 1886 em um artigo sobre o assunto:

A nossa sociedade em geral, como todas as sociedades ulceradas pelo cancro da escravidão padece de vícios, profundos que hão alterado sensivelmente o caráter nacional e hão produzido sobretudo na esfera econômica, grandes perturbações. [...] No nosso paiz, dada a instrucção que se fornece às mulheres e atendendo aos preconceitos communs da nossa educação a mulher esta condemnada a ser perpetuamente um symbolo de fraqueza (METHODISTA CATHOLICO, 1886 p.1-
Transcrição de *O País*).

Desde a fundação o Colégio IH utilizou como lema: Conhece o dever e cumpre-o. Seguindo esta ótica a direção se preocupou com o lado prático, dentro do contexto histórico-social:

Desejando proporcionar às alunas uma educação verdadeiramente prática e, julgando parte essencial desta o conhecimento das tarefas domésticas, a disciplina do internato está arranjada de modo que cada menina tenha sua vez de servir à mesa; de varrer e espanar seu dormitório; arrumar sua cama e cuidar da sua roupa, inclusive o conserto desta. O serviço é leve, mas o valor educativo é grande, inculcando o hábito de trabalho e preparando a menina para ser uma boa dona de casa. Nenhuma aluna será dispensada desta parte da vida no Internato. (PEIXOTO; SOARES, 2004, p. 25)

Isto nos revela que as alunas tinham também uma educação voltada para serem ‘boas donas de casas’, pois era o que se esperava nestes anos do século XX, na época de fundação do colégio. Neste momento histórico ou a menina teria a escolha de se casar e ser ‘dona de casa’ ou estudar e ser professora (normalista). A mulher desprovida de educação e qualificação profissional, quando da perda do marido ou pai que a sustentasse se tornaria um fardo para a sociedade dependendo inclusive de favores de estranhos e tendo que se sujeitar tão somente aos afazeres domésticos.

Figura 12 - Alunas realizando atividades na cozinha, 1910



FONTE: Arquivo IH

O ciclo fundamental era organizado com as seguintes disciplinas: português, francês, inglês, alemão, latim, história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho, música e canto coral. Como é possível perceber aulas de inglês, francês, latim, desenho e ginástica faziam parte do currículo. As

aulas de desenho privilegiavam a observação e a prática, características do método intuitivo. Destacamos ainda a introdução da Educação Física como disciplina e prática.

A educação física, que não fazia parte dos programas das escolas católicas, tornou-se um diferencial na educação liberal americana, o que causou excepcional espanto diante dos olhos dos conservadores. As aulas de educação física integravam o currículo das instituições metodistas. O Colégio IH apostava no valor do esporte como forte influência para a formação da juventude e como um forte *marketing* institucional espelhando-se nas universidades americanas, deixando perplexos os romanistas e a alvoroçada camada liberal da cidade. De acordo com Mesquida (1994):

A educação física não fazia parte dos programas das escolas católicas. Na medida em que os professores não encorajavam a educação física, esta se inscrevia somente nos programas de ensino de algumas escolas particulares, para escândalo dos conservadores e regozijo dos “liberais”. (MESQUIDA, 1994, p. 138).

As Figuras 13 e 14 ilustram as práticas esportivas e as atividades desenvolvidas nas aulas de Ginástica.

Figura 13 - Aula de Ginástica, 1906



FONTE: Arquivo IH

Figura 14 - Aula de Ginástica Sueca, 1907



FONTE: Arquivo IH

O modelo pedagógico e as disciplinas apresentadas nesta fase de implantação possibilitavam, em seu conteúdo e metodologia, a permeabilidade de novos conceitos e ideias. No caso específico da Educação Física, é possível verificar que os movimentos, postura, roupas, formação de grupos e as atividades esportivas em si, oportunizavam um novo olhar sobre o corpo e o espaço que permitiam o rompimento com uma caricatura de submissão.

4.2 FIXAÇÃO ESPAÇO/TEMPORAL

Após a inauguração, as professoras e missionárias seguiram com sua proposta pedagógica e a escola, que inicialmente teve baixo número de matrículas, aos poucos começou a conquistar a confiança do público. No fim do primeiro trimestre, o número de matrículas havia aumentado e iniciado o processo de fixação da escola na cidade. Em uma de suas cartas Martha Watts escreveu relatando:

Trimestre que termina a 31 de março de 1905. Missionários, 2; assistentes, 3; alunos no início do trimestre, 15; alunos que entraram, 30; evasões, 5; alunos que permanecem, 40; alunos admitidos com redução de taxas, 9; alunos membros da Igreja, 2; alunos membros da Escola Dominical, 17. (MESQUITA: 2001, p. 145- 46)

Segundo Kennedy (1928, p. 353), neste período Miss Watts contava com a colaboração de Miss Blanche Howeel, enquanto a primeira se dedicava à direção do colégio a segunda cuidava da construção do prédio que ficaria pronto três anos antes do prazo estipulado.

No início do processo de fixação do Colégio IH, o Estado, oficialmente, tentava não demonstrar envolver-se diretamente com a causa metodista, mantendo assim, o princípio do Estado laico. Contudo, a escola foi estabelecendo espaços de porosidade, convidando a sociedade belo-horizontina para participar em suas festividades de fim de semestre. Nestes espaços de porosidade transitaram diálogos e ideias que colocaram em evidência a escola e, portanto, houve permeabilidade, o que tornava a metodologia e educadoras metodistas conhecidas dos políticos locais. Na festividade do final do ano de 1906, no encerramento do semestre, o Dr. Manoel Tomás Carvalho de Britto, Secretário do Estado, foi convidado para participar do evento. Na ocasião, o jornal Minas Geraes publicou uma grande nota sobre o evento, uma:

(...) esplendida festa offerecida a uma grande parte da selecta sociedade horizontina. O vasto salão do palacete (...) estava repleto de convidados, entre os quaes notámos representantes do governo, altos funcionarios, muitos professores, grande numero de senhoras e familias de alumnos. (...) Agradecemos á digna directoria do collegio o prazer que nos proporcionou com a sua festa, felicitamos aos nossos patricios por contarem hoje um estabelecimento de instrucção que muito honra a capital mineira. (Jornal Minas Geraes, anno XV, nº 144, 23 de jun. de 1906, p. 9)

Algo que denota claramente a permeabilidade das ideias e influência da educação metodista no período de fixação do Colégio Izabela Hendrix foi quando Dr. Carvalho de Britto convidou a Missionária Blanche Howell para assisti-lo na reorganização da educação pública no Brasil, convite que foi recusado pela missionária por falta de tempo e excesso de atividade, já que tinha apenas ela e Miss Watts no Izabela. Em carta ao Advocate, Miss Howell explicou a justificativa do Secretário para persuadi-la: “[...] ele disse que isso vai ajudar nosso colégio, pelo fato de o Estado ter pedido uma professora de escola particular, estrangeira e protestante para ajudar” (Collegio Izabela Hendrix por Miss Blanche Howell. Woman’s Missionary Advocate. Vol. XXVII, nº 2, janeiro, 1907, p. 304.) Blanche demonstrou ainda em outra carta a proximidade com o Estado: “(...) isso foi provocado pelo fato de o Secretário de Estado, bem como os investigadores deste novo sistema terem se mostrado favoráveis a nós (...)”. E, também, ao sistema por ser norte-americano (Bello Horizonte por Miss Blanche Howell Woman’s Missionary Advocate. Vol. XXVIII, nº 3, setembro, 1907, p.105-106).

A proposta educacional dos metodistas foi se fixando e o colégio crescendo em número de alunas. Na fase inicial de implantação, o Colégio IH, durante dois anos e meio, funcionava em locais alugados, restringindo o número de alunos que poderiam receber. No fim de 1906, a casa alugada na praça da Estação Central para o funcionamento do colégio não comportava mais o número de alunas e o crescimento do número de matrículas, e consequente falta de espaço para os dormitórios, obrigou a transferência “[...] pouco depois para a Avenida da Liberdade (atual avenida João Pinheiro) onde se instalou em prédio melhor” (PROSPECTO de 1935 p. 9) – neste prédio depois funcionou a prefeitura e depois o arquivo público do Estado.

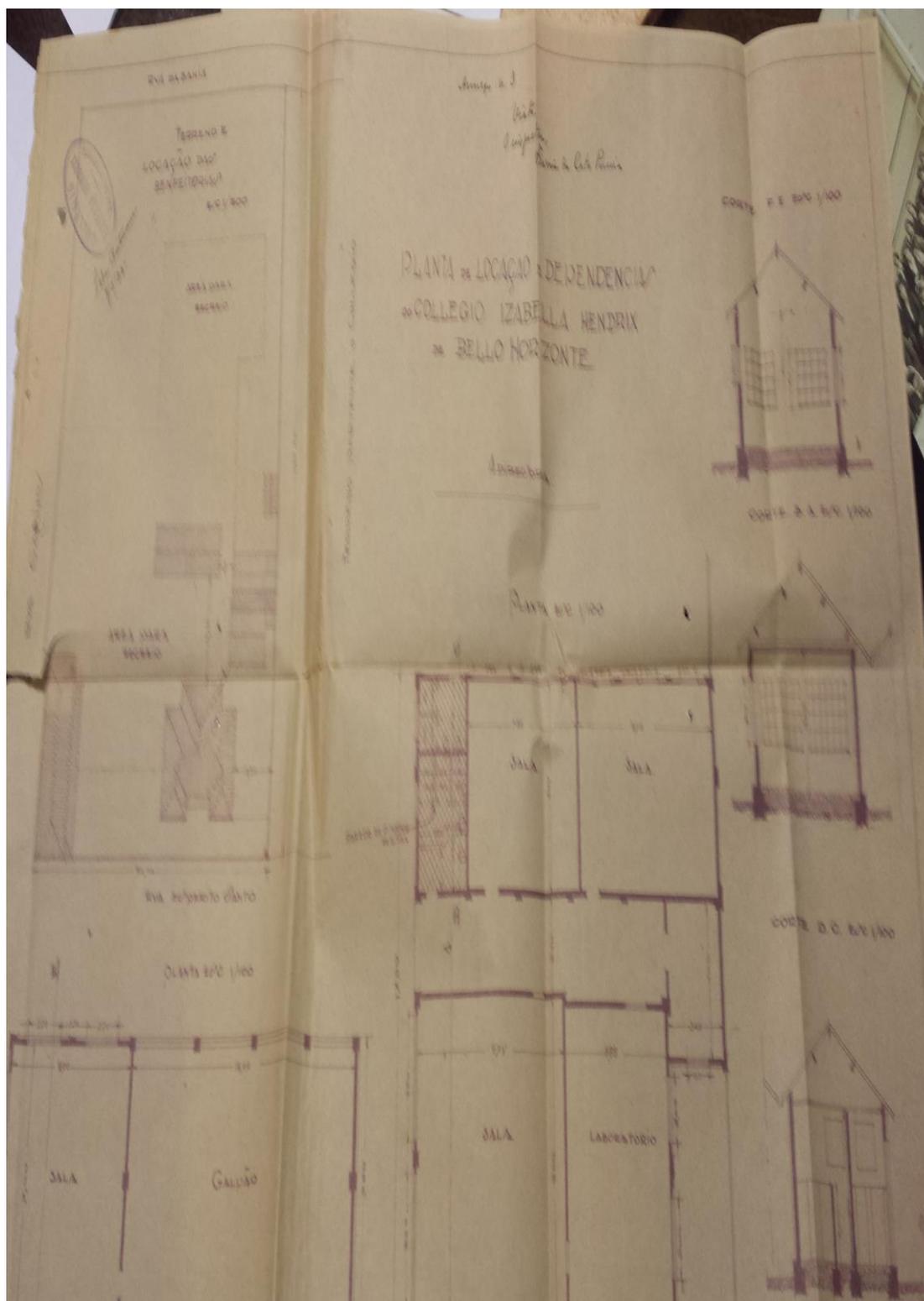
Conforme dados do relatório da missionária Blanche Howel, os metodistas já haviam organizado: o Colégio IH; a Escola Dominical, (onde também se ensinava inglês); Ligas Metodistas (de Jovens e Idosos) e a Sociedade de Ajuda às Mulheres. O Colégio IH tinha alcançado a marca de 139 matrículas (Miss Blanche Howell. *Woman’s Missionary Advocate*, p. 105-106.).

O crescimento da escola obrigava a construção urgente do novo prédio. Para esta construção já havia uma verba destinada e o terreno que fora doado pela prefeitura, na administração do Sr. Bernardo Monteiro. O terreno ficava em uma quadra localizada no que seria hoje o hiper centro de Belo Horizonte, situado à Avenida Afonso Pena, ruas Espírito Santo, Bahia e Tamoios, bem defronte a igreja católica, ficando face a face protestantes e católicos. Martha Watts escreve uma carta a uma amiga contando sobre o terreno:

Se a senhora pudesse conhecer a situação e ver o terreno que a cidade nos deu, ficaria impressionada e daria glória a Deus. A cidade está dividida em lotes em que cabe apenas uma casa com pouco espaço para um quintal ou jardim, enquanto nosso lote é um quarteirão inteiro, em um dos melhores lugares da cidade. (...) Para o prédio, vamos ter a metade do quarteirão, ou uma “fazenda”, como disse alguém. Desde abril passado tivemos um aumento de cinco alunos e promessa de outros mais. Estamos agora com esperança de ter cinquenta alunos. (MESQUITA; 2001, p. 147)

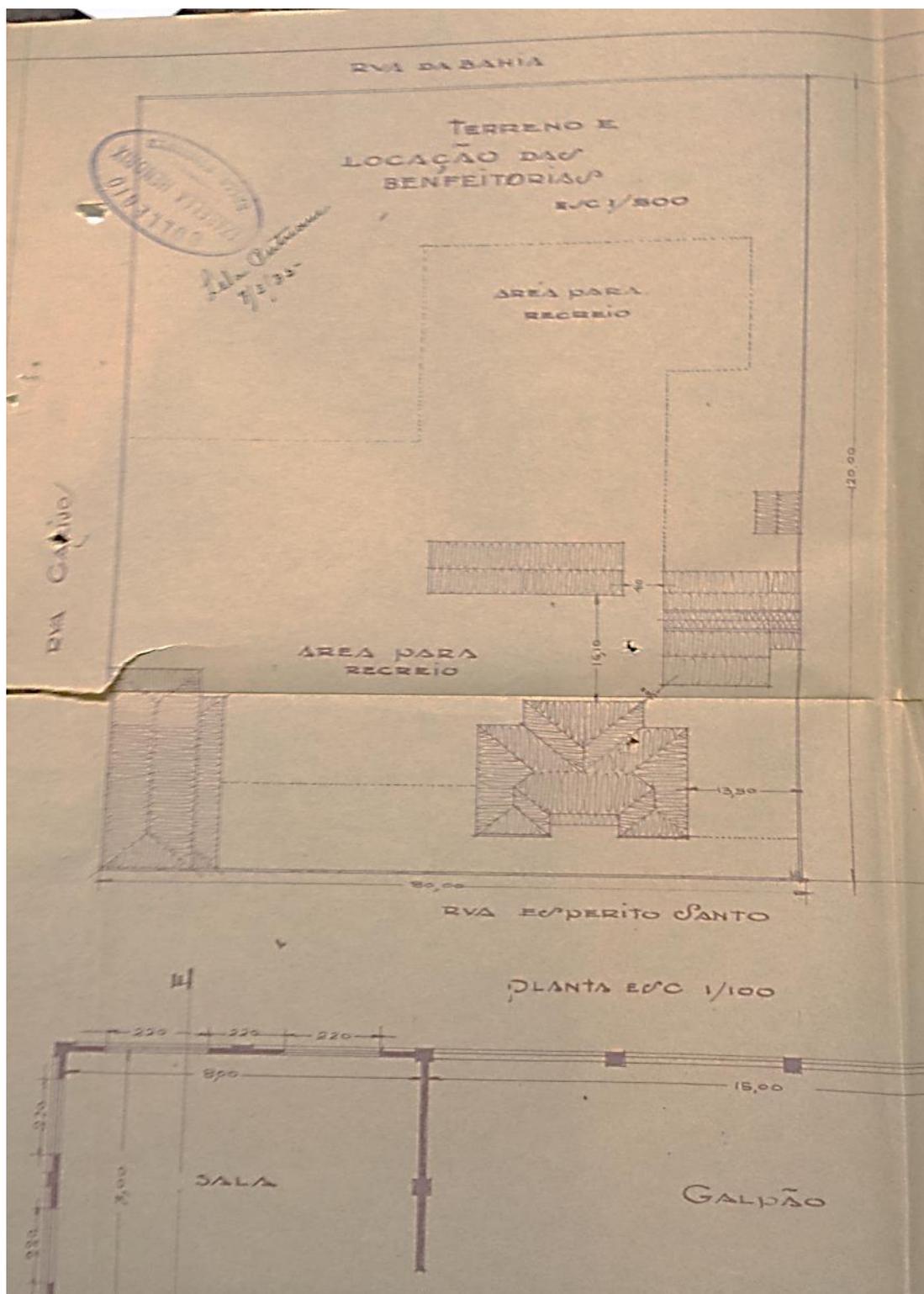
Foi também no fim do ano de 1906 que o colégio teve sua planta de construção finalmente reconhecida pela prefeitura. A planta era simples e previa a construção de dois prédios, o principal com três pavimentos e um segundo com dois pavimentos, ambos tendo a face principal voltada para a Rua Espírito Santo. Observa-se nas plantas os espaços para as atividades lúdicas e esportivas (área para recreio), a distribuição das salas, os laboratórios e galpão.

Figura 15 - Planta do Colégio Izabela Hendrix, 1906



FONTE: Acervo do Colégio Izabela Hendrix

Figura 16 - Planta do Terreno e Benfeitorias do Colégio Izabela Hendrix, 1906



FONTE: Acervo do Colégio Izabela Hendrix

Em agosto de 1908, em uma festividade que marcava o aniversário de três anos da escola e a inauguração do primeiro prédio previsto na planta, o Colégio IH foi transferido para a sua sede própria situada na Rua Espírito Santo. Em uma carta enviada a Associação

Missionária de Mulheres da Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos, Martha Watts faz menção às novas instalações da escola:

Do jeito que está agora, a casa é uma alegria para os nossos corações e com certeza será uma benção para muitos. Os brasileiros não poupam elogios ao prédio. Tomara que ele possa permanecer em pé por muitos anos como um monumento de amor de mulheres para com o seu Deus e suas irmãs brasileiras! (MESQUITA, 2001, p. 150).

O Jornal Minas Geraes fez a cobertura do evento e publicou matéria detalhada da cerimônia de inauguração, que foi compartilhada e transcrita no Expositor Cristão:

Figura 17 - Cerimônia de inauguração do prédio próprio do Colégio IH

«Fomos assistir, sabbado, á festa comemorativa do terceiro anniversario da fundação do collegio Izabella Hendrix nesta Capital.

[...]

O Collegio Izabella Hendrix está hoje installado no magestoso edificio, que acaba de ser levantado na rua Espirito Santo, e que é uma das obras mais solidas e bellas da nossa Capital. E' construido o predio em tres pavimentos, tendo cada um varias accomodações, com aposentos especiaes a cada mister do estabelecimento. No superior estão os dormitorios, arejados, vastos e illuminados, com capacidade para grande numero de leitos; no inferior um grande refeitório e outras dependencias da economia da casa, bem como salas para classes especiaes de ensino pratico, que se tem em vista fundar.

No pavimento central funcionam, aos lados, as aulas das diversas disciplinas do curso primario e secundario; ahi estão as salas de visitas, bibliotheca e escriptorio, e um vestibulo ricamente decorado, onde se penetra por uma escadaria de marmore, na parte fronteira do edificio.

A arquitetura do prédio se alinhava a de outras escolas metodistas, e trazia como objetivo ressaltar a prosperidade e o prestígio da nação norte-americana para atrair potencialmente comunidade e alunos. Em algumas instituições escolares metodistas da Região Sudeste do Brasil, a arquitetura reproduzia a fachada das casas brancas ou as casas de tijolos à vista, como nas fazendas do sul dos Estados Unidos (MESQUIDA, 1994, p. 132). A imagem do postal de Belo Horizonte retratando o primeiro prédio do Colégio IH demonstra este alinhamento.

Figura 18 - Postal do Prédio do Colégio Izabela Hendrix



FONTE: Acervo do Colégio Izabela Hendrix

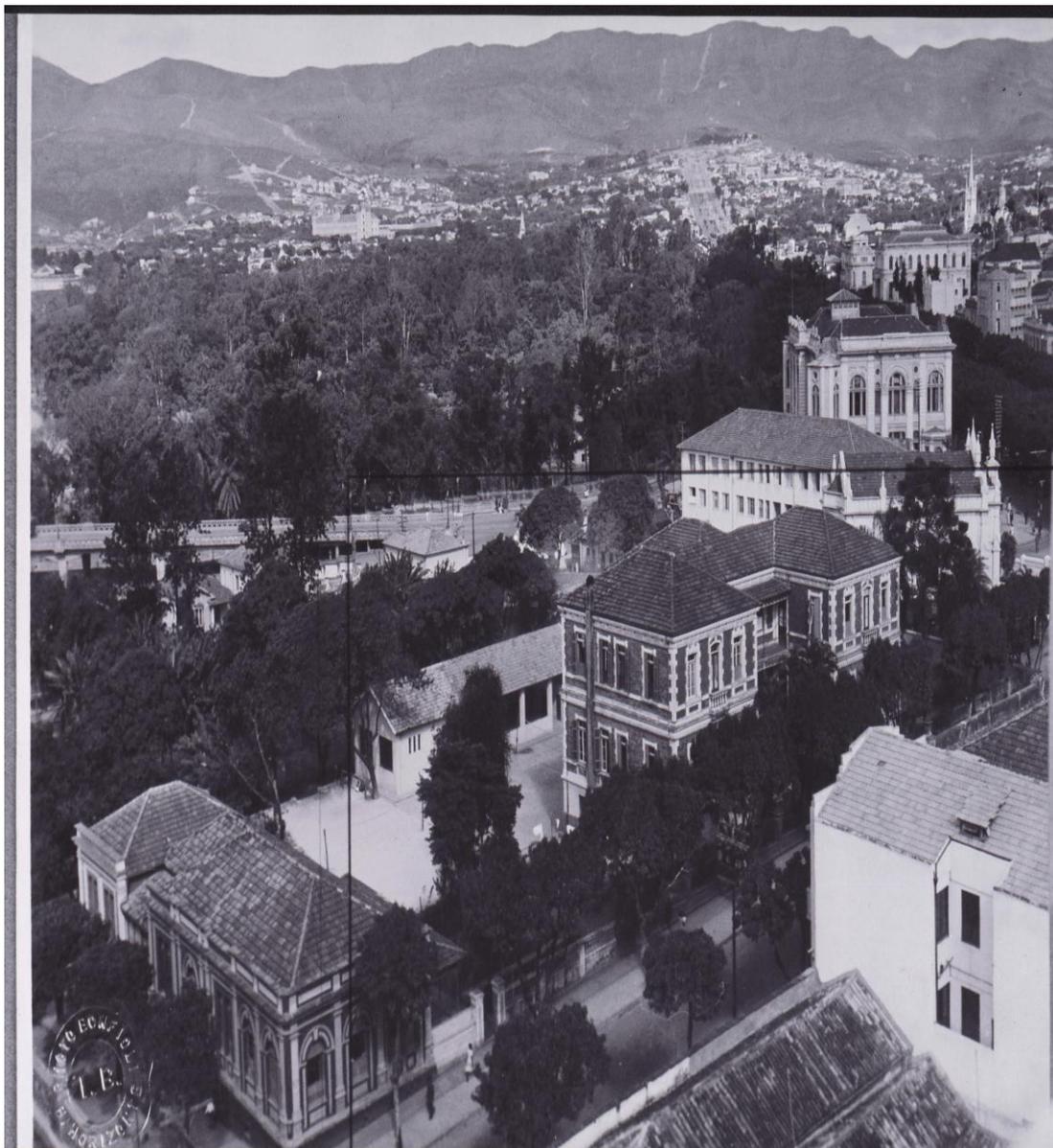
Figura 19 - Frente do Colégio Izabela Hendrix, 1908



FONTE: Acervo do Colégio Izabela Hendrix

Dentro do processo de fixação do Colégio IH, a escola atingiu seu ápice em 1910, quando o número de matrículas de alunos alcançou seu número máximo de vagas. Nesta ocasião o prédio não comportava mais nenhuma matrícula e havia demanda para mais alunos e foi necessário construir o segundo prédio. Segundo carta de Blanche Howelle, a escola contava com 124 alunas, das quais 15 eram internas (HOWELL, 1910, p. 342-343).

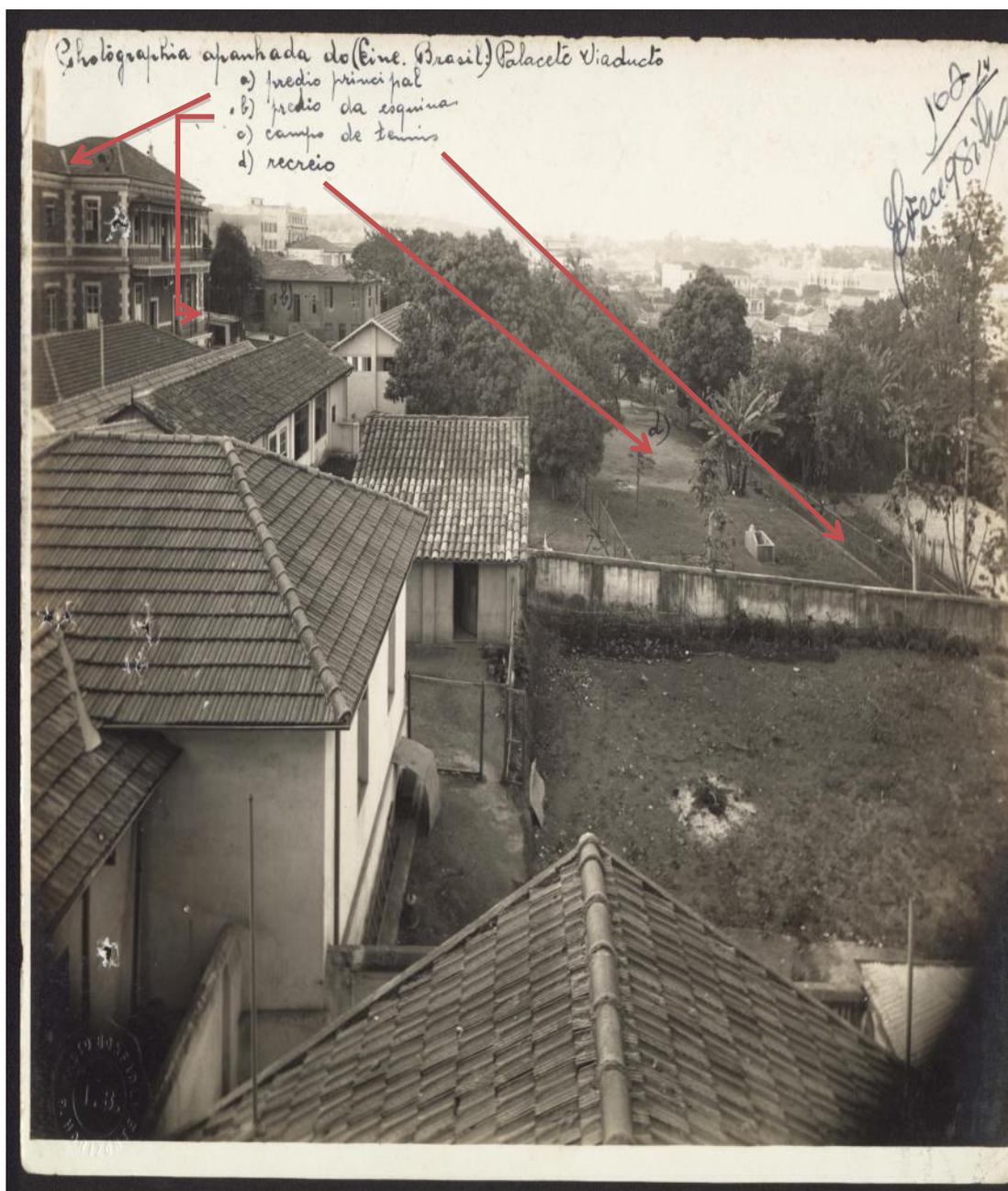
Figura 20 - Os dois Prédios do Colégio Izabela Hendrix, após 1910



Fonte: Acervo do Colégio Izabela Hendrix

Nesta outra fotografia, é possível verificar o prédio principal na rua Espírito Santo, o prédio secundário na esquina das ruas Espírito Santo e Caetés, uma quadra de tênis e a área do recreio ao fundo da escola.

Figura 21 - Fundos do Colégio Izabela Hendrix



FONTE: Acervo do Colégio Izabela Hendrix

Não apenas a arquitetura dos prédios, mas o modelo de educação ofertada pela instituição chamou a atenção dos belo-horizontinos. Em 1914, o Colégio IH já era largamente conhecido e os jornais da época noticiavam os eventos promovidos pelo estabelecimento de ensino revelando admiração e simpatia pelo trabalho das missionárias americanas.

Vai despertando o mais accentuado interesse nesta capital o festival artístico que promovido pelo Collegio "Izabella Hendrix" será levado a effeito no proximo dia 11 no Theatro Municipal. O festival, como já disse, é em beneficio da Santa Casa de Misericórdia da capital e da Cruz Vermelha Italiana, ao mesmo tempo que commemorarão o encerramento das aulas daquelle conceituado estabelecimento de

instrução. Um precioso núcleo de senhoras e senhorinhas da nossa melhor sociedade emprestará a sympathica festa o concurso valioso de sua intelligencia e cultura musicaes, concorrendo, assim, para augmentar, ainda mais, o brilho do festival, anciosamente esperado. (NOTA DO JORNAL MINAS GERAES, 1914-ARQUIVO DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX).

É possível a partir dessa nota, observar que a instituição escolar metodista utilizava seus espaços físicos de porosidade como meio de diálogo com a sociedade (permeabilidade). Apesar da intenção evangelizadora da entidade mantenedora, esse comportamento revela a identidade e a cultura própria da escola não apenas através de ações sociais, mas na disseminação de uma prática que pretendia desenvolver nos atores do processo educacional o princípio da solidariedade e do altruísmo. A concepção de cultura escolar de Dominique Julia reforça essa reflexão:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

4.3 CONSOLIDAÇÃO

Como processo de consolidação do Colégio IH, elegemos a relação com a escolarização em Belo Horizonte e o processo de inspeção e credenciamento 1932-36. No processo de escolarização elegemos a educação de mulheres e na formação de normalistas. Cabe retomar que as mulheres estiveram no comando do Colégio IH por vários anos e que a missão que sustentou financeiramente o projeto missionário e educacional metodista no Brasil foi organizada por mulheres. Este protagonismo da mulher na direção do Colégio IH foi reconhecido no prospecto de 1935 que destacou:

Ficou o Colégio até 1907 sob a direção de Miss Watts. Com a sua retirada para os Estados Unidos, A Miss Blanche Howell coube substituí-la. Em 1912 foi Miss Mamie Fenley, nomeada diretora, sendo substituída em 1916 por Miss Emma Crhistne que ocupou este cargo até 1927, ano em que Miss Lella Putnam assumiu a direção do estabelecimento (PROSPECTO, 1935, p. 9)

Para apresentarmos sobre a formação de mulheres normalistas no Colégio IH, recorreremos a dados sobre a instrução pública em Minas Gerais, a discussão sobre a educação normal que precede a implantação do Colégio IH em Belo Horizonte e a própria fundação da capital mineira e fragmentos do relatório de inspeção de 1932-36.

Peri Mesquida ressalta (2004), a partir dos dados do relatório de Vitor Silveira sobre a instrução pública em Minas Gerais, que, enquanto província mais populosa do país em meados do século XIX, somente 10.417 alunos estavam matriculados nas escolas públicas, ocorrendo uma queda na frequência para 6.919 em 1867, em que apenas 132 foram considerados aptos para dar continuidade aos estudos.

Mesquida (2004) ainda ressalta que durante esse período tentou-se amenizar a situação com a lei de 2 de novembro de 1869, em que se permitia criar colégios e classes isoladas nas cidades da província, independente dos atestados de capacidade intelectual dos responsáveis. Contudo, a liberação não contribuiu para o desenvolvimento do ensino privado em Minas Gerais, já que poucos colégios foram instalados, como o Granbery, o Andrés, a Academia de Comércio em Juiz de Fora e o Colégio Caraça, da ordem jesuíta. Este foi o principal estabelecimento educacional particular do Estado até 1890, e por excelência, da formação da elite católica mineira.

A situação se agravava ao constatar-se que, em 1871, não havia nenhuma escola secundária para moças. Em 1886, somente 7% da população tinha acesso ao ensino primário, fazendo com que os relatórios educacionais fossem sempre negativos. Apesar destes dados negativos as autoridades escolares da época não tomaram nenhuma medida positiva para contornar a situação.

E não foi muito diferente nos primórdios da República. Em 1901, segundo dados do relatório da presidência da província, havia 31.068 alunos matriculados, sendo 18.421 meninos e 12.647 meninas, desse total, apenas 13.113 eram alunos frequentes, sendo 7.556 meninos e 5.557 meninas (BRANDÃO, 1901, p. 18-20). Com esses totais de alunos nas escolas públicas (para um total de mais de três milhões de habitantes) e uma baixa frequência que chegava a quase 50% do total, que Minas Gerais entrava no século XX.

Através de leituras dos relatórios dos Presidentes estaduais (de Afonso Pena a João Pinheiro), constatamos que se a propaganda republicana prometia fazer o governo investir na área da educação popular, ele o fez, porém de modo lento, cheio de lamentos – principalmente relacionado às despesas – e tendo o ideal norte-americano como modelo. Neste sentido convém apresentar, ainda que de forma breve, a construção da legislação educacional desenhada em Minas Gerais sobre o ensino básico e, especialmente, da Escola Normal, responsável pela formação de professores.

Conforme já verificamos em outro momento desta pesquisa, o Ato Adicional de 1834 transferiu às Províncias a competência para legislar e organizar a educação primária e média. Como consequência do Ato Adicional, em Minas Gerais foi decretada a Lei nº 13, de

1835, que regulava a criação das Cadeiras de Instrução Primária, o provimento e os Ordenados dos Professores.

[...] a Assembléa Legislativa Provincial Decretou, [...]

Art. 1º A Instrução primária consta de dois graus: no 1º se ensinará a ler e escrever, e a prática das quatro operações aritméticas; e no 2º a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções gerais dos deveres morais e religiosos.

Art. 2º O Governo estabelecerá Escolas Públicas do 3º grau nas Cidades e Vilas, em que o julgar conveniente; e do 1º em todos os lugares, em que, atenta a população, puderem ser habitualmente freqüentadas por vinte quatro alunos ao menos.

Art. 3º O Governo poderá estabelecer também Escolas para meninas nos lugares em que as houver do 2º grau, e em que, atenta a população, puderem ser habitualmente freqüentadas por vinte quatro alunas ao menos. Nestas Escolas se ensinarão, além das matérias do 1º grau, ortografia, prosódia, noções gerais dos deveres morais, religiosos e domésticos.

Art. 4º As Escolas Públicas já estabelecidas, e as que no futuro o forem, serão abolidas, quando as não freqüente o número de alunos, que exigem os Artigos 2º, 3º, e não estejam nas circunstâncias em os mesmos declaradas.

Art. 5º Serão demitidos os atuais Professores, ou Professoras, cujas escolas não freqüentarem tantos alunos, e alunas, quantos a elas podiam concorrer, atenta a população dos respectivos lugares: serão porém removidos, se esta infreqüência proceder de falta de população, ou de outra causa.

Art. 6º Além das Escolas dos Artigos precedentes estabelecerá o Governo mais quatro, em que se ensinem as aplicações da Aritmética ao Comércio, a Geometria plana, o desenho linear e agrimensura. Estas Escolas serão estabelecidas nos lugares a que concorrer maior número de alunos das diferentes Comarcas; e não poderão ser nelas admitidos alunos, que não forem aprovados nas matérias do 2º grau. (MINAS GERAIS, 1835)

A lei, sancionada por Antonio Paulino Limpo de Abreu, Vice-Presidente da Província de Minas Gerais, previa a obrigatoriedade do ensino primário (excluído o escravo) e a possibilidade deste nível escolar ser realizado em escolas particulares ou até na própria casa do aluno.

Art. 11 Somente as pessoas livres podem freqüentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos.

Art. 12 Os pais de famílias são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do 1º grau ou nas Escolas Públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas, enquanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau.

A infração deste Artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis, uma vez que aos infratores se tenham feito três intimações no espaço de seis meses, e não tenham eles apresentado razões, que justifiquem o seu procedimento, ou as apresentadas tenham sido julgadas inatendíveis pelo Governo, à vista de informações dos Delegados. Nas reincidências a multa será dobrada. Considera-se reincidência a continuação da falta dois meses depois da condenação.

Art. 13 A obrigação imposta no Artigo precedente aos pais de famílias começa aos oito anos de idade dos meninos; mas estende-se aos que atualmente tiverem quatorze anos de idade. (MINAS GERAIS, 1835)

Na lei ainda estava autorizada a existência de escolas e professores particulares. Entretanto, apesar das escolas não necessitarem autorização do Estado para seu funcionamento, os professores deveriam estar devidamente habilitados de acordo com as exigências da lei. Aceitava-se que os professores fossem estrangeiros, mas a preferência era pelos docentes nacionais.

Art. 9º São permitidas Escolas particulares, independentemente de licença do Governo, uma vez que os Professores sejam habilitados na forma da Lei.

Art. 10 Os Professores que abrirem Escolas, sem que sejam devidamente habilitados, serão suspensos, até que se habilitem, e multados pela primeira vez em cinquenta a cem mil réis, incorrendo nas reincidências em multa dobrada, além da suspensão, e da pena de quinze a sessenta dias de prisão.

[...]

Art. 14 Podem ser Professores os cidadãos brasileiros, ou estrangeiros que mostrem ter:

§ 1º Mais de dezoito anos de idade.

§ 2º Bom comportamento.

§ 3º Os conhecimentos exigidos nesta Lei.

Em igualdade de circunstâncias serão preferidos os nacionais aos estrangeiros, e estes além dos requisitos acima mencionados deverão pronunciar bem a língua nacional. (MINAS GERAIS 1835).

A Escola Normal, em Minas Gerais, também foi prevista pela Lei nº 13, de 1835, e nela estava estabelecido que esta modalidade de ensino formasse docentes capacitados para instruírem as crianças a partir das metodologias de ensino mais atualizadas e que somente exercem a docência aqueles que fossem formados pela Escola Normal.

Art. 7º O Governo estabelecerá quanto antes uma Escola Normal para a Instrução primária do Artigo 1º, e para a do Artigo 6º, pelo método mais expedito, e ultimamente descoberto, e praticado nos Países civilizados.

Art. 18 Dois anos depois de estabelecida a Escola Normal, não poderá ser nomeado Professor do 2º grau, nem das Escolas do Artigo 6º o que a não ativer freqüentado.

Art. 19 O Governo poderá permitir, que freqüentem a Escola Normal os Professores atuais, que forem conservados, e expressamente o ordenará aos que forem classificados no 2º grau. (MINAS GERAIS, 1935)

Apesar de a Escola Normal ser prevista na Lei nº 13, de 1835, esta modalidade de ensino somente foi implantada em 1840. Como coloca Veiga, ao tratar da Escola Normal em Minas, afirmando que:

[...] sua criação foi prevista pela Lei nº 13, de 1835, porém ela somente foi instalada na Capital em 1840, pelo professor Assis Peregrino, que havia retornado de Paris com informações para instalar uma escola em Minas Gerais. Essa escola teve alternâncias no funcionamento: fechou em 1842, reabriu entre 1847 e 1852, e somente reaberta a partir de 1872. (VEIGA, 2011, p. 291)

Com o advento da República, e uma legislação que colocava a educação como correia de transmissão do ideário republicano, a questão da formação de docentes tornou-se discussão necessária na construção de políticas educacionais. Portanto, para que as reformas educacionais alcançassem os objetivos republicanos, havia a necessidade de se investir em projetos e reformas políticas que focassem na formação de professores. No Estado de São Paulo, o ensino normal se concretizou na Escola-Modelo (1º grau) em 1890, a qual segundo Monarcha (1999, p. 179), surgiu com o objetivo de criar “um padrão de professor primário – com ênfase no treinamento prático”, ou seja, foi criada a fim de que pudessem ser demonstrados os “procedimentos didáticos, de observação e prática de ensino para os alunos do terceiro ano do curso normal e, [...] ponto de irradiação das técnicas fundamentadas no método intuitivo de ensino⁶⁴”. Já no Estado de Minas Gerais embora exista legislações anteriores que tratam sobre a educação normal, apresentaremos algumas delas, mas nos focaremos na legislação de 1906, pois é um período em que há a concretização da escola normal, com a Reforma João Pinheiro, e que dialoga diretamente com a época da fundação do Colégio IH.

Podemos afirmar que, com a transferência da capital para Belo Horizonte, já no período republicano, foi necessário, segundo Ferreira (2010), a criação de uma escola normal em Belo Horizonte, a fim de atender as necessidades educacionais da época e para padronizar a formação docente na cidade e no Estado. Ferreira (2010, p. 13) nos traz uma contribuição quanto a essa discussão ao dizer que:

[...] o inspetor Estevam de Oliveira apresentou a necessidade de criação da Escola Normal da Capital, tendo em vista o ensejo de uma melhor formação dos professores primários, fator imprescindível para o progresso da instrução pública primária em Minas Gerais. (FERREIRA, 2010, p. 13)

Com isso, a criação da primeira escola normal em Belo Horizonte, foi autorizada pela Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, “ao reformar o ensino primário e normal e propor uma nova organização desses níveis de instrução no Estado, sendo a regulamentação do ensino normal estabelecida pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906” (FERREIRA, 2010, p. 13). Sendo assim, em 1907, a primeira escola normal pública de Belo Horizonte foi construída. Diante da certeza da importância da instrução popular e para que houvesse êxito no processo “o governo também promoveu a reforma do Ensino Normal, tendo em vista

⁶⁴ As didáticas eram pensadas de forma a serem mais “compatíveis” com a fase intelectual que a criança se encontrava. Ressaltando sempre “o valor da observação, da experiência sensorial e da educação dos sentidos” (MONARCHA, 1999, p. 179).

formar o profissional que viria atuar no Ensino Primário, conforme o art. 158 da Lei nº 41” (GONÇALVES, 2009, p. 112).

4.3.1 A Escola Normal em Belo Horizonte

Conforme já amplamente discutido nesta pesquisa, podemos observar que o novo regime republicano passou a influenciar a educação no país e, conseqüentemente as legislações educacionais. Assim, a seguir, apresentaremos as discussões sobre a escolarização em Minas Gerais na Primeira República e as legislações educacionais sobre a Escola Normal, e o ensino primário que elegemos para discutir na fase de consolidação de nosso objeto de estudo, pois que estes seguimentos se relacionam diretamente com a área de atuação do Colégio IH. Cabe esclarecer que escolhemos também discutir as legislações do ensino primário uma vez que os objetivos educacionais constantes nelas poderiam influenciar na formação das (os) professoras (os) nas escolas normais. O processo de escolarização em Belo Horizonte, além da legislação, teve, como força de impacto, variáveis que a afetaram diretamente como nos coloca Farias Filho:

[...] entre 1909 e 1915 e entre 1926 e 1929, há um crescimento muito grande das matrículas. [...] uma possível explicação para o primeiro caso seja a rápida expansão dos grupos escolares no período [...] para o segundo período, a expansão das matrículas parece guardar uma relação direta com as políticas de criação e construção de escolas adotadas, a partir de 1927. (Farias Filho, p. 80)

Diante desse contexto, precisava-se formar professores para educar a nova sociedade, assim a escola normal passou a ter um papel importante dentro do contexto da República. O ensino normal passa a ser utilizado como formação de professores primários. Dadas as reformas de transição para o novo regime republicano, o governo mineiro manteve seu foco na instrução pública como forma de propagar o pensamento que todo o povo deveria compartilhar. Diante disso, diversas reformas e decretos foram assinados para concretizar o ensino normal em Minas Gerais, anteriores a 1906.

Em 1º de dezembro de 1890, o decreto n. 260, trazia em seu Art. 1 que “Ficam mantidas as actuaes escolas normaes, destinadas a preparar professores primarios” (MINAS GERAES, 1890, p. 499).

O mesmo documento também legislava sobre o curso normal e decretou a sua duração em quatro anos. As disciplinas a serem ofertadas de acordo com os documentos eram:

1.º anno – Calligraphia e orthographia. Lingua vernacula, comprehendendo leitura expressiva e commentada de trechos classicos e exercicios de construcção (diariamente). Arithmetica completa e metrologia (diariamente).

2.º anno – Lingua vernacula e noções de litteratura, comprehendendo exercicios de redacção (tres licções por semana). Arithmetica: applicação e exercicios praticos. Algebra elementar (tres licções por semana). Lingua franceza: grammatica, leitura e traducção (diariamente). Musica: rudimentos e solfejo (duas licções por semana). Trabalhos de agulha ás alumnas e manuais dos alumnos (tres licções por semana).

3.º anno – Pedagogia theorica, instrucção moral e civica, (tres licções por semana). Geometria e desenho linear, elementos de agrimensura, levantamento de planos e nivelamento (diariamente) para os alumnos_mestres. Geographia e cosmographia (diariamente no primeiro trimestre e tres vezes por semana d’ahi por deante). Musica: canto e piano (duas licções por semana).

4.º anno – Noções geraes de historia e historia do Brasil (tres licções por semana no 2.º e 3.º trimestres). Methodologia, comprehendendo hygiene escolar e legislação do ensino (tres licções por semana). Noções de sciencias naturaes, physica e chimica, principalmente agricola (diariamente). Musica: pratica de piano (duas licções por semana). Gymnastica: exercicios do corpo livre (diariamente). (MINAS GERAES, 1890, p. 500).

Com o fortalecimento da estruturação da escola normal, em 8 de junho de 1891, o decreto. nº 533, trouxe a aprovação de um novo regulamento para as escolas normais. O art. 5 instituiu que “o ensino terá um caracter pratico e profissional, devendo os professores se esforçar para que os alumnos adquiram as qualidades intellectuais e moraes indispensaveis ao professor primario” (MINAS GERAES, 1891, p. 298). Ou seja, passou a ser discutido que os professores ali formados, deveriam adquirir habilidades essenciais para que se fosse possível o êxito na formação dos alunos de acordo com o que se esperava para o pensamento presente na época.

No mesmo decreto, o art. 9 trazia mais uma alteração no curso normal, que se manteve com a duração de quatro anos. Porém, as disciplinas ofertadas sofreram novamente modificações, segundo registrado no documento:

O curso normal será de quatro annos, e versará sobre as seguintes materias:

1.º anno – Linguas: portugueza e franceza, arithmetica, calligraphia, musica e canto.

2.º anno – Lingua portugueza, elementos de litteratura nacional, geographia, revisão de arithmetica, álgebra elementar, desenho, musica e cântico choral e norções de agricultura.

3.º anno – Pedagogia, instrucção moral e civica, geometria, historia do Brasil, noções de sciencias physicas e naturaes e desenho.

O 4.º anno era destinado á revisão voluntaria das disciplinas mencionadas nos annos anteriores.

Nas aulas praticas os alumnos do 2.º e 3.º annos deveriam exercitar_se no que respeita á organização das escolas primarias, aos methodos e processo de ensino, disciplina das classes, hygiene escolar e mais assumptos conexos (MINAS GERAES, Art. 9. 1891, p. 299)

Com a nova estruturação do ensino normal, e a certeza da necessidade de uma formação cada vez melhor para as normalistas, o art. 158 da Lei nº 41 de 3 de agosto de 1892, agregou mais valor à escola normal colocando-a como prioritária e importante para a nova república. O artigo instituiu que a escola normal se constituísse em:

[...] um estabelecimento de ensino profissional, destinado a dar aos candidatos à carreira do magisterio primario a educação intellectual, moral e pratica necessaria e sufficiente para o bom desempenho dos deveres de professor (MINAS GERAES, 1892, p. 67).

Se a formação de normalista era importante para a formação republicana dos cidadãos brasileiros, e conseqüente mineiros, logo o ensino primário tornou-se foco de atenção para o Estado. Acreditava-se que uma vez que as crianças recebessem uma instrução primária republicana de qualidade, absorveriam os conceitos da prática republicana, podendo assim contribuir para o país. Sendo assim, em 1900, o Decreto nº 1.348 de 8 de janeiro, trouxe especificações quanto ao ensino primário, ao dizer que

[...] ensino primario é obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade, residentes dentro do perímetro escolar, e comprehende as materias que, de acordo com o presidente regulamento, constituem o curso primário. (MINAS GERAIS, 1900, Art. 7º, p.28).

Observa-se que essa legislação contemplou os ideais da república que visava difundir o ensino para a nova geração. De acordo com Monarcha (1999, p.170), “Os artífices da república educadora desejam a clareação dos espíritos e empenham-se de coração na instrução popular, procurando educar a nova geração”.

Diante deste contexto, no ano de 1906, em Minas Gerais, foi decretada a reforma do ensino primário pela Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906. No seu artigo 1, ficou estabelecido que “Fica o Governo de Minas Geraes auctorizado a reformar o ensino primario normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica”. Como os republicanos pretendiam difundir seus ideais por meio da educação, no artigo 4, foi decretado “O Governo empregará os esforços possiveis para a difusão do ensino em todo os nucleos de população”. Assim como em São Paulo, de acordo com Monarcha, a Escola normal deveria: “[...] fornecer educação intelectual, moral e prática para os candidatos ao magistério público, com vistas à ‘regenerar progressivamente a escola pública de instrução primária’ (MONARCHA, 1999, p. 176).

Tendo sido o ensino primário estruturado de acordo com os ideários da época, surgiu novamente a necessidade de se modificar o ensino normal. Assim, em 16 de dezembro

de 1906 foi aprovado o regulamento da escola normal do Estado por meio do decreto nº 1.960. No art. 112 ficou expresso que:

As escolas normaes destinam-se particularmente ao preparo pratico de professores primarios com todas as qualidades indispensaveis ao magisterio, e seu curso constará dos seguintes materias: portuguez e francez; atithmetica e geometria; geographia, historia e educação moral e civica; noções geraes de physica, chimica, historia natural e hygiene; arithmetica commercial e escripturação mercantil; desenho linear e a mão livre; musica. (MINAS GERAES, 1906, p. 172)

Percebe-se que com tal decreto, houve uma compactação das disciplinas a serem cursadas, tendo um direcionamento na formação de professores normalistas de acordo com os ideais republicanos. Proporcionando tempo para revisões e melhor aperfeiçoamento das capacidades que julgavam ser importantes.

Ao constatar que se precisava aperfeiçoar a qualificação das normalistas, a metodologia do ensino também precisava ser aprimorada. Foi então que, de acordo com Monarcha (1999, p. 180), o ensino intuitivo foi aplicado com a “metodologia norte-americana”, ou seja “nas escolas brasileiras se aplicou o método analítico de leitura; o ensino intuitivo nas várias matérias, os aforismos de Pestalozzi e os ensinamentos de Froebel”.

Toda esta evolução da legislação educacional da escola normal se configurou para a estruturação da mesma no processo de escolarização do Estado de Minas Gerais. Este contexto nos ajuda a situar-nos na estruturação da escola normal, daqui para frente, circunscrita a Belo Horizonte. Certamente há mais leis que compõem a estruturação da escola normal em Minas Gerais, porém iremos nos ater até os anos de 1906, pois este é o marco histórico em que a discussão da escola normal dialoga com a fundação do Colégio Izabela Hendrix. Cabe lembrar que a fundação do Colégio IH foi anterior à legislação e criação da Escola Normal de Belo Horizonte, o que pode nos levar a inferir que, devido ao prestígio que o colégio já gozava desde a fase de implantação, é possível que tenha influenciado nas discussões sobre a legislação da escola normal, num claro movimento de permeabilidade.

Com isso, retomamos a afirmação de que o processo de criação, organização e estruturação da escola normal em Belo Horizonte, durou 10 anos, entre os anos de 1906 a 1916. Desde a lei que criou a escola normal da capital até 1916, com a padronização do ensino das escolas normais no Estado (FERREIRA, 2010, p. 8).

Sendo assim, após grande mobilização e processos legislativos tendo a finalidade de se criar uma escola normal, com a mesma qualidade das demais capitais brasileiras (FERREIRA, 2010), em março de 1907 foi inaugurada a escola normal de Belo Horizonte.

Era uma instituição⁶⁵ que, segundo Ferreira (2010, p. 76), aceitava apenas mulheres e se encontrava sediada na Rua Timbiras.

Junto a criação da escola normal na capital mineira, também se discutia a formação das normalistas, com objetivos claros de implantação do pensamento republicano. Ideário este que trazia àqueles que eram formados, tempos de discussão moral e intelectual.

Sendo assim, o Decreto nº 1982 de 18 de fevereiro de 1905, instituiu o Regulamento Interno da Escola Normal da Capital, no qual destacamos algumas especificações quanto ao ensino de moças:

§ 3. O ensino da cadeira de costura e trabalhos de agulha deve ter por base os conhecimentos praticos do preparo de roupas e peças de uso comum, os quaes se transmittirão depois as creanças, habilitando-as desde a escola primaria com este meio de economia constante e notoria, verdadeiro tesouro para a mulher que não descuida dos seus deveres domesticos. Os trabalhos de fantasia ficarão em segundo plano, mais como adorno da educação feminina como utilidade para a mãe de família. (MINAS GERAES, 1905, p. 64)

Com as reestruturações e modificações sofridas ao longo do processo de introdução da escola normal, é então criada a escola normal modelo da capital e escolas normais regionais. Para manter a uniformização do processo das escolas normais e o controle do Estado, a Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906, proibiu a criação de novas concessões de equiparação de escolas particulares e, conforme descrito no artigo 15:

[...] impoz aos estabelecimentos a ellas equiparados a pena de suspensão ou annullação das regalias e vantagens nos casos de inobservancia das disposições regulamentares e prohibiu novas concessões de equiparação a estabelecimentos de ensino mantidos por particulares, por associações ou municipales (MINAS GERAES, 1911, p. 209)

4.3.2 A proposta pedagógica do Colégio IH

Conforme já discutido em outras seções, a educação feminina era uma preocupação da proposta metodista e especialmente do trabalho da educadora Martha Watts. Para as educadoras metodistas, tratar as mulheres como fracas ou com menor valor dentro da sociedade, seria um desmerecimento para com elas. Portanto, defendiam que a mulher deveria ser respeitada como um ser presente e ativo no meio social onde estivesse inserida, não apenas no seio doméstico. Sendo assim, a mulher deveria ter espaço para expressar seu valor,

⁶⁵ Hoje a instituição atende pelo nome de Instituto de Educação e está situada na rua Pernambuco, 47, no bairro Funcionários.

suas capacidades para o trabalho, sempre respeitando os espaços dos homens. De acordo com JORNAL METHODISTA CATHOLICO (1886):

Não que a queiramos emancipada, isto é, desnaturada, invadindo os dominios da esphera propria do sexo masculino, pretendendo estabelecer com o homem a luta da concurrencia no exercicio das faculdades que lhe são principio autonomo, com referencia ao sexo delicado, e essa menoridade perpetua a que a condemnamos, privando-as, social e domesticamente, de todos os elementos de independencia propria-a distancia é grande.

Tudo quanto possa, portanto, concorrer para dignificar a sua posição na sociedade e melhorar as condições da sua existencia, em meio das attribuições e dos trabalhos que são a partilha inherente á luta pela vida, é um dever que se impõe aos individuos pelo amor e pela caridade, aos Estados e governos pelo interesse e pela conveniencia social.

Sendo assim, a educação metodista, segundo os documentos analisados, tinha como foco uma instrução diferenciada para estas mulheres. Além do estudo prático dos afazeres domésticos, como era comum no currículo das normalistas da época, enfatizava-se o estudo de conteúdos das “ciências exatas, das artes e das línguas e, sobretudo, das ciências naturais, sem, contudo, esquecer as humanidades” (VIEIRA, 2006, p. 185-186).

Acompanhando o grande desenvolvimento da instrução publica no Brazil e os passos largos da instrução da mulher em outros paizes, durante estes últimos annos, o Collegio Izabella Hendrix tem sempre augmentado o seu programma de estudos. O seu programma o colloca entre os melhores collegios de qualquer paiz. Possuimos edificios próprios, construídos especialmente para internatos, externatos, aulas e laboratórios, installados segundo as regras da moderna sciencia sanitária, em terreno espaçoso, offerece para a saúde, para o desenvolvimento physico, e para o conforto dos estudantes solidas garantias em condições excepcionais. (PROSPECTO, 1929, p. 8)

Cabe lembrar novamente que este ensino intuitivo tinha por objetivo ensinar e aprimorar a capacidade de aprendizagem das alunas. Com isso “Este método tinha como objetivo acostumar os alunos a refletirem por meio da observação e percepção espontâneas de modo a alcançarem as verdades que lhes são necessárias” (VIEIRA, 2006, p. 185-186). Os documentos analisados da instituição ainda nos informam que, além dos conteúdos práticos e teóricos, “Adotam-se os preceitos da moral cristã, os quais teem servido de base ao progresso e melhoramento social, onde quer que se pratiquem” (PROSPECTO, 1935, p. 11).

No Prospecto de 1935, é possível verificar que o sistema de organização do Colégio IH se destacava em sua pedagogia que ensinava “exercícios próprios de accordo com os mais recentes methodos americanos e europeus, tendo em vista o desenvolvimento de todas as faculdades, de modo a preparar bem o espírito da alumna para as classes superiores”; o *Curso Primário* tinha duração de três anos e recebia “alumnas de sete anos para cima e

servindo-se do methodo intuitivo ensinava-se as bases das matérias do curso regular”, lá o aluno fazia suas próprias investigações enquanto o professor simplesmente o guiava, “ensinando-lhe os termos correctos para exprimir as ideas por si mesmos adquiridas”; o *Curso Secundário*, com duração de quatro anos, tinha como objetivo a preparação para a “matrícula nas escolas superiores do governo e nas academias”; o *Curso Normal*, realizado em três anos, tinha a função de preparar a mulher para o magistério, encarado como uma “sagrada vocação”. Este curso era dividido em três classes: “scientifico e litterario”, “psychologia” e “pedagogia”, com ênfase dada às duas últimas disciplinas pois eram consideradas indispensáveis para a formação intelectual e moral daquelas que pretendiam ensinar. Havia ainda um valor muito grande dado à *Música*: “desde as primeiras lições apprendem as alumnas a analyse e a synthese, afim de tocarem com expressão, pela nítida comprehensão da musica, em vez de produzirem simples notas mechanicamente” (cf. PROSPECTO, 1935, p. 6-11).

O Colégio IH, foi pensado como internato para as moças de famílias ricas da cidade e região. Pois, como algumas vinham do interior precisavam permanecer na própria instituição, pela impossibilidade de voltar a sua cidade todos os dias após as aulas. Os documentos da instituição analisados nos trazem as seguintes informações quanto aos objetivos da escola internato-externato:

O objetivo do Colegio é fazer do internato, quando possível, um reflexo da vida familiar, onde cada membro empregue toda a diligencia para manter a boa ordem assim como a consideração devida aos outros. Procura-se inculcar no animo das alunas os principios fundamentais da vida social; a dignidade, a obediencia á autoridade e o amor a verdade (PROSPECTO, 1935, p. 24)

Aqui há clara permeabilidade, pois permitia à escola, em seu espaço de porosidade, re/produzir modelos de vida doméstica e familiar que inculcassem nas alunas valores da vida social. Ao mesmo tempo em que a escola absorvia os modelos trazidos pelas alunas, também ensinava novos modelos, que por certo se perpetuariam no cotidiano das alunas em suas relações para além da escola e, desta forma, seriam exportados para outras vivências sociais. Isto também pode ser verificado a partir dos elementos que compunham o enxoval das moças. Nestes elementos verifica-se a existência de itens da etiqueta europeia e americana que passariam a compor o modo de comportamento das alunas como mulheres e futuras professoras.

Figura 22 - Enxoval das alunas

ENXOVAL	
4	Lençóis 2m20 x 1m20
2	Colchas brancas 2m20 x 1m 20
2	Cobertores de lã
1	Travesseiro 60cm x 40cm
4	Fronhas 70cm x 45cm
4	Guardanapos brancos
2	Toalhas de banho
6	Toalhas de rosto
2	Sacos para roupa usada
2	Chambres de banho
4	Pares de pijamas ou camisolas
1	Par de chinelos
3	Pares de sapatos — o do uniforme será preto
1	Guarda-chuva
2	Copos ou canecas
2	Toalhas brancas para commoda 1m20 x 60
	Objetos de toilette
	Os accessorios necessarios para costura
6	Vestidos simples para usar depois das aulas
2	Vestidos claros de sair
	Uniforme (pode ser feito no Colegio)
	2 saias e um casaquinho de casimira preta
	1 saia de tricolore preta
	8 blusas brancas: 6 de manga comprida e 2 de manga curta
	6 pares de meias pretas
	1 boina preta
	1 Calção preto para ginastica, de acordo com o modelo fornecido pelo Colegio

FONTE: Prospecto de 1929.

A vida no internato é retratada no prospecto de 1929, onde as internas do Colégio foram ‘flagradas’ concentradas na biblioteca debruçadas sobre seus afazeres acadêmicos; a sala de pinturas com meninas compenetradas na busca de inspiração, com destaque para as obras pintadas expostas nas paredes; a sala social em que se apresentam meninas sentadas em duplas ou sozinhas lendo, tocando piano, costurando, jogando ou simplesmente observando; o pátio externo com alunas recreando em atividades lúdicas e descontraídas. As fotos não trazem a figura de meninos, somente de alguns professores ao lado de outras professoras ou em situação de aula; as meninas aparecem de jalecos brancos e todas as fotos trazem cenas cuidadosamente montadas por um hábil fotógrafo.

A educação presente caminhava lado a lado com os pensamentos republicanos que se encontravam presentes na cidade. Portanto, as disciplinas ofertadas traziam o sentimento republicano que o país buscava naquele momento, como informa o PROSPECTO (1935, p. 11): “Nas aulas de historia, geografia e lingua patria, nestas, principalmente, procura-se crear e desenvolver nas alunas o sentimento civico”. Para isso, era adotado o “metodo da Escola Ativa” que os PROSPECTOS vêm explicando de forma sucinta como era sua aplicação e resultados:

[...] permite ao aluno desenvolver-se espontaneamente dentro dos seus legitimos interesses, despertados e dirigidos habilmente pelos professores. Para melhor atingir o fim educativo a que se tem em vista, instalou-se em cada uma das classes primarias uma pequena biblioteca infantil e aos poucos, com a cooperação dos próprios alunos, se vai formando um museu escolar. (PROSPECTO, 1935, p. 11).

Portanto, a educação metodista trazia certa disciplina a fim de desenvolver na formação de suas alunas habilidades e qualidades que seriam úteis para sua vida, como “a

firmeza de caráter, a coragem, a dedicação, o altruísmo, e despertar-lhes o espírito de iniciativa, de confiança em si próprias e de solidariedade social” (PROSPECTO, 1935, p. 10).

Quanto aos cursos oferecidos, o Colégio IH, ofertava o curso de admissão, com duração de um ano, uma vez que estava habilitada pelo governo. Durante o curso era revisado todas as disciplinas que foram estudadas no curso primário, com a finalidade de se preparar as alunas que iriam ingressar no curso de normalistas em qualquer cidade brasileira. De acordo com o PROSPECTO (1935):

No curso de admissão, que se faz num ano, além de proceder-se á revisão das materias estudadas no primario, trata-se especialmente de preparar a classe para os exames de admissão ao curso secundario ou normal, de modo a dar-lhe uma base solida para prosseguir os estudos, constituindo assim o curso de admissão uma parte essencial para a eficiencia dos demais cursos ulteriores (PROSPECTO, 1935, p. 11).

A instituição proporcionava também às alunas que estudassem no colégio até o 5º ano, habilitação para realizar os exames de admissão para o curso normal, sem que precisassem realizar cursos preparatórios. Como traz o PROSPECTO (1929) analisado:

As alumnas que frequentarem o Collegio até o 5.º anno inclusive, ficam habilitadas a fazer os exames do Curso de Adaptação da Escola Normal Modelo, de Bello Horizonte, ou qualquer de 2.º grau do Estado; as que fizerem os nove annos do Collegio poderão prestar os exames de preparatórios, afim de se matricularem no curso de Applicaçãõ da mesma Escola. (PROSPECTO, 1929, p.13)

O Colégio IH, tinha em seus fundamentos, o pensamento de que “ensinam-se factos para serem compreendidos e lembrados pelos alumnos, factos que não podem ser negligenciados, porque constituem a materia prima de que trata a instruccãõ” (PROSPECTO, 1929, p. 15). Assim foi investido em disciplinas que viriam a contribuir para uma formação qualificada de normalistas, respeitando a exigência das leis e decretos do Estado. Para isso, a instituição ofertava em sua grade de disciplinas a “lingua vernacula, linguas modernas, curso de piano e teoria e curso de arte culinaria e economia domestica” (REGIMENTO DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX, 1910). Cada uma dessas disciplinas ofertadas, para a escola, tinha um grande valor a agregar a suas alunas, como traz os documentos da instituição:

LINGUA VERNACULA:

A disciplina a cujo estudo se presta maior cuidado é a Lingua Patria.

A composição, a leitura com a respectiva interpretação, a gramatica, a analyse, são os principais meios empregados no estudo da lingua.

Daí esta exigencia do ensino educativo-desenvolver o habito de pensar.

Ao terminar o curso de português, a aluna saberá pensar e redigir com precisão; conversar correctamente; terá gosto para a leitura de bons livros e jornais. Poderá por sua palavra, escrita e falada, aos serviços das necessidades da vida.

LINGUAS MODERNAS

O fim do estudo das linguas modernas é dar aos alunos um conhecimento intimo dos povos estrangeiros, da sua vida social, sua historia e sua literatura; a facilidade de exprimir-se nestas línguas para fins sociais e comerciais e a capacidade de usar a lingua como meio de alargar os seus conhecimentos pelo estudo da literatura didatica de outros paizes.

O emprego da lingua ingleza não está limitado ás horas de aula; pratica-se a mesma nos recreios, nas horas de refeições e especialmente na vida do internato. [...] Cantos e jogos, em que se empregam rimas e repetições das frases faceis, são usados diariamente para auxiliar as alunas a vencer a timidez no uso de uma lingua estrangeira.

A lingua allemã, como curso extraordinario, tambem é ensinada no Colegio.

CURSO DE PIANO E TEORIA

Este curso segue o programa do Conservatorio Mineiro de Musica.

CURSO DE ARTE CULINARIA E ECONOMIA DOMESTICA

Os educadores estão agora mais convencidos do que nunca da importancia do ensino sobre os cuidados e a administração da casa. Por isso, cada vez mais se desenvolve o programa de economia domestica, nas escolas modernas. O estudo do vestuario, dos alimentos, da administração da casa, decoração interior, jardinagem, puericultura, etc., agrupam se sob o titulo de economia domestica. Este curso será oferecido pelo Colegio Izabela Hendrix e abrangerá tres anos de estudo. (REGIMENTO DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX, 1910).

O ensino da língua inglesa era, naturalmente, privilegiado na instituição, cuja aprendizagem incluía o objetivo de aproximação cultural com os Estados Unidos. Por outro lado, o estudo da língua francesa não poderia efetivamente deixar de ser oferecido, considerando-se que era incontestável a predominância e influência dos modelos europeus na sociedade. A disciplina era ensinada em praticamente todas as escolas católicas e naturalmente, num movimento de permeabilidade, a aceitação de uma escola americana dependia também da sua adaptação ao meio social em que era inserida.

Além da qualidade de ensino proporcionado, a escola também trazia em seu regimento a cultura de ensinar para a vida. De acordo com os documentos analisados:

Na execução dos programas deste curso procura-se cultivar nas alunas o espirito de solidariedade e os mais altos ideais que servirão para a vida pratica, em ambiente no qual cada um desenvolva, no maximo, suas capacidades com o intuito de cooperar para o bem da sociedade. (REGIMENTO DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX, 1910).

Outro ponto que se destaca era a formação dos professores, sendo que, conforme expresso no prospecto de 1931, a maioria possuía formação em escolas metodistas no Brasil.

Figura 23 - Corpo Docente

 Corpo Docente 	
<p>Miss Lela M. Pinam - Directora S. W. Texas State Teachers College Scarriff Bible and Training School</p>	<p>Dr. Aginaldo Costa Bacharel, Faculdade de Direito, Bello Horizonte Portuguez</p>
<p>A. B. Miss Lucy Wade M. A. Scarriff College Inglez Trabalhos Manuaes</p>	<p>Prof. Elvindo Siqueira O Granbery Sciencias Geraes</p>
<p>Miss Verda Farrar State Teachers College, Missouri A. B. Scarriff College Inglez</p>	<p>D. Jenny Lopes Collegio Piracicabano Mathematica</p>
<p>D. Jgnacia Guimarães B. S. Peabody College for Teachers M. A. Columbia University Psychologia e Methodologia</p>	<p>Snr. Josias Lopes O Granbery Sciencias Naturaes</p>
<p>D. Antonieta Bastos Escola Normal Biblia</p>	
<p>Mme. Jenny Artus Francez</p>	<p>Prof. Asdrubal Lima Canto</p>
<p>Prof. Yara Coutinho Camarinha Instituto Nacional de Musica Piano</p>	<p>D. Djanita Seixas Coutinho Habilitada pela Escola de Bellas Artes do Rio de Janeiro Desenho e Pintura</p>
<p>Prof. Carlinda Tiquitella Instituto Nacional de Musica Piano</p>	<p>D. Catharina Federici D. Ausonia Martinuzzi Trabalhos de Agulha</p>
<p>Prof. Gertrudes Driesler Schmill Instituto Nacional de Musica Piano</p>	<p>D. Hilda Ferqal Escola Normal Gymnastica</p>
<p>Prof. Alice Alves da Silva Instituto Nacional de Musica Solejo</p>	
<p>D. Irmgard Johannsen Collegio Bennett</p>	<p>D. Deolinda Pantolla Collegio Bennett</p>
<p>D. Heloisa Costa Pereira Collegio Isabella Hendrix</p>	<p>D. Elisabeth Fenner Collegio Isabella Hendrix</p>

FONTE: Prospecto de 1931

Com o cuidado de valorizar o corpo docente e criticar a rigidez do *magister dixit* (o mestre disse), foram criados e colocados em ação novos procedimentos, trazendo

elementos de igualdade e democracia aos “novos modos de ensinar”, em que a aproximação mestre-aluno, fruto da liberdade individual e do respeito de um ao outro, faz o diferencial. Na prática educativa norte-americana, o professor ou mestre, além de ser detentor de conduta irrepreensível é um amigo e conselheiro. Tal concepção é aferida nos dizeres: “A directora, os professores residentes, e todos os internos comem à mesma mesa” (PROSPECTO, 1929, p. 16). Esse contato próximo também se devia ao fato de a diretora e algumas docentes morarem no mesmo prédio que as internas que, de acordo com o regulamento do internato, procuravam “quanto possível, um reflexo da vida de família, onde cada membro empregue toda a diligencia para manter a boa ordem e para a consideração devida ao outro” (PROSPECTO, 1929, p. 19).

Neste ambiente, considerado uma extensão do ambiente familiar, cada membro sabia das suas obrigações e as cumpria com delicadeza e cuidado, onde “... cultivam-se ideias de conforto, de hygiene, de amor ao bello nos arranjos de casa e no preparo das refeições” (1929, p.14); com destaque para o cuidado com a alimentação caseira enviada às alunas, uma vez que os comestíveis recebidos eram considerados “prejudiciais á saúde das alumnas” (PROSPECTO, 1929, p. 14), demonstrando que o cuidado com o corpo passava também pelo bom funcionamento do organismo.

Afim de cuidar da saude da família collegial, exige-se que todo o pessoal do internato, tanto professores quanto alumnas, sujeitem-se a exames médicos annual e a vaccinações. Aquellas que não tenham dispensa do médico são obrigadas a tomar parte dos exercícos gymnasticos e nos jogos e passeios ao ar livre. (1929, p. 15).

Nota-se claramente a permeabilidade nesta questão da alimentação e cuidado da saúde, e através de práticas higienistas, é proposta uma nova organização da vida cotidiana. Assim a escola, além do papel formativo no ensino de conteúdos, cumpriu com características da própria missão educacional metodista na formação social e cultural de seus alunos.

Percebe-se ainda a importância do Colégio IH na história da educação feminina mineira, especialmente na formação de normalistas. O quanto a instituição trouxe como contribuição com suas tendências de ensino moderno e suas propostas pedagógicas diversificadas para a época. Além da coragem das pessoas responsáveis pela direção do colégio, em educar mulheres, em uma sociedade em que elas não tinham espaço, que não fosse o doméstico, a instituição proporcionou oportunidades para as mulheres terem protagonismo na sociedade, através da educação, de se impor e participar com suas ideias e influências.

Ao comparar as propostas educacionais da Escola da Capital (Instituto de Educação) com o Colégio IH, percebemos que se igualavam quanto ao cumprimento da legislação vigente. Entretanto, o Colégio IH trazia um atrativo a mais para suas alunas, como as disciplinas, que foram citadas anteriormente, que seriam um diferencial para a educação das moças. Podemos evidenciar que a escola metodista de Belo Horizonte trazia uma pedagogia norte-americana para o ensino das moças da nova capital de Minas Gerais, um ensino moderno que trabalhava com o método intuitivo as diversas disciplinas atendendo sempre as condições de cada aluna. A formação de normalistas no Colégio IH teve papel ativo e importante na educação em Belo Horizonte. Respeitando as legislações e preparando normalistas qualificadas para contribuir na educação durante a Primeira República visando o desenvolvimento do país.

4.3.3 Inspeção de Credenciamento

Na fase de consolidação, o Colégio IH foi submetido a uma inspeção de credenciamento que ocorreu no início do período do governo de Getúlio Vargas. Com a Revolução de 1930, o Estado passou a dar uma maior relevância às políticas educacionais, o que demandou um processo de negociação com os atores educacionais a fim de se constituir uma base de apoio. Assim, segundo Xavier (2005, p. 108), “a questão da nacionalização do ensino envolveu o debate em torno do papel do Estado na educação, dos limites e da conveniência de sua interferência e controle”, ou seja, a educação escolar foi utilizada pelo governo de Getúlio Vargas como ferramenta para a construção de uma identidade nacional.

Apesar do nacionalismo e da clara situação que poderia se instalar para as instituições protestantes, de direção estrangeira, o país, no que consiste o aspecto educacional, era movido pelo envolvimento com o otimismo pedagógico e a educação ocupou um papel de destaque, pois segundo Andreotti (2006, p. 105), “foi sem dúvida um momento em que predominou uma visão otimista em relação à educação, como instrumento de democratização e equalização social”.

Neste contexto, foi decretada a Reforma Francisco Campos (1931-1932), que surgiu como uma forma de justificação,

[...] pela precariedade das escolas estaduais e pela modernidade que a implantação desses estabelecimentos traduziria. Ela pôs a educação pública no centro do debate político e abrangeu assuntos como organização de suas esferas e competências, verbas para educação e definição dos contornos da educação mineira contemporânea e futura. Sua finalidade era instituir uma política educacional segundo princípios e bases modernos (Carvalho, 2012 p.188).

Os primeiros decretos da Reforma referiam-se à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931), à organização do ensino superior (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931) e à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931). Também seriam definidas medidas relativas ao ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931), ao ensino comercial e à regulamentação da profissão de contador (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931). Posteriormente foram estabelecidas disposições adicionais sobre a organização do ensino secundário (Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932). Então em nível nacional, a Reforma estabeleceu

a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009, p.185).

Esses ideais procuravam gerar estudantes que de fato eram sujeitos ativos na sociedade que estava se consolidando no Brasil nos anos de 1930. Devido a esse contexto, Vargas utilizou da educação como ferramenta para a nacionalização brasileira. Neste período, as políticas educacionais foram influenciadas pela proposta educacional da Escola Nova. De acordo com Andreotti a Escola Nova foi um movimento,

[...] formado por educadores que traduziram os ideais liberais na defesa de uma escola pública para todos e que se empenharam em dar novos rumos à educação, questionava o tradicionalismo pedagógico enquanto a Igreja, no seu confronto com o estabelecimento desses novos modelos para a educação, se colocava no lado oposto. Essas duas vertentes de pensamento polarizaram os debates sobre a educação na década de 1930, e os embates que elas travaram tornam evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada naquele momento. Os renovadores, como eram conhecidos os educadores que aderiram ao movimento escolanovista, apresentaram, em 1932, um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi fruto do movimento por reformas educacionais que vinha acontecendo desde os anos 1920, tendo à frente Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. (ANDREOTTI, 2006, p. 105)

A Escola Nova reforçou a defesa da escola pública e, portanto, da participação do Estado no processo de escolarização. A proposta dos Pioneiros da Educação Nova foi

entendida pelo Estado como uma forma de avançar no processo de nacionalização, uma vez que o movimento da Escola Nova se alinhava a uma visão pragmática da sociedade capitalista industrial que se formava em torno deste processo de nacionalização. Segundo Andreotti era

[...] um movimento caracterizado por novas idéias pedagógicas que estavam em pauta nos EUA e Europa, com vistas à adequação do ensino na fase de desenvolvimento capitalista industrial. John Dewey foi um dos precursores dessas idéias que envolviam a expansão das oportunidades escolares, como também novos métodos pedagógicos, em contraposição à escola tradicional. (ANDREOTTI, 2006, p. 105)

Durante esse período, o Estado exigiu que os professores atuassem como veiculadores da nacionalização, transformando as crianças em cidadãos e valorosos patriotas. Assim, “a educação assumiu uma dimensão social fundamental, configurando as instituições escolares como um local de aprendizado e de gestação de ideias e valores de exaltação patriótica” (DOS SANTOS; FERREIRA, 2006, p. 1).

O Estado então utilizou de uma ferramenta antiga no sistema educacional para realizar o controle da escola enquanto reprodutora dos ideais nacionalistas, que foi a Inspeção Escolar. A inspeção escolar de acordo com Ferreira e Fortunato,

[...] faz parte da administração da educação. Ela pertence aos componentes do “staff”, conforme ditam todas as teorias de administração de empresas e as decorrentes transposições para a educação. A Inspeção, como uma específica forma de controle, surge no cenário brasileiro já no Ratio Studiorum, conforme o Plano Geral dos jesuítas após a morte de Nóbrega em 1570 e que passou a vigorar em todos os Colégios da Companhia de Jesus a partir de 1599. Este Plano composto de regras relativas às responsabilidades de todos os agentes diretamente ligados ao ensino, salienta a figura do “prefeito de estudos” como assistente da autoridade máxima – o Reitor – para auxiliá-lo na “boa ordenação dos estudos” Saviani (2006c, p. 21) O conjunto das regras do Ratio Studiorum no Plano Geral dos jesuítas configura a idéia de supervisão e de inspeção, inspeção esta, que controla as regras fornecidas pelas autoridades educacionais. (FERREIRA; FORTUNATO, 2006, p.2)

Nesse período do nacionalismo getulista, a inspeção tomou outra diretriz e se tornou justamente a principal ferramenta em que o Estado assume o controle total das instituições de ensino. De acordo com Ferreira e Fortunato,

A inspeção passou a ser, neste contexto, a forma de controle da “qualidade” então pretendida na formação que se esperava. A inspeção, portanto, foi e é, ainda hoje, uma forma de expressão política que se constitui elemento da gestão da educação que abrange todas as “funções”, mas que exerce o seu compromisso com uma determinada qualidade da educação. Logo, no Estado Novo, a gestão da educação que sequer era assim chamada, só poderia exercer o controle do que era determinado ao sabor da ditadura varguista. (FERREIRA; FORTUNATO, 2006, p. 6)

Neste contexto somos levados a refletir como ocorreu este processo com o Colégio IH, neste movimento de nacionalização e inspeção escolar, já que o Colégio era administrado por estrangeiros e adotava um ensino confessional. Cabe salientar que, na década de 30, o Colégio IH sofreu o processo de inspeção e credenciamento. No documento 6348/32 que trata sobre o reconhecimento do 2º Ciclo do Colégio Izabela Hendrix, relata-se um breve histórico da instituição neste período. Segundo esse documento,

em 1933 o estabelecimento obteve a inspeção preliminar. Em agosto de 1936 foi concedida a inspeção permanente para o 1º ciclo. Promulgada a lei Orgânica do Ensino Secundário, o “Izabela Hendrix” requereu a permissão para manter o 2º ciclo, o que lhe foi concedido pelo decreto 11.195 de 4 de janeiro de 1933 (Documento 6348/32).

É justamente partindo da análise dos documentos históricos da inspeção escolar ocorrida no colégio nas datas citadas nesse documento que se espera encontrar o diálogo ocorrido nessa época.

Durante a gestão de Miss Putnam, o colégio passou por uma inspeção para concessão permanente do curso secundário. No ano de 1932 sob a alegação de infraestrutura deficiente, a instituição foi classificada na categoria sofrível. A inspeção baseava-se no decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. A reforma Francisco Campos estabelecia que “O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial” (ARTIGO 1º).

Para compreender a educação brasileira neste contexto histórico recorreremos a Haydar (1972). A autora aponta várias deficiências no ensino secundário, entre elas pode-se destacar o seguinte:

A má qualidade do ensino secundário provincial desaconselhava o reconhecimento incondicional das aprovações conferidas pelos liceus locais; o alvitre não se afigurava viável nem mesmo aos interesses provinciais. Passou-se então a propugnar a equiparação dos estabelecimentos secundários das Províncias que adotassem estrutura e planos de estudos semelhantes aos do Colégio da Côrte (HAYDAR, 1972 p. 26).

A autora afirma ainda que o ensino público era precário e as poucas escolas que haviam na época eram destinadas a jovens provenientes de famílias ricas, ou seja, a educação era basicamente elitista. Tal fato representava o pensamento do velho padrão colonialista burguês, que prepara os nobres para que possam ter acesso ao ensino superior (HAYDAR, 1972, p. 30).

A inspeção de 1932 detectou sérios problemas no Colégio Izabela Hendrix com relação à estrutura física e material entre os quais destacamos: o uso contíguo de uma sala de desenho e biblioteca. Outra falha seria a inexistência de uma sala separada para o estudo das Ciências Naturais. No documento de inspeção analisado aparece ainda:

- a) Área coberta para recreio de alunos: Deficiente
- b) Com uma matrícula de 134 alunas, não possui um único “bidets”
- c) Sala de Geografia- Não possui telúrio e planisfério
- d) Sala de ciências – Material deficiente
- e) Laboratório de Física – Material deficiente
- f) Laboratório de Química – Material deficiente
- g) Laboratório de História Natural – Material bastante deficiente, não possuindo esfolado, esqueleto, etc. (DOCUMENTO DE INSPEÇÃO DO COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 1933).

Quanto às instalações sanitárias, o Diário Oficial da União de 25 de abril de 1932 trazia as seguintes instruções:

Divida-se o número de alunos matriculados no estabelecimento pelo número de aparelhos existentes; leve-se o valor do quociente obtido, para cada elemento, á tabela correspondente e ter-se-á a nota a atribuir ao elemento considerado. Observações:

1º) O número de alunos a considerar será o número total de matrículas no curso secundário e em outros cursos mantidos pelo estabelecimento, recebendo instrução simultaneamente.

2º) Caso a construção ou o estado de conservação dos aparelhos não sejam satisfatórios, a nota obtida por meio da tabela será reduzida de um ou mais pontos, conforme a importância do defeito. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1932 p. 24, seção 1).

Assim, apesar do prestígio, o Colégio IH possuía na sociedade belo-horizontina, neste período, segundo os inspetores federais, as instalações da escola e os materiais disponíveis deficientes conforme o documento aponta. Dessa forma, a instituição alcançou a marca de 6.778 pontos (num total de 10.000), sendo classificada na categoria de sofrível.

A instituição permaneceu sob inspeção preliminar até 1936. Em abril do referido ano, depois de adequar as instalações e materiais, o inspetor geral do ensino secundário José Augusto de Lima, assinou o parecer favorável à concessão permanente ao Colégio Izabela Hendrix. Dos apontamentos deste parecer destacamos o seguinte:

[...] O material didático foi julgado excelente, e a ele a comissão atribuiu graus elevados. [...] O mobiliário em excelente estado de conservação de carteiras individuais e ajustáveis. As salas especiais são igualmente aparelhadas, com material abundante. (DOCUMENTO DE INSPEÇÃO DO COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX/PARECER DE 14 DE OUTUBRO DE 1935).

Nesta ocasião, a escola alcançou a marca dos 9.010 pontos, categoria de bom. Desta maneira, o Presidente Getúlio Vargas assinou o documento de “concessão de inspeção permanente ao curso fundamental do Colégio Izabela Hendrix, conforme decreto lei nº 1.071 de 31 de agosto de 1936, 115º da Independência e 48º da República” (DOCUMENTO DE INSPEÇÃO DO COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 1936).

É importante destacar esse momento histórico em que tem lugar a inspeção do Colégio. Neste período, “[...] a inspeção escolar assimilou as orientações nacionalistas. A gestão se constituiu em instrumento técnico-pedagógico, mas também ideológico, ficando a serviço de enaltecimento de valores e atitudes tidos como alicerces do patriotismo [...]” (SANTOS, 2008, p. 49). Assim, é possível inferir que as instituições estrangeiras deveriam se adequar ao novo modelo exigido pelo governo e para isso seria necessária a busca por estratégias e táticas para garantir a sua permanência no cenário nacional brasileiro. No Prospecto de 1935 do Colégio Izabela Hendrix, é possível perceber a ênfase quanto à exigência desses preceitos.

[...] “o fim central, a que se cumpre servir todo o trabalho da escola, está na cultura do caráter e do patriotismo”, disse um educador. Nas aulas de história, geografia e língua pátria, nestas principalmente procura-se criar e desenvolver nas alunas o sentimento cívico. Comemoram-se as datas de festas nacionais com canções patrióticas em que cada membro do corpo docente, ou pessoa idônea, fala sobre o fato histórico do dia, mostrando a sua significação (PROSPECTO, 1935, p. 11).

A organização do ensino enfatizou os aspectos da nacionalidade. Assim, a escola deixou claro que estava adequada aos preceitos exigidos pelo governo. Neste ponto o movimento de permeabilidade foi de influência sobre a escola e sua rotina escolar. Percebe-se que, no diálogo com as políticas públicas, o Colégio IH incorporou discurso nacionalista. No entanto, no mesmo documento percebe-se a presença do caráter evangelístico que deu origem às escolas metodistas no Brasil.

Dá-se lugar de relevo à educação moral. Adotam-se os preceitos da moral cristã, os quais têm servido de base ao progresso e melhoramento social, onde quer que se pratiquem. A Bíblia, “o livro dos livros”, fonte dos mais elavados princípios religiosos, se estuda em todos os anos do curso, sem nenhum outro intuito senão o de tornar conhecidos os princípios do Cristianismo, com inteiro respeito as crenças particulares de cada aluna (PROSPECTO, 1935 p. 11).

Desta maneira é possível perceber que a sobrevivência dessa instituição escolar se deve ao fato do uso de estratégias e táticas nos mais variados momentos históricos na tentativa de preservar a identidade própria e o fim inicial de introduzir o metodismo no Brasil.

5 CONCLUSÃO (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

O documento que marca a entrada do protestantismo no Brasil foi o Tratado de Comércio e Navegação, no ano de 1810, que permitiu aos súditos britânicos em território português a liberdade religiosa. Por imposição política abriram-se as portas para outra religião no Brasil, que não a católica. A liberdade religiosa passou a ser oficialmente incluída nas leis brasileiras a partir da Constituição de 1824. A atração ao ideário francês de liberdade, o deslumbramento pelos povos europeu e norte-americano, facilitaram a possibilidade de ingresso de uma expressão religiosa diversa da católica em nosso país. Entretanto, é preciso considerar que o ingresso do protestantismo no Brasil não ocorreu sem resistência da Igreja Católica. Assim foi necessário estabelecer uma estratégia de inserção do protestantismo no país que não passasse pelo embate teológico direto. Do ponto de vista desta pesquisa, a estratégia utilizada para esta inserção foi através da educação, especialmente a partir da segunda metade do século XIX.

A segunda metade do século XIX foi assinalada por um processo de renovação e modernização das mentalidades. Nessa mesma ocasião, a intelectualidade brasileira se viu atraída pelos modelos americanos como alternativa de reforma da sociedade, pretendendo a superação de vícios deixados pelos colonizadores. O modelo americano representava o comportamento democrático ideal, o espírito público e a liberdade individual. A pesquisa suscitou aspectos históricos, sociais e políticos do Brasil deste período, destacando a migração de protestantes do Sul dos Estados Unidos para o Brasil e a implantação de suas escolas no país. Neste período ocorreram mudanças na política educacional que permitiram a criação de iniciativas educacionais dos protestantes.

A educação protestante e suas escolas eram muito bem vistas, por sua atividade pragmática, favorável ao trabalho, ao progresso e ao esforço individual, pois refletiam os ideais de modernidade. Suas escolas eram organizadas de acordo com o padrão pedagógico americano, e enquadravam-se perfeitamente no que se sonhava que seriam os novos padrões brasileiros.

O sistema de ensino dos protestantes abriu o caminho para a renovação das mentalidades e práticas pedagógicas que atraíram tanto a elite quanto os intelectuais, graças à qualidade de seu ensino prático, científico e comum a todos, à importância das atividades extraclasses, ao currículo atualizado e à iniciativa privada, sem desconsiderar o cuidado com os aspectos materiais de ensino.

Os protestantes acreditavam que em suas escolas novas gerações seriam formadas mediante as práticas educacionais renovadoras adotadas. Liberais, republicanos, anticlericais, maçons e positivistas apoiavam a fundação e a manutenção destas escolas protestantes, que, portanto, adotavam a pedagogia americana e os princípios de democracia, representados pelo individualismo, igualdade de direitos, liberdade de consciência e de crença. Neste movimento de permeabilidade, eram por eles importados os ideais e as concepções pedagógicas de intelectuais americanos por intermédio da literatura, manifestações ou exposições.

A possibilidade de garantir aos setores progressistas um ambiente que respeitasse seus princípios e a crença da conquista da civilidade e da modernidade, através do modelo de educação americana mostrou ser viável durante toda a segunda metade do século XIX. A tendência, acentuando-se no período da transição Império-República, serviu como inspiradora para as reformas e inovações recebidas pela educação brasileira, como pode ser verificado nos Pareceres de Rui Barbosa, nas reformas de Leôncio de Carvalho, na reforma da Escola Normal de São Paulo e na instrução pública de São Paulo.

Das denominações religiosas protestantes de origem norte-americana, a igreja metodista foi a que mais claramente utilizou a educação como estratégia de evangelização. O metodismo, fundado por John Wesley, tem a educação como valiosa aliada de seu projeto missionário e, no caso das escolas metodistas fundadas no Brasil, este projeto tem como base pedagógica o modelo do sistema educativo americano. Assim, a visão integradora da educação, concebida pelo metodismo, em que corpo, mente, espírito e comunidade constituem os elementos indissociáveis para a formação individual e sua capacitação, mescla-se com os conceitos do sistema de educação dos Estados Unidos.

O recorte temporal do período de transição entre o Império e a Primeira República foi importante para reconhecer o papel do pensamento liberal norte-americano nesta fase da história da educação no Brasil. Desse modo, o sistema de educação americano, os princípios e valores do liberalismo começaram a ser difundidos entre os membros da elite brasileira por meio de suas escolas. Além do jogo de interesses políticos (por parte dos brasileiros) e religiosos (por parte dos protestantes americanos) a pesquisa apresentou, ainda que de maneira breve, as condições da educação nacional e seus principais desafios: abandono do poder público, ensino elitista e falta de escolas, o que resultou na abertura de concessão pelo governo brasileiro às escolas particulares. Neste contexto, destacamos o início da educação metodista com seu modelo americano de ensino no Brasil.

Os políticos brasileiros acreditavam que os ideais liberais norte-americanos trazidos pelos imigrantes serviam aos seus interesses. Os americanos metodistas, por sua vez,

desejavam propagar a fé protestante. Assim, a implantação de escolas serviu tanto aos interesses políticos brasileiros quanto aos interesses religiosos metodistas. Para a missão metodista, a educação foi a porta de entrada para a propagação do evangelho protestante. Sendo assim, um modo de fazer que demonstra a estratégia articulada pelos missionários para introduzir os seus ensinamentos evangelísticos. Para a política nacional, as escolas metodistas apresentavam um modelo de ensino que representava o mundo civilizado, moderno, alicerçado na razão e voltado para a industrialização, ou seja, apto para semear os ideais republicanos.

Diversos estabelecimentos de ensino foram criados e neste contexto é fundado o Colégio Izabela Hendrix, em 1904, na nova capital republicana, Belo Horizonte. A pesquisa suscitou aspectos históricos e sociais da cidade de Belo Horizonte no período da sua fundação e o jogo político que envolveu a mudança da capital. Belo Horizonte foi erigida como capital republicana e, na época da fundação do Colégio Izabela Hendrix, contava com o telégrafo e a imprensa, além de outras modernidades, como eletricidade, bancos, estrada de ferro e bondes. Belo Horizonte ostentava centros republicanos e da maçonaria, hospedava um grande número de imigrantes estrangeiros, que aspiravam a uma formação moderna para seus filhos. Por conseguinte, o local era considerado perfeito para implantação de escolas e instituições educativas. A vinda dos missionários metodistas para Belo Horizonte aconteceu nesse mesmo cenário de interesses políticos e religiosos. A Igreja Metodista recebeu como doação um terreno por parte do Conselho Municipal da cidade de Belo Horizonte. Em contra partida a Igreja deveria construir uma escola. Para o Conselho Municipal, a implantação de uma escola americana na cidade representava o ideal republicano e moderno da nova capital mineira.

A inserção e desenvolvimento do movimento metodista em Belo Horizonte foram estrategicamente concebidos e estruturalmente desenhados por meio de um projeto arrojado de expansão. A missão metodista ingressou na cidade, mesmo antes de sua inauguração, desenvolvendo um diálogo com a sociedade que a recebia. A ação missionária na sociedade belo-horizontina envolveu uma série de instrumentos complementares ligados à evangelização direta e à educação, como a difusão do Evangelho, a pregação, a divulgação dos periódicos da Igreja, a escola dominical e a implementação de uma instituição de ensino regular, o Colégio Izabela Hendrix. A visão de afirmação e crescimento na nova capital era algo que estava presente no ideal da liderança do movimento. Como aconteceu em outros lugares onde o metodismo se instalou, percebe-se que, também em Belo Horizonte, a perspectiva educacional acompanhou a dimensão religiosa: ao mesmo tempo em que chega a Igreja, cria-se também a escola.

Não obstante a presença protestante em Belo Horizonte, o catolicismo ainda era a religião majoritária. Mesmo que a elite liberal e progressista de Minas Gerais tenha se mostrado, em alguma medida, receptiva à presença do metodismo, o mesmo não ocorreu com os grupos católicos mais conservadores que também compunham a sociedade belo-horizontina. Ao longo dos anos estudados o relacionamento entre uma parcela de fiéis e clérigos católicos e os metodistas foi marcado pela oposição.

O envio de Martha Watts e James L. Kennedy, dois dos mais influentes obreiros da Igreja Metodista, para Belo Horizonte significou a afirmação definitiva da identidade metodista que reconhece na educação a grande parceira no trabalho de evangelização, além de evidenciar a importância da mais nova capital de Minas, como campo de atuação. Esta pesquisa tratou dos aspectos do ideário metodista ligado ao ensino secular, à vinda da fundadora do Colégio Izabela Hendrix, Martha Watts, com uma proposta educacional inovadora e humanizante para a época e a clientela a que se dedicaram, mulheres (meninas e moças) das elites mineiras. Hippolyto de Campos ressalta que o estabelecimento do Colégio Izabela Hendrix por Martha Watts, a “honrada fundadora de outros colégios modelos que perpetuam seu nome entre os brasileiros”, e a nomeação do “venerável missionário”, reverendo James L. Kennedy, são “dois fatos de grande significado para a Igreja Methodista brasileira, e motivo de alegria também para todos os amigos da propaganda evangélica neste país” (CAMPOS *apud* HOWELL, 1905, p. 335-337).

Ainda que o objetivo último da missão fosse atingir a sociedade belo-horizontina como um todo, com vistas à instauração da “civilização cristã” no mundo inteiro (ideologia do Destino Manifesto), a exemplo do que ocorreu em outros locais, os missionários privilegiaram, como estratégia de estabelecimento na cidade, a conquista da elite liberal, republicana, sensível aos valores norte-americanos de liberdade, democracia, civilização e progresso, via educação. Interessada na formação de novas lideranças políticas e intelectuais, parte dessa elite apoiou o moderno sistema educacional metodista, deixando a educação dos seus filhos e demais parentes a cargo do Colégio Izabela Hendrix. Portanto, o movimento educacional metodista foi um movimento elitista, contrariando um dos princípios fundamentais do metodismo wesleyano.

O ambiente, a localização, a arquitetura, as instalações e equipamentos do Colégio Izabela Hendrix evocavam espaços de diálogo (porosidade), possibilitando a influência da prática pedagógica no cotidiano da cidade (permeabilidade). Estes espaços foram planejados para o atendimento do alunado, dentro da perspectiva educacional liberal americana. A arquitetura do prédio trazia como motivo ressaltar a prosperidade e prestígio da nação norte-

americana. Os espaços do interior da escola também se concretizavam como meios de porosidade e permeabilidade. Nestes espaços o liberalismo e o individualismo eram evocados, de forma que o interior da escola através das carteiras individuais e da ausência de estrados nas salas de aula proporcionava uma aproximação maior entre aluno e professor. A presença de bandeiras, das fotos de presidentes dos Estados Unidos e do Brasil, do refeitório congregando professores, alunos e funcionários, dos laboratórios de física e química, das salas específicas de determinadas disciplinas, dos mapas sobrepostos às paredes, dos instrumentos e dos equipamentos importados dos Estados Unidos era uma revelação completa da prática educacional baseada no modelo e concepção americanos. Desta forma, nossa hipótese de que o Colégio Metodista Izabela Hendrix participou ativamente no processo de escolarização em Belo Horizonte, a partir de espaços de diálogo com a sociedade belo-horizontina (porosidade e permeabilidade) é garantida por meio da prática pedagógica nestes espaços e na divulgação de uma pedagogia que estabelecia novas perspectivas na relação professor/aluno.

A proximidade professor/aluno constituía rotina na instituição, ao apoiar-se na imagem do mestre norte-americano, de caráter e conduta moral inquestionáveis. Inspirados na filosofia democrática liberal norte-americana, os sentidos múltiplos de competição, liderança, autoafirmação e independência integravam-se à pedagogia institucional, principalmente por meio de jogos esportivos coletivos ou individuais, concursos literários e artísticos, em conjunto com a editoração de jornais escolares e o incentivo à pesquisa individual nos laboratórios, tudo visando resultados para posterior apresentação. Destacava-se assim, a grande importância do esforço e talento individual. O foco ao mérito pessoal evidenciava a sincronia com os princípios ideológicos da competitividade, existentes na prática pedagógica.

Uma outra hipótese que foi levantada e respondida é a de que a prática pedagógica e o modelo de educação americanos trazidos pelas missionárias metodistas contribuíram com o processo de escolarização em Belo Horizonte, especialmente na formação de normalistas e na educação de mulheres. O currículo seguido pela escola desde sua fundação era claro no que concerne ao modelo adotado. Desenho, educação física, política, ciências naturais e inglês eram disciplinas ministradas segundo o método intuitivo, sinônimo da nova educação. Porém, noções de gramática portuguesa, francês (a língua ensinada em todas as escolas tradicionais), história pátria, permaneciam fazendo parte do currículo, como forma de integração à cultura nacional.

Os colégios americanos de confissão protestante, mais especificamente o Colégio Metodista Izabela Hendrix, objeto de nosso estudo, eram organizados segundo o sistema de ensino dos Estados Unidos, cujo programa achava-se fundamentado na compreensão e no

desenvolvimento da observação, afastando-se do ensino artificial e memorístico. O emprego do curso graduado, do método intuitivo, da coeducação, a relevância da prática esportiva, a inclusão de disciplinas como desenho, ciências físicas e naturais, bem como aulas de retórica, declamação e leitura representavam a prática desta pedagogia.

Nossa terceira hipótese de que a estratégia de utilizar a educação como forma de inserção do protestantismo logrou êxito na prática missionária e pedagógica das missionárias metodistas em Belo Horizonte foi parcialmente comprovada. Isto se deve ao fato que, embora Belo Horizonte tenha sido considerada pelos metodistas um “campo propício” à propagação da sua missão, o número de adesões ao metodismo não correspondeu às expectativas iniciais da missão brasileira da Igreja Metodista Episcopal do Sul, até porque o que os missionários privilegiaram a educação, ao invés da evangelização direta, como estratégia de estabelecimento na cidade. O catolicismo continuou sendo a religião majoritária da sociedade. Cabe ainda resgatar que no período do nacionalismo getulista, especificamente da inspeção de 1932-36, o Colégio Izabela Hendrix vivenciou um momento histórico difícil. Para garantir sua sobrevivência neste período, o Colégio Izabela Hendrix apresenta uma organização de ensino, em seus prospectos, que enfatiza o caráter cívico do ensino na escola como forma de contemplar os ideais do governo getulista. Assim, para driblar os desafios exigidos pelo momento, as missionárias deixam impressos nos prospectos da época, não apenas a organização escolar, mas o registro de suas táticas, ou como afirma Certeau (2009 p. 41), pequenas manobras criativas “articuladas sobre os detalhes do cotidiano”. Porém, mesmo não logrando uma conversão em massa ao protestantismo e enfrentando alguma dificuldade no período getulista, a missão metodista encontrou espaços privilegiados de atuação, políticas favoráveis e apoio de membros do governo de Minas em Belo Horizonte, sobretudo no campo educacional, como o Izabela Hendrix, presente até os dias de hoje.

Evidentemente o presente estudo não esgota a análise da inserção metodista na sociedade belo-horizontina. Várias lacunas ainda prosseguem, assim como outras interpretações ainda devem ser aferidas, possibilitando abrir portas para futuras pesquisas. Esperamos e acreditamos que este trabalho possa prover os elementos para novas investigações. Assim, considerando-se a carência de trabalhos relativos ao tema aqui desenvolvido, desejamos que esse estudo forneça elementos que permitam compreender um pouco da presença histórica de metodistas norte-americanos em Belo Horizonte e suas relações com a sociedade.

Não podemos deixar de ressaltar a importância que as fontes primárias tiveram na realização deste estudo, pois só foi possível uma leitura da história da instituição devido aos

documentos encontrados referentes ao período histórico estudado. Registra-se que a realização desta pesquisa só foi possível graças ao trabalho de resgate e recuperação destes documentos da instituição que estavam se perdendo com o tempo. Certamente, sem o acesso a tais documentos, não poderíamos nos aprofundar num recorte temporal tão específico como fizemos. A seleção e o manuseio de fotos e documentos do passado, melhor que a simples obtenção de informações, nos permitiu estabelecer uma ponte entre o presente e o passado. Desta maneira, destacamos a importância da criação de um arquivo para o Colégio Metodista Izabela Hendrix para a preservação da memória dessa instituição. Para Magalhães (2004, p. 72), a construção de um arquivo é importante fonte de informação “de maneira a obter o mais elevado índice de fidelidade, pragmatismo e significância na representação da instituição referida” (MAGALHÃES, 2004, p. 72). Portanto, é necessário o investimento em recuperação e conservação desses e outros documentos, tão importantes da nossa história, para que outros pesquisadores possam desenvolver trabalhos que irão contribuir para conservação da memória desta instituição.

Muito mais do que apenas ampliar conhecimentos e concepções surgidas dos encontros e cometimentos entre as abordagens da educação metodista como estratégia de inserção do protestantismo no diálogo como o processo de escolarização em Belo Horizonte, tivemos a oportunidade de identificar o comportamento e a história do indivíduo e sua relação com o meio escolar e sua cultura, refletidos nos documentos do Colégio Izabela Hendrix. A realização dessa pesquisa significou desvelar a importância do papel das instituições educativas na construção da história da sociedade em que está inserida.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, José Antonio Martin Moreno. **Protestantismo e educação: história de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX**. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- AGUIAR, Tito Flávio Rodrigues. **Vastos subúrbios da nova capital. Formação do espaço urbano na primeira periferia de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Disponível em <<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/index.htm>>> acessado em 28/08/2013.
- ANDERSON, Perry. **Modernidade e revolução**. NOVOS ESTUDOS. CEBRAP, São Paulo, n.º14, pp. 2-15, fev. 86.
- ALBINO, M. **Ide por todo mundo: a província de São Paulo como campo de missão presbiteriana 1869-1892**. Campinas: Área de Publicações CMU: UNICAMP, 1996.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil: 1500-1889**. São Paulo: EDUC, 1989.
- ANDRADE, Paulo Bonavides Paes de. **História constitucional do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- AYRES, Paulo Mattos. **Confessionalidade, Educação e Escola: um enfoque histórico**. Piracicaba: REVISTA DO COGEIME. Ano I, Número I, Junho/1991.
- _____. **Mais de um século de educação metodista**. Cogeime: Piracicaba, 2000.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1992.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramento, 1971.
- _____. **Uma interpretação do Instituto Mackenzie**. In: Revista da FLEP (Faculdade de Letras, Educação e Psicologia). Universidade Mackenzie, Ano I, nº 1, novembro de 1997.
- AZZI, Riolando. Influência dos colégios católicos na sociedade juizforana. **Revista do CES**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1-2, p. 98-106, jan./dez.1998.
- BANDEIRA, M. **A presença dos Estados Unidos no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BARBOSA, José Carlos Barbosa. Isabela Hendrix e o metodismo em Belo Horizonte, mais de um século de história. **Revista de Educação do Cogeime**. v. 13, n. 24, jun. 2004.
- BARRETO, Jonas Mendes. **O metodismo em Belo Horizonte: inserção e desenvolvimento**. Piracicaba: REVISTA DO COGEIME. Ano 14. Numero 26, dezembro/2005.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

BASTIAN, Jean-Pierre. **Breve historia del protestantismo en América Latina**. México: Casa Unida de Publicaciones, 1986.

_____. **La modernidade religiosa: Europa Latina y America Latina em perspectiva comparada**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

BASTOS, Tavares. **A província: estudos sobre a descentralização no Brazi**. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife: BPB Companhia Editora Educacional, 1937. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-provincia-estudo-sobre-a-descentralizacao-no-brasil>. Acesso em: 20 de nov 2013.

BÉDARIDA, F. **La société anglaise du milieu du XIX siècle à nos jours**. Paris: Seuil, 1990.

BELLAH, R. N. **Civil Religion in America**. In: *Beyond Belief: Essays on Religion in a Post-Traditional World*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1991.

BETTENSON, H. **Documentos da igreja cristã**. São Paulo: ASTE, 1967.

BERMAN, Marshal. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

BOAVENTURA, Elias. Reflexões sobre o papel dos metodistas no ensino superior brasileiro. (Texto fotocopiado, 1978)

_____. **Inovação americana na educação do Brasil**. *Nossa História*, SãoPaulo, n. 23, p. 81-83, set. 2005.

_____. **Ênfases históricas do projeto de educação metodista no Brasil em seus primórdios**. X SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PROCESSO CIVILIZADOR. Campinas: UNICAMP, 2007.

BONINO, José Miguez. **Rosto do protestantismo latino-americano**. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: Escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária)

_____, ARROYO, Miguel, NOSSELA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CALVANI, Carlos Eduardo B. **A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil**. *In Rev. Pistis Praxis, Teologia Pastoral*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **Entre a Liberdade dos antigos e a dos modernos. A República no Brasil**. In: Pontos e Bordados: Escritos de História e Política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **O projeto Januário da Cunha Barbosa: contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira**. Dissertação de mestrado 160f, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2006.

CASTRO, Clovis Pinto de. **Metodismo um movimento essencialmente pedagógico**. Palestra proferida no Colégio Americano, em Porto Alegre, em janeiro de 2002. [s.n.t.]

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Editora Vozes, 2009.

CÉSAR, Ely Eser Barreto. **A educação metodista considerada em seu papel transformador – uma perspectiva bíblica**. Piracicaba: REVISTA DO COGEIME. Ano 15. Numero 29, dezembro/2006.

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora – 1839-1929**. 2005. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHARTIER, R. **A história cultural - entre práticas e representações**, Lisboa - Rio de Janeiro: DIFEL - Editora Bertrand, 1990.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229, 1990.

_____. **La cultura scolaire: une approche historique**. Paris: Belin, 1998

CHRISTO, M. C. V. **Europa dos pobres, a belle époque mineira**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.

COMMAGER, H. S. **O espírito norte-americano: uma interpretação do pensamento e do caráter norte-americano desde a década de 1880**. São Paulo: Cultrix, s/d.

CRUICKSHANK, M., **Church and state in english education: 1870 to present day**. New York, St Martin Press, 1963.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Nacional, 1959.

_____. **Liberalismo, liberdade e ação social**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1970.

DOWS, Robert Bingham. **Horace Mann: champion of public schools**. New York: Twayne Publishers, 1974.

DREHER, Martin N. **500 anos de Brasil e igreja na América meridional**. Porto Alegre: Est e Cehila, 2002.

_____. **Notas para uma história da educação confessional protestante**. In: Revista da ABIEE. Brasília, n. 1, p. 11-29, 2003.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **A ontologia do ser social e a educação**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia.

DURKHEIM, Emile. **A divisão do trabalho social**. Trad. Eduardo Freitas e Maria Inês Mansinho. Vol. 1. Lisboa: Presença, 1984.

EISENBERG, Peter Louis. **Guerra Civil Americana**. Editora Brasiliense, 1982.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**.v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ESSUS, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade. **Através da Imagem: Possibilidades Teórico-metodológicas para a Análise de Fotografias como Fonte Histórica**. In: Anais do Seminário Pedagogia da Imagem Imagem da Pedagogia, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, junho de 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura urbana e escolar em Belo Horizonte na primeira república**. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

_____; GONÇALVES, Irlen Antônio ; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz . **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.FERREIRA, Júlio A. **História da Igreja Presbiteriana no Brasil**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1959.

FERREIRA, Valdinei Aparecido. **Protestantismo e modernidade no Brasil**. 2008, 246 f. Tese (Doutorado em Sociologia do departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008.

FRAGO, A. Viñao. **Historia de la educación e historia cultural:** posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

_____. **Tiempos escolares, tiempos sociales:** la distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas:** continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2000.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** Contemporaneidade e Educação: Rio de Janeiro, n.7, p. 100-101, 2000.

_____. **La escuela y la escolaridad como objetos históricos:** facetas y problemas de la historia de la educación. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, Maio/Ago 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber.** Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

FREYRE, Gilberto. **Ingleses no Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.

GOLDMAN, Frank P. **Os pioneiros americanos no Brasil: educadores, sacerdotes, corvos e reis.** Tradução de Olívia Krähenbühi. São Paulo: Pioneira, 1972.

GOMES, Angela de Castro ET all. **A República no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002.

GOMES, Laurentino. **1808:** como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GONDRA, J. G. **Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. Educar, Curitiba,** n.19, p.161-185, 2002. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2088/1740>. Acesso em: 26 jul. 2014.

GONZÁLEZ, Justo L. **Uma história ilustrada do cristianismo:** a era dos dogmas e das dúvidas. São Paulo: Vida Nova, 1984.

GRAHAM, R. **Grã-bretanha e o início da modernização no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1973.

GUIMARÃES, Berenice Martins. **Cafuas, barracos e barracões**: Belo Horizonte, cidade planejada. 1991.323. f. Tese (Doutorado em Sociologia) –Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

GUSSI, A. F. **Os americanos (confederados) do Brasil**: identidade no contexto transnacional. Campinas: Unicamp, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **La constelación posnacional**: ensayos políticos. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 2000.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 2008.

HEITZENRATER, Richard P. **Wesley e o povo chamado metodista**. Editeo/Bennet: São Paulo/Rio de Janeiro, 1996.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo**: um estudo de suas origens. 1977. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

_____. **500 Anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. **Educadoras metodistas no século XIX**: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação, in: Presença da Mulher na Educação. Revista de Educação do COGEIME, ano II, n. 20, Junho 2002, p. 96.

_____. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HELS, Sharon. ed. From Roots to fulfilment. GBHEM: Nashville, 2000, p.15).

HOLANDA, S. B. (org.). **História geral da civilização brasileira**: o Brasil Monárquico – declínio e queda do império. 3.ed. São Paulo: Difel, 1976. T. II, v.4..

_____. (org.) **História geral da civilização brasileira**: o Brasil Monárquico – do Império à República. 3. ed. São Paulo: Difel, 1976. T. II, v.5.

JOHNSON, P. B. **Rui Barbosa e a reforma educacional** – lição de coisas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Fundação Casa Rui Barbosa, 1977.

JOHNSON, G. **British social democracy and religion**: 1881-1911. Londres: JOURNAL OF ECCLESIASTICAL HISTORY, número 51, 2000, p. 94-115.

JONES, J. M. K. **Soldado descansa!** – uma epopéia norte-americana sob os céus do Brasil. São Paulo: Jarde, 1967.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. **Notas para uma filosofia da educação de inspiração Wesleyana**. In Identidade e Gestão das IME. Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. Ano 12 – n. 23. Dezembro de 2003. Piracicaba: COGEIME.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

KIDDER, Daniel P. **Reminiscências de viagens e permanência no Brasil**: Rio de Janeiro e Província de São Paulo. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

KIDDLE, H.; SCHEM, A. J. **Cyclopaedia of Education**: a dictionary of information for the use of teachers, school officers, parents and others. New York: E. Steiger, 1877. Texto disponível em https://archive.org/stream/dictionaryofeduc00kidd/dictionaryofeduc00kidd_djvu.txt. Acesso em 20 de jul de 2014.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

LAQUEUR, W. T. **Religion and responsibility**: sunday schools and working class culture, 1780-1850. New Haven/London: Yale University Press, 1976

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5º Ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003.

LÉONARD, É. G. **O protestantismo brasileiro**: estudo de eclesiologia e história social. São Paulo: ASTE, 1963.

_____. **O iluminismo num protestantismo de constituição recente**. São Paulo: Ciências da Religião, 1988.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Joaquim Nabuco. **Mudança da Capital**: apontamentos históricos. REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, Belo Horizonte, n.1e2, p.339-382. Ano 10/ 1905.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Ruy Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo . **A Igreja Católica no Brasil e o regime republicano**. São Paulo: Ed. Loyola – CEPEHIB, 1990.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII-XX), Lisboa: Educa, 2010.

_____. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2004.

_____. **Escola e modernidade**. In PESSANHA, Eurides Caldas; GATTI JUNIOR, Décio. Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e culturas escolares em “escolas exemplares”. EDUFU: Uberlândia, 2012.

_____. Contributo para a história das instituições – entre memória e o arquivo. *In* FERNANDES, Rogério; _____. **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Actas dos colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1884 –1895). Braga: Seção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 1999.

MAIA, Almir de Souza. Apresentação, in: **Mais de um século de Educação Metodista**, COGEIME, p. 07.

MARQUES JUNIOR, Rivadavia. **Política educacional republicana** – o ciclo da desoficialização do ensino. Tese (doutorado em história e filosofia da educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 1967.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MAYOS, Gonçal. **El problema sujeto-objeto en Descartes, prisma de la modernidad**. Pensamiento – REVISTA DE INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN FILOSÓFICA, Madrid, n. 195, V. 49, jul.-set. 1993.

MENDES, R. Teixeira. **Benjamin Constant**: esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do Fundador da República Brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Peças Justificativas. 1894. Disponível em:
http://www.delphos.biblioteca.unesp.br/bd/cedem/livros/livio_xavier/Cedem_Lx_491_volum_e_02/#/1/. Acesso em: 10 de maio 2014.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo: Paulinas, 1984.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Método simultâneo (verbete)**. *In* Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em:
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=277>. Acesso em: 28 de maio 2014.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

_____. **Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação**. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/163/135> Acesso em 15 de jul de 2014.

MESQUITA, Zuleica. **Educando a Mulher para o Século XX: o Papel das Escolas Metodistas**. Piracicaba: REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME. Numero 5, Dez./1994.

_____. (org). **Evangelizar e Civilizar. Cartas de Martha Watts, 1881-1908**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

_____. **Martha Watts**: uma educadora metodista na belle époque tropical. Piracicaba: REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME. Número 20, Jun./2002

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939, volume 1 (das Amazonas às Alagoas). Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-as-provincias-vol-1/pagina/11/texto>. Acesso em 02 nov de 2013.

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

MONTEIRO, Paula. **Dilemas da Modernidade no mundo contemporâneo**. In: CADERNOS DE CAMPO. São Paulo: F. F. L. C. H/USP, 1992

MOUNTJOY, Shane. **Manifest destiny**: westward Expansion. Milestones in American History. Infobase Publishing. New York, 2009

MOOG, V. **Bandeirantes e pioneiros**: paralelo entre duas culturas. 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1956.

MURPHY, J. **Church, state and schools in Britain**: 1800-1970. London: Routledge & Keagan Paul, 1971.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira República. In FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**: sociedade e instituições. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

_____. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U.- Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1974.

NASCIMENTO, Amos. **John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra**. In REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME, Ano 12. Numero 22, junho/2003.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento *et al* (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

NOSELLA, Paolo. & BUFFA, Ester. **Instituições Escolares – Por que e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

NOVAES, José Luís Corrêa. **Escola, liberalismo e educação metodista no Brasil**. Piracicaba: REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME. Ano 12. Numero 22, junho/2003.

NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

OLIVEIRA, Clory Trindade. **Aspectos da filosofia educacional de John Wesley**. Piracicaba: REVISTA DE EDUCAÇÃO DO COGEIME. Ano 12. Numero 22, junho/2003.

OLIVEIRA, Éder Aguiar Mendes de. **A imigração italiana e a organização operária em Belo Horizonte nas primeiras décadas do século XX. 2004.** 93f. Monografia (Especialização em História) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Centro de Pós Graduação, Pedro Leopoldo, 2004.

OLIVEIRA, P. **História de Juiz de Fora.** 2.ed. Juiz de Fora: Gráfica Comércio e Industria Ltda, 1966.

OLIVEIRA, Lúcia Leiga. **Instituto Metodista Izabela Hendrix na Educação Superior: Implantação e Avaliação.** Pedro Leopoldo/MG. 2010. (Dissertação de Mestrado).

OLSON, Roger E. **História da teologia cristã: 2000 anos de tradição e reformas.** São Paulo: Editora Vida, 2001.

O'SULLIVAN, John. **Annexation.** United States Magazine and Democratic Review 17, no.1 (July-August 1845);, p. 5-10. Disponível em: <http://web.grinnell.edu/courses/HIS/f01/HIS202-01/Documents/OSullivan.html> Acesso: 26 jul de 2014.

PAULA, João Antônio de. **Formação Histórica: Três momentos da história de Belo Horizonte.In: Projeto BH Século XXI.** Belo Horizonte, UFMG, 2004 Disponível em: <<http://web.face.ufmg.br/cedeplar/site/>>. Acesso em: 03 set. 2013.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo, Ed. Loyola, 1987.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. **Educação no Brasil anos 20.** São Paulo: Ed. Loyola, 1983.

_____; SOARES, Magda. **Izabela Hendrix Cem Anos 1904 – 2004.** Belo Horizonte: 2004.

PENNA, Octavio. **Notas cronológicas de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

PIMENTA, D. S. G. **Carta pastoral: o perigo dos collegios acatholicos.** Mariana: Typ. Archiepiscopal, 1921.

RAMALHO, Jether Pereira. **Colégios protestantes no Brasil: uma interpretação sociológica da prática educativa dos colégios protestantes no Brasil no período de 1870 a 1940.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da educação.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.

REILY, Duncan Alexander. **Metodismo brasileiro e wesleyano: reflexões históricas sobre a autonomia.** São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1981.

_____. **História documental do protestantismo no Brasil.** São Paulo: ASTE, 1993.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas, SP. Autoress Associados, 2000.

RODRIGUES, Ana Maria Moog. **A Igreja na República**. Coleção pensamento político republicano. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

ROMERO, Silvio. **Parlamentarismo e presidencialismo na república brasileira**: cartas ao conselheiro Ruy Barbosa. Rio de Janeiro, 1893. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01616200> Acesso em: 16 jul 2013.

SALVADOR, José Gonçalves. **Arminianismo e metodismo**. São Paulo: Junta Geral de Educação Cristã. sd.

SANDERSON, M. **Education, economic change and society in England, 1780-1870**. London: Macmillon, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; REVISTA DE SOCIOLOGIA DA USP, São Paulo, 1993, p. 33.

SANTOS, Ademir Valdir dos. **A inspeção escolar e a campanha nacionalista**: política e práticas na escola primária catarinense. **Revista Educação em questão**. Natal. v.1, n.19, p.229, 252, set/dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**: comunicação apresentada na mesa redonda sobre a “Natureza e especificidade da educação”. Brasília: 1984.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969 (Atualidades Pedagógicas, vol. 94).

SILVA, Ana Amélia. **Do privado para o público**: ONGs e os desafios da consolidação democrática. In: JUNQUEIRA, Luciano, A.P. (coord.) O Brasil e a nova ordem internacional. Anais do IX Congresso Intemacional dos Sociólogos. São Paulo: Sinesp, 1992.

SILVEIRA, Vitor. Minas Gerais em 1925. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Belo Horizonte, 1926.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

SOUZA, Cyntia P. de (org.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo, Escrituras Editora, 1998.

STRECK, Danilo Romeu (org.). **Educação e Igrejas no Brasil**: um ensaio ecumênico. São Leopoldo : CELADEC , 1995.

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

TILLICH, Paul. **A era protestante**. São Paulo: Ciências da Religião, 1992.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Editora Juriscredi Ltda, 1972.

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

TUCKER, H.C. **O Centenário Methodista Sul-Americano**. in EXPOSITHOR CRISTÃO, 03/03/1936.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **O liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VECHIA, Ariclê. **A imprensa periódica como fonte para a história da educação dos imigrantes no Paraná no século XIX**. Anais do IV Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2002.

VENANCIO FILHO, F. **Contribuição americana à educação**. [s.l.]. Lições da Vida Americana, 1941.

VIDA E MISSÃO. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1982

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

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

_____. **Protestantismo e educação**: a presença liberal norte americana na reforma Caetano de Campos - 1890 . 2006. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

_____, PLÁCIDO, Reginaldo Leandro & SOARES, Thais Gonsales. **Escolas protestantes no final do século XIX**: entre o velho e o novo. 2011

WEBER, Max. **Sociologia**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora Pioneira, 2005.

WERNECK VIANNA, Luiz. **A revolução passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

REFERÊNCIA DOCUMENTAL

BARRETO, Abílio. **Belo Horizonte: Memória histórica e descritiva – História Antiga e Média**. Vol. I e II. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1995.

BRANDÃO, Silviano Brandão. **APM – Mensagens dos Presidentes**, 1901, microfilme (rolo 2), p. 18-20.

BRASIL. Leis do Império Brasileiro. Decretos, Cartas e Alvarás. **Decreto de 1º de março de 1823**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 14 de fev. 2014.

BRASIL. Anais da Assembléia Constituinte. **Sessão de 3 de maio de 1823**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 05 fev 2014.>

BRASIL. Anais da Assembléia Constituinte. **Sessão de 4 de junho de 1823**. Publicações Oficiais da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 05 fev. 2014.

BRASIL. Coleção das Leis do Império. **Constituição Política do Império do Brasil 1824**. . Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>. Acesso em : 01 de maio 2014.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 10 de maio de 2013.

BRASIL. Diários da Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei sobre a Instrução Pública do Império do Brasil**. Sessão de 16 de junho de 1826. Disponível em: CEDI/CELEG/SEDOP: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

BRASIL. Anais da Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Comissão de Instrução Pública**. Sessão em 9 de junho de 1827. Disponível em CEDI/CELEG/SEDOP: <http://www2.camara.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do **Decreto Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 05 de fev. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 de out de 2013.

BRASIL. **Relatório do Ministério do Império de 1855**. Apresentado por Couto Ferras à Assembléia Legislativa em 1856. Disponível em: <http://arisp.files.wordpress.com/2009/10/relatorio-ministro-imperio-1855.pdf>. Acesso em: 26 de maio 2014.

BRASIL. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879** – Carlos Leôncio de Carvalho. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf. Acesso em: 11 out de 2013.

BRASIL. **ANNAES DO PARLAMENTO, ANOS DE 1883, p. 125**. Disponível em http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1883/1883%20Livro%201.pdf. Acesso em 25 de maio 2014.

BRASIL. **Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6-19-novembro-1889-508671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov de 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6, de 19 de Novembro de 1889**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7, de 20 de Novembro de 1889**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 980, de 8 de Novembro de 1890**. Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em 10 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1 de Janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20Elcio%20pessoa.htm. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.914, de 26 de Janeiro de 1901**. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203914%20-1901%20reforma%20epit%20Elcio%20pessoa.htm. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 05 de Abril de 1911**. Approva a Lei Organica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na Republica. Disponível em:

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.660, de 05 de Abril de 1911**. Aprova o Regulamento do Collegio Pedro II. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-republicacao-101771-pe.html>. Acesso em: 21 de maio de 2014.

BRASIL. **Annaes do Congresso Constituinte da República**. 2.ed. rev., v. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento Nacional de Endemias Rurais. **História da febre amarela no Brasil**. Dr. Odair Franco. Rio de Janeiro. 1969. Disponível em: http://www.fef.br/biblioteca/arquivos/data/0110historia_febre.pdf. Acesso em: 22 set. 2013.

CAMPOS, Hippolyto. Bello Horizonte. *in* **Woman's Missionary Advocate**. Vol. XXV, nº 1, março, 1905.

DIAS, Padre Francisco Martins. **Traços Históricos e descritivos de Bello Horizonte**. Belo Horizonte: Typografia Bello Horizonte, 1897. Edição Fac-simile produzida da publicadora digital. Xérox Docutech 135.

DOCUMENTO DE INSPECÇÃO DO COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 1933.

DOCUMENTO DE INSPECÇÃO DO COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX, 1935.

DOCUMENTO DE INSPECÇÃO DO COLÉGIO METODISTA IZABELA HENDRIX/PARECER DE 14 DE OUTUBRO DE 1936.

EXPOSITHOR CHRISTÃO, vol III. São Paulo, 1889.

EXPOSITHOR CHRISTÃO, vol V. São Paulo, 1892.

EXPOSITOR CHRISTÃO, vol. X. Rio de Janeiro, 1897.

EXPOSITOR CHRISTÃO, vol. I. Rio de Janeiro, 1898.

EXPOSITOR CHRISTÃO, vol. II. Rio de Janeiro, 1898

EXPOSITHOR CHRISTÃO, vol. XV, Capital Federal, 1900.

EXPOSITHOR CHRISTÃO, vol. XVI, Capital Federal, 1901.

EXPOSITHOR CHRISTÃO, vol. XVIII, Capital Federal, 1903.

EXPOSITHOR CHRISTÃO, vol. XIX, Capital Federal, 1904

HOWELL, Blanche E. **Collegio Isabella Hendrix**, Bello Horizonte. *Woman's Missionary Advocate*. Vol. XXV, nº 5, janeiro, 1905.

_____. **Collegio Isabella Hendrix**, Bello Horizonte. *Woman's Missionary Advocate*. Vol. XXX, nº 6, janeiro, 1910.

JORNAL GAZETA DE PIRACICABA. Piracicaba, 20 de janeiro de 1910.

JORNAL MINAS GERAES, anno XIII, nº 233, 01/10/1904.

JORNAL MINAS GERAES, anno XIII, nº 237, 06/10/1904.

JORNAL MINAS GERAES, anno XXIII, 1914.

KENNEDY, James L. **Cincoenta annos de Methodismo no Brasil**. Petropolis: 1928.

LONG, Eula Kennedy. **Do meu velho baú metodista**. São Paulo: Junta Geral de Educação Cristã da Igreja Metodista do Brasil, 1968.

MINAS GERAES. **Anuario de Minas Geraes**. 1906-1913. Disponível em : <http://hemerotecadigital.bn.br/artigos/annuario-de-minas-geraes>. Acesso em: 03 de junho de 2014.

MINAS GERAIS. **LEI 13, DE 28/03/1835**. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. Disponível em: http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1835-03-28;13&url=http%3A%2F%2Fwww.almg.gov.br%2Fconsulte%2Flegislacao%2Fcompleta%2Fcompleta.html%3Ftipo%3DLei%26num%3D13%26comp%3D%26ano%3D1835&exec&aba=js_textoOriginal. Acesso em: 02 de jun de 2014.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 260, de 1 de dezembro de 1890**. Cria o ginásio mineiro e suprime os externatos do estado e o liceu da capital. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1890-12-01;260>. Acesso em: 08 de jun. de 2014.

MINAS GERAIS. **Lei n.1, de 28 de outubro de 1891**. In: Imprensa Oficial, 1927.

MINAS GERAIS. **Comissão de Estudo das Localidades indicadas para a nova Capital**. Relatório apresentado a Afonso Pena, presidente do Estado, pelo engenheiro civil Aarão Reis; janeiro a maio de 1893. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893. 76 p. Acervo APM. Relatório. Disponível em: <http://www.comissaoconstrutora.pbh.gov.br>. Acesso em 26 mai. 2014.

MINAS GERAIS. **Lei adicional à Constituição n.3**, de 17 de dezembro de 1893.

MINAS GERAIS. **Decreto número 817, de 15 de Abril de 1895**. Aprova a planta geral da cidade de Minas, futura Capital do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1895-04-15;817&url=http%3A%2F%2Fwww.almg.gov.br%2Fconsulte%2Flegislacao%2Fcompleta%2Fcompleta.html%3Ftipo%3DDec%26num%3D817%26comp%3D%26ano%3D1895&exec>. Acesso em: 2 de jun 2014.

PROSPECTO DO COLLEGIO ISABELLA HENDRIX. Belo Horizonte. Imprensa Methodista São Paulo. 1909.

PROSPECTO DO COLLEGIO ISABELLA HENDRIX. Belo Horizonte. Imprensa Methodista São Paulo. 1929.

PROSPECTO DO COLLEGIO ISABELLA HENDRIX. Belo Horizonte. Imprensa Methodista São Paulo. 1931.

PROSPECTO DO COLLEGIO ISABELLA HENDRIX. Belo Horizonte. Imprensa Methodista São Paulo. 1935.

TUCKER, H.C. O **Centenário Methodista Sul-Americano**. *in* EXPOSITHOR CRISTÃO, 03/03/1936.

ANEXO A - Frontispício do Expositor Christão de 15 de outubro de 1889

EXPOSITOR CHRISTÃO

PUBLICAÇÃO QUINZENAL DA EGREJA METHODISTA BRAZILEIRA

VOL. III	ASSIGNATURAS	S. PAULO, 15 DE OUTUBRO DE 1889	ASSIGNATURAS PARA O	N. 5
	Por anno . . . 38000 Por seis mezes . . . 18500		EXTRANGEIRO Por anno . . . 48000 Por seis mezes . . . 28000	

EXPOSITOR CHRISTÃO
Cidadão honesto e diligente
Os bens que se ajuntam muito depressa, diminuir-se-ão; mas os que se colhem à mão, pouco a pouco, multiplicar-se-ão.
Prov. XII:11.

Muitos são furiosos para tornarem-se ricos. Por isso entram nas maiores especulações com todo o desenfreamento. Conhece-se as pessoas que, dentro de um prazo curto, amonham fortunas immensas, e que, com a mesma facilidade perderam tudo; pessoas que antes não possuíam nada, hontem eram ricas, hoje são miseravelmente pobres.

Diz Salomão: «O homem que se apressa por enriquecer, e tem inveja dos outros, não sabe que se vir sobre elle a pobreza». *Prov. XXVIII:22.*

O grande espirito de especulação, com que muitos são tomados, não passa de jogos, os mais enganosos e illicitos. Ellos não jogam, talvez, com cartas, mas jogam com algodão, com café, com o cambio. Então é de admirar que um dia o rico venha a ser pobre, forçado a largar os seus salões elegantes para occupar uma casa humilde, e num dia o pobre fique enriquecido, e suba da sua cabana para residir num palacete.

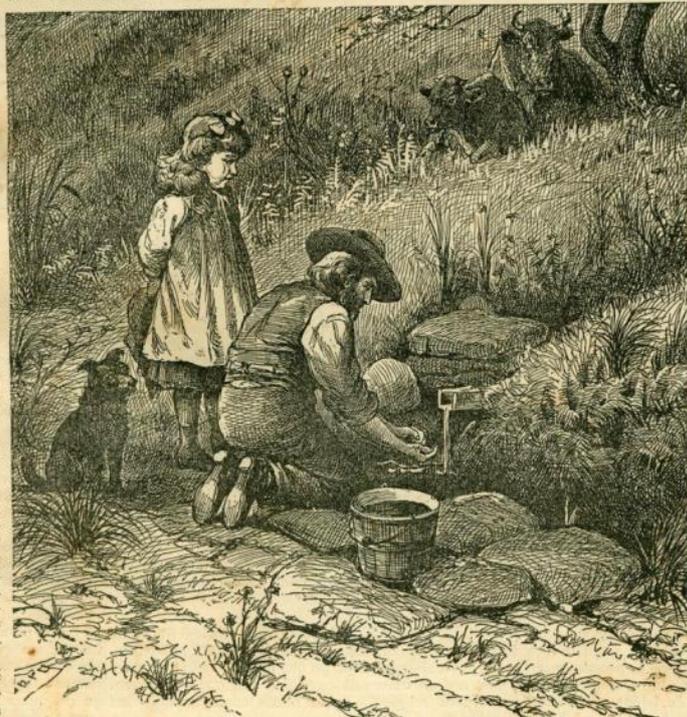
Mas a sua posição é muito transitoria. Devido só de mais um jogo frenetico com o café, o cambio, ou outro qualquer genero, e — zaz!

com grande estrondo, arruindo!
Este frenez para adquirir riqueza rouba ao individuo seu socego, destróe a paz das familias, tende a instaurar grandes fallencias, que perturbam a sociedade humana; é fonte fecunda de desonestidades e crimes que conduzem a cadeia; leva a suicídios e a muitas mortes prematuras; emfim toda a especie de miseria.

Até quando ficarão loucos os homens para serem ricos?
Que os nossos leitores tomem por exemplo, o honesto cidadão da nossa gravura, que colheu os seus bens à mão pouco a pouco. Hoje, ainda não é velho, porém tem os seus vastos campos com gado, tem a sua fazenda bem desenvolvida, tem a sua casa com muitas commodidades, tem os seus subalternos.
Comtudo elle não despreza o trabalho.

Depravação total
A Escriptura ensina a doutrina geralmente chamada pela egreja — A Depravação total da natureza humana.
Eis alguns trechos da Biblia que patenteiam esta doutrina:
«Quem pôde fazer puro ao que foi concebido da immunda semente?» Quem senão Tu, que és só? — *Job. XIV:4.*
«Eis — que sabes que eu fui concebido em iniquidades: e em pec-

do sou um sepulchro aberto, com as minhas linguas fabricavam enganos: um veneno de aspides se encobre no meu boço, e de baixo dos labios delles». *Rom. III, 10-13.*
«Jesus disse a Pedro: Não tens gosto das cousas que são de Deus, mas das que são dos homens». *Mat. XVI, 23.*
«Todo o mundo está posto no maligno». *1. João V, 19.* Vide tambem *Rom. VII, e VIII, 5-9., Gen. VI, 5., e VIII, 21. e Heb. 11, 9., etc.*



CIDADÃO HONESTO E DILIGENTE

Tendo acabado algumas horas de trabalho, é chamado pela sua meiga filha para ir jantar.
Lavadas as mãos, volta elle á casa, para tomar refeição, onde se encontrará com sua boa e fiel mulher e será cercado por seus filhos, que o amam e honram.
Repetimos: «Os bens que se ajuntam muito depressa, diminuir-se-ão; mas os que se colhem à mão pouco a pouco, multiplicar-se-ão».

do sou concebido m'inha mãe». *Psa. L, 7.*
«Os peccadores desde a sua criação se alienaram, erraram desde que sahiram do ventre de sua mãe: falaram falsidades». *Idem L, VII, 4.*
«Não ha, pois, nenhum justo: não ha quem entenda, não ha quem busque a Deus. Todos se estraviaram, á uma se fizeram inúteis, não ha quem faça bem, não ha quem não siquer um. A garganta del-

Estes e outros trechos semelhantes da Biblia mostram:
(1) Que a depravação da natureza humana é universal. Todos, por natureza, são corruptos; não ha nem siquer um bom. Todos foram concebidos em peccado e propendem para o mal continuamente.
(2) Que todas as faculdades do homem são manchadas com o peccado. Não ha nem siquer um bom, e destes não ha nenhum que tenha alguma faculdade não corrompida pela queda de Adão.
(3) Tal é a depravação completa do homem que elle não pôde por si só reformar a sua vida, renovar o seu espirito, assim despojando-se do peccado. «Ora a prudencia ou a sabedoria da carne é morte: mas a prudencia do espirito é vida e paz.
Porque a sabedoria da carne é inimiga de Deus: pois não é sujeita á Lei de Deus, nem tão pouco o pôde ser». *Rom. VIII, 6, 7.*
(4) Comquanto a Biblia não ensine que todos os homens, em sentido historico ou pratico, são igualmente depravados, são igualmente entregues ao peccado, é verdade que todos propendem para o mal. Todos testemunham contra si, que a inclinação propria é para o peccado, e si foss m entregues a si, tal é a sua disposição natural, que logo chegariam aos maiores extremos da immundicie. (*Vide Rom. I, 18-32.*)
Lembremo-nos, porém, das influencias beneficidas do sacrificio e morte de Christo, não somente sobre os que ouvem o Evangelho, mas tambem sobre todos os indi-

ANEXO B - Frontispício do Exposithor Christão de 28 de janeiro de 1893

EXPOSITOR CHRISTÃO

ORGAN DA EGREJA METHODISTA BRAZILEIRA

Examinee porém tudo : abraçae o que é bom—S. PAULO

Table with columns for VOL. VI, ASSIGNATURAS (Por anno, Por seis mezes), S. PAULO, 28 de Janeiro de 1893, ASSIGNATURAS PARA O ESTRANGEIRO (Por anno, Por seis mezes), and N. 21.

O EXPOSITOR CHRISTÃO
JORNAL EVANGELICO E NOTICIOSO
Tiragem semanal 1600 exemplares
EXPEDIENTE
Toda a correspondencia para esta folha dirijam-na ao Redactor J. W. WOLLING, Caixa do Correio, 290 S. PAULO

DO FUTURO DOS Povos Catholicos
ESTUDO DE ECONOMIA SOCIAL POR Emilio de Lavéleje

Professor de economia politica na Universidade, Liège, membro do Instituto de Reaes da Belgica, de Madrid e de Lisboa, correspondente do Instituto de France official da Academia da Universidade de France, etc., etc.

IV (Continuação)

Com um soberano pio e bem confessado, o regime de instituição é uma fleição ou maldade; subjecta a nação ás vontades de um padre desrecheado, organ das pretensões da sua egreja, ou conha: a uma revolução, si o paiz se recusa a soffrer este jugo humilhante. Na Austria, o imperador Francisco José não foi soberano constitucional sino resistido ao seu confessor.

Em terra protestante, o regime constitucional se desenvolve naturalmente, está sobre solo natural; enquanto que em terra catholica, importação heretica, é minado pelo padre, e não se q: sirva para firmarelho o dominio, e assim, é ou falscado pelos clerigos ou destruido pelos revolucionarios.

V

Outra causa de inferioridade para os povos catholicos: o sentimento religioso entre elles está mais enfraquecido nas classes intelligentes e dominantes que nos paizes protestantes. Penso que não ha quem não que este facto. As folhas episcopaes o declaram em direccão: uma a para a religião o mesmo respeito do que goza na Inglaterra e na America. Os adversarios de toda a religião expõem aos americanos e aos in-

glezes o que chamam sua acanhada caridade, a observação rigorosa do descanso dominical, as orações e os jejuns publicos, enfim, sua piedade rigida.

Dois causas explicam por que a religião conserva mais vida e auctoridade nas classes esclarecidas entre os protestantes.

Primeiramente, o catholicismo, por seus dogmas multiplicados, suas ceremonias á vezes puras, seus milagros e suas peregrinações (*) collocar-se fora da atmosphera do pensamento moderno, enquanto que o protestantismo, em virtude de sua simplicidade e suas formas variaveis e perceptíveis, pôde adaptar-se a esse pensamento. O sr. Renan diz muito bem: «A formação de novas seitas, que os catholicos expõem aos protestantes como um signal de fraqueza, prova, pelo contrario, que o sentimento religioso ainda vive entre os ultimos, pois que ali elle é exalador. Nada ha mais morto que o que não se move.»

A apathia com que tem sido accetitos recentemente dois novos dogmas, que outrora teriam levantado a mais viva opposição e coalizado ao schisma, é symptoma de um incrível abatimento da vida intellectual no século catholicismo. Os excessos da superstição conduzem in vitavelmente á incredulidade. O desafio atrado á razão pela Egreja, conduz os que recusam abdicar ao uso della a rejeitar toda a sorte de culto. Um litterato francez, o sr. Gerazet, pintou esta situação com um traço do mestre: «Um pai de familia que crê em Deus sem crêr em S. Cipertino, fica embarcado entre filhas devotas e filhos atheos. Deus nos livre do atheismo e da capertinagem (*).» Evidentemente, a capertinagem faz nascer o atheismo e ambos toem coalizado a França ao estado em que a vemos, porque já não ha lugar para uma religião razoavel.

O catholicismo gera uma tão completa indifferença, em materia religiosa, que ao individuo falta até a força necessaria para sair francamente da egreja. Vem-se protestantes fazer-se catholicos, porq: conservando alguma fé, procuram a verdade; e creem que R sua fé o offerece. Poucos catholicos fazem-se protestantes, porq: toem-se tornando hostis ou indifferentes á toda a sorte de religião. Esta indifferença ainda serve á egreja, porque impado que se fuzja completamente de sua auctoridade, e acaba sempre por apunhar os filhos de seus adversarios.

(*) Agassiz, em sua Voyage au Brésil, escreveu a propósito da influencia do catholicismo neste paiz: «O padre é instructor do povo. Devo ensinar ás creas que o espirito possui-se contantar, por maltratamento, com proceções grotescas, com sanctos coloridos, velas accesas, e rambilhões lavrados. E quando o povo não reclama outro genero de instrução religiosa, irá-se deprimindo ou não se levantará.»

(*) Traçando a biographia de Gerazet, Prevost-Paradol cita aia la delle um i palavra pouco respeitosa, mas cheia de sal: «A nação que não cuidam em si emelhorar-se de frazes; são as lombriças do corpo social.» Talvez que nesta ponto houvesse restricções a fazer.

Convenção das sras. professoras

A reunião regular das missionarias do Woman's Board, que realizou-se em Juiz de Fóranos dias 2, 3 e 4 da corrente, seguiu-se, no dia 5, uma Convenção de professoras, para discutir as vantagens dos trabalhos relativos á educação como factor Evangelico em conexão com o trabalho missionario. Esta reunião, a primeira que, deste genero, se realiza no Brazil, teve lugar no Collegio Mineiro. Depois de lido o explico pelo rev. J. L. Bruce o Cap. XVI de S. Marcos, cantados alguns hymnos e feita oração, foi declarada aberta a reunião pelo rev. J. M. Lander, q: na falta da presidenta Miss Phillips, assumiu a presidencia tendo mrs. Mary Mac Intyre tambem na falta da secretaria Miss Moore, occupado o seu lugar.

O presidente, sr. Lander, é director do Collegio Granbery, daquelle cidade. Tendo tomado a palavra, este abalizado educador começou por desculpar-se de não se haver preparado para fallar; apesar disso, porém, produziu um brilhante discurso, que muito agradou, demonstrando exuberantemente a sua auctoridade e competencia na materia. O sr. Lander disse reconhecer a grandeza do assumpto e o expoz largamente.

Tratando de recompensa e castigo, mostrou que aquella deve ter por base a justiça e este ser acompanhado de calma e elevação.

Foi escutada a creção proverbial: «Aquelle que poupa a vara aborrece o filho; mas o que a ama, corrige o contumazmente». Entendo que o professor deve amar o discipulo; quanto a este, tem por dever unir a temor o respeito e a amizade para com aquelle que o ensina. Acredito que o problema especial ao Brazil, parte da falta de governo na familia, pois a creança vai ao professor sem noção alguma do dever ou da auctoridade. Do professor deve partir o exemplo, para que o alumno o imite. Aquelle não pôde, não deve ensinar aquillo em que não se acha sufficientemente preparado. Si o professor não tem plena confiança em si, não pôde captivar a dos alumnos.

Outras muitas coisas disse o illustre sr. Lander em sua ju licio a oração, conseguindo, por isso agradar imenso a todos os que o ouviram.

Foi em seguida executado um dueto ao piano, por missas Bruce e Littlejohn, que mostraram grande pericia e habilidade, satisfazendo os assistentes.

Leu então miss. Elerding um interessante conto historico sobre as diaconissas. Disse que desde a fundação da Egreja tem o Senhor reservado certo numero de servidors defficulos e entre elles algumas senhoras. Foram estas que depois de diversas reuniões tomaram alguns passos, por assim dizer, accressores da fundação da ordem das diaconissas ou irmãs de caridade.

Suas palavras foram muito louvadas. Uma das mais antigas ordens das deacon-

issas acha-se, como ella cantou, em Koels-wirth, na Alemanha, contando já sessanta annos. Mrs. Meyers fundou uma nos Estados Unidos, em 1887. Por muitos outros paizes já se espalhou esta ordem. As diaconissas, prestando ao proximo estimaveis serviços, não accoita, entretanto, remuneração alguma.

Ellas não cuidam sómente do corpo do enfermo; mas tambem da sua alma. Instam com as pessoas idosas e com os pequeninos, para que vão aos cultos e distribuem folhetos religiosos e de sã litteratura pelas casas das familias.

O trabalho de miss Elerding foi muito apreciado, como verdadeiramente o merecia.

Miss Moore executou ao piano uma bonita peça musical. Excusado é dizer que todos fizeram justiça ao merito incontestavel da habil profressora do Collegio Piracicabano.

Teve em seguida a palavra o rev. J. L. Bruce. O seu assumpto foi: Si o professor deve tratar unicamente do ensino secular ou si deve, ao mesmo tempo que ensina, tratar da obra da evangelisação.

Entendo que, ou bem se ensina ou bem se prega o Evangelho; mas que prefero o ultimo. Para evangelisar não ha necessidade de escolas, assevera o illustre ex-professor do Collegio Americano de Taubaté, e professor actualmente no Collegio Granbery de Juiz de Fóra.

Christãos entre Gentes, o que os missionarios mais precisam, o que tem obrigação de fazer é evangelisar o povo, tratar da salvação de suas almas. Christo, accrescenta elle, não mandou a tratar da fundação de escolas; mas da pregação de sua palavra.

Miss Littlejohn tocou ao piano, conseguindo enthusiasmar, arrebatrar os presen-tes com o seu extraordinario talento para a livina arte musical. Depois de um breve recreio e de terem as pessoas presentes participado de alguns refrigerios offercidos pela digna directora do Collegio Mineiro, continuou-se o trabalho. Apresentou-se uma questão sobre internato e externato, sendo conyuladas quatro profissionaes, para ler suas opiniões a respeito.

Fallou energeticamente miss Bruce, directora do Collegio Mineiro, a favor do internato. Não desconhece os innumerables trabalhos que necessariamente o acompanham; mas entende e acha-se convicta mesmo, por experiencia propria, que a recompensa excedo o trabalho. As impressões recebidas pela continua convivencia são mais do-aveis do que as recebidas em poucas horas, como acontece com as creanças que frequentam só o externato. Demais essas impressões são desfeitas pelas outras recebidas em casa, onde não tem a ventura de possuir paes christãos.

Pensa que o serviço, por mais humilde que seja, uma vez que é feito em nome do Senhor, será accetito por Elle.

(Continua na terceira pagina)

ANEXO C - Carta de Emilia Tardio

A Instrucção em Minas

A Eschola em Bello Horizonte foi inaugurada sob a denominação de «Eschola Methodista» a 16 de Agosto de 1900.

Nesse dia matricularam-se 4 alumnos apenas; em Dezembro o numero era de 22. Apesar de ser tão nova a eschola já soffrêra, nesse interim, grandes perseguições dos srs. padres e seus fieis adeptos que pelos jornaes nos criticavam, tratando-nos não com pouca impolidez.

Mas nem por isso foram victoriosos: no fim do anno lectivo os alumnos inscriptos no rol da matricula eram 47—destes, 15 pertenciam ás egrejas methodista e baptista, os demais eram romanos; ao passo que, um dos padres que nos ridicularizou vio-se obrigado a fechar *seu proprio collegio* por não ter acceitação das familias—e isto depois de reputar nossa eschola «pervertedora das filhas de familia» (E' o caso de dizer-se: o feitiço virou contra o feitiçeiro.)

Foi bem pesada a direcção da Eschola Methodista a quem rabisca estas linhas, pois que todo o trabalho e responsabilidade esteve sobre seus hombros durante todo o anno lectivo, excepto nos 2 primeiros mezes em que gozou do auxilio da professora D. O. B. Cruz, a qual por mudança da cidade viu-se obrigada a abandonar o trabalho. De Janeiro em diante, os óbices que se nos têm antolhado hão sido excessivos pela crise financeira difficilima de atravessar e inevitavel em qualquer eschola onde recebem-se mais alumnos por caridade que pelo devido preço.

Foi o que se deu aqui. E' duro ao coração christão o affrontar tantas creanças famintas do saber e sem poder educar se por falta de meios.

O methodista, o brasileiro, não póde ser ignorante. A igreja methodista bem como a patria precisa de mulheres e homens sabios e uteis.

Pois bem, sendo tal o caracter de nossa eschola, seria difficil prosperar no tocante a finanças.

E' pratico que em qualquer instituição como esta, o progresso intellectual e o financeiro devem correr parallelamente, assim como deve tabem haver proporção entre a obra e os obreiros e se não houver, a fallencia será o fim.

Eis porque depois de muitos esforços envidados não foi possivel a manutenção de nossa eschola, não estando funcionando regularmente desde Junho—Occasião em que encerraram-se as aulas com uma pequena festa—a qual si bem que muito humilde, serviu de estímulo não só aos alumnos como á igreja aqui.

De facto, a duração dessa eschola foi ephemera; só funcionou 10 mezes, no fim dos quaes era tal sua exatidão que a quêda foi inevitavel.

Que faremos pois das creanças que não podem receber educação; dos futuros obreiros na causa do Senhor que não têm uma eschola onde deveriam buscar a base de seu progresso?!

A capital de Minas promette muito; aqui ambiciona-se um collegio com internato; lastima-se o não haver na cidade uma instituição disciplinaria, onde se ensine a moral, onde se eduque o caracter do individuo.

A alegria aqui é geral devido á organização de uma eschola normal que começará a funcçionar por estes dias; não é porém completa a satisfação por parte das familias a esse respeito; dizem: «Como conseguiremos a educação moral de nossos filhos». A humilde trabalhadora que para aqui veiu com o fim de representar a instrucção em nossa igreja, sente-se exausta, por assim dizer, perante tanto trabalho por fazer e vê-se obrigada pelas fracas posses financeiras bem como phisicas a receber um limitado numero de alumnos em condições de pagar pontualmente seu ensino e que forneçam ao menos o necessario para o aluguel da sala occupada com a aula.

E o que se dirá da manutenção dessa trabalhadora que acha-se ausente da familia?! Espero pois que estas simples expressões, oriundas de um coração aspirante do progresso não só da Igreja Methodista mas da Capital de Minas—movam a indulgencia de nossos leitores nos estados de Minas, Rio, S. Paulo e até na America do Norte, para que não se esqueçam em suas orações deste torrão em que se assenta a soberba Capital de Minas.

Que estas linhas os detenham por alguns momentos para avaliar a necessidade de um estabelecimento de instrucção entre este povo do qual uma grande parte representa a eminencia na Patria Brasileira. Bello Horizonte, 19 de Outubro de 1901.—E. TARDIO.

Aviso importante

A Gerencia da «Casa Publicadora» está remetendo as contas aos seus assignantes em atrazo com o pagamento da assignatura desta folha. Pedimos, portanto a todos os nossos amigos e assignantes, que tenham alguma reclamação a fazer nesse sentido, dirigil-a immediatamente á Gerencia da «Casa Publicadora Methodista»—caixa do correio 384—capital, que será promptamente attendida.

Outrosim avisamos a todos os nossos amigos que todas as assignaturas que não forem reformadas em tempo, serão cortadas, e que a «Casa» não attende aos pedidos de novas assignaturas que não forem acompanhados das respectivas importancias.

O systema que temos adoptado, definitivamente, para boa regularização do serviço, e evitar reclamações futuras, é o de pagamento adiantado.

São nossos Agentes, no interior, auctorizados a receber assignaturas, todos os pastores methodistas. Toda a correspondencia relativa a negocios com a «Casa» deve ser endereçada ao Gerente da Casa Publicador Methodista, Caixa do Correio 384, ou Rua da Ajuda n.º 20 — Capital Federal.

ANEXO D - Nomeações da Conferencia Annual, 13 de agosto de 1903

EXPOSITOR CHRISTÃO		3
<p>assumir; e, nesta obra desejamos lhe grande prosperidade.</p> <p style="text-align: center;">ESTATÍSTICA</p> <p>Durante o anno findo, houve augmento real de 510 membros na igreja methodista brasileira, perfazendo um total de 4.358 pessoas, em plena communhão, incluindo 13 prégadores locais. Foram baptizadas 401 creanças e 567 adultos. Temos 14 «Ligas Epworth» com 678 membros e 17 Ligas Infantis (Joias de Christo) com 729 membros. Temos 78 escolas dominicaes, com 256 professores e 2.771 membros. Houve, portanto, um augmento de tres escolas dominicaes e de 240 membros e professores.</p> <p>Durante o anno as varias igrejas pagaram para os seguintes fins:—Para orphãos 526\$340; houve augmento de 38\$600; para Missões Domesticas, 4.110\$700, augmento, 369\$920; para Missões Extranjeiras, 174\$000, augmento, 11\$750 reis; para construcção de igrejas, 389\$900, augmento 81\$460, para Sociedade Biblica Americana 250\$540, augmento, 71\$000; para presbyteros presidentes, 2:447\$340, augmento, 1:027\$000; para sustentação de prégadores em cargo,..... 28:345\$400, augmento de 2:018\$940; para bispos, 129\$000, augmento..... 11\$500.</p> <p>Temos 37 cargos pastoraes, sendo mais 4 do que no anno proximo passado.</p> <p>Temos 9 collegios, nos quaes leccionaram 17 missionarios e mais 42 professores e ha actualmente 801 alumnos.</p> <p>A PROXIMA SESSÃO da Conferencia Annual será convocada na «Prinzeza da Serra», a linda cidade de Petropolis. Que os conferencistas esperem um bom tempo.</p>	<p>Agente da <i>Sociedade Biblica Americana</i>—H. C. Tucker.</p> <p><i>Missão de Victoria</i>—Para ser supprido.</p> <p style="text-align: center;">II. DISTRICTO DE S. PAULO</p> <p style="text-align: center;">José da Costa Reis, P. P.</p> <p><i>São Paulo</i>—Antonio S. Pinto.</p> <p>» <i>Missão Italiana</i>—Para ser supprido por Affonso Bevilacqua.</p> <p><i>Circuito de Piracicaba</i>—E. B. Crooks e J. R. Carvalho, Ajudante.</p> <p>» » <i>Capivary</i>—E. B. Crooks e J. R. Carvalho, Ajudante.</p> <p>» » <i>ItapetERICA</i> e) Para ser supprido por A. J. Mello.</p> <p>» » <i>Taubaté</i>—Theodoro dos Reis.</p> <p>» <i>do Amparo</i>—Para ser supprido por Ernesto Gonçalves.</p> <p style="text-align: center;">III. DISTRICTO DE MINAS</p> <p style="text-align: center;">J. L. Bruce, P. P.</p> <p><i>Circuito de Juiz de Fóra</i>—E. A. Tilly; e para ser supprido por David Soley.</p> <p>» » <i>Palmyra</i>—Para ser supprido.</p> <p>» » <i>Ubá</i>—Felippe R. de Carvalho.</p> <p>» <i>da Barrinha</i>—Frank Wiedreheker.</p> <p>» <i>de Cataguazes</i>—Antonio Joaquim de Araujo Filho.</p> <p>» » <i>Porto Novo</i>—Victorino Gonçalves.</p> <p>» » <i>Faria Lemos</i>—J. Floriano Martins.</p> <p><i>Collegio Americano Granbery e Gymnasio</i>—J. M. Lander, Director.</p> <p><i>Seminario Methodistista</i>—J. W. Tarboux, Reitor, e E. A. Tilly, Professor.</p> <p><i>Ausentes por permissoão</i>—J. M. Lander e W. B. Lee.</p> <p style="text-align: center;">IV. DISTRICTO DO RIBEIRÃO PRETO</p> <p style="text-align: center;">James Hamilton, P. P.</p> <p><i>Circuito de Ribeirão Preto</i>—Elias Escobar.</p> <p>» » <i>Serra Azul</i>—Para ser supprido.</p> <p>» » <i>Franca</i>—James Hamilton.</p> <p>» » <i>Uberaba</i>—Para ser supprido.</p> <p>» » <i>Santa Rita</i>—Jorge L. Becker.</p> <p>» » <i>Pirassumunga</i>—Para ser supprido por João Costa.</p> <p style="text-align: center;">V. DISTRICTO DO RIO GRANDE DO SUL</p> <p style="text-align: center;">M. Dickie, P. P.</p> <p><i>Circuito de Porto Alegre</i>—João Vollmer.</p> <p>» » <i>Bento Gonçalves</i>) João José</p> <p>» » <i>Forqueta</i>) Ruiz.</p> <p>» » <i>Cruz Alta</i>—James M. Terrell.</p>	<p><i>Circuito de Santa Maria</i>—J. Leonel Lopes.</p> <p>» » <i>Uruguayana</i>—E. E. Joiner.</p> <p style="text-align: center;">NOMEAÇÕES DAS SENHORAS MISSIONARIAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Feitas pelo Bispo Wilson</i></p> <p><i>Secretaria</i>—Miss Layona Glenn.</p> <p><i>Collegio Americano Fluminense</i>—Miss E. Davis.</p> <p><i>Collegio Americano de Petropolis</i>—Misses E. B. Perkinson e Blanch E. Howell.</p> <p><i>Collegio Mineiro</i> (Juiz de Fóra)—Misses M. H. Watts e Emma May Christine.</p> <p><i>Collegio Piracicabano</i>—Misses L. A. Stradley, Helen Jonston e Maidee Smith.</p> <p><i>Escola Methodistista</i> (Ribeirão Preto)—Misses Ada May Steward e Willie A. Bowman.</p> <p><i>Collegio Americano</i> (Porto Alegre)—Misses Clara B. Fullerton e Della V. Wright.</p> <p><i>São Paulo</i>—Miss Amelia Elerding.</p> <p><i>Bello Horizonte</i>—Para ser supprido.</p> <p>Ausentes nos Estados Unidos com licença:—Misses L. A. Shaffer, Leonora D. Smith e Mary T. Pescud.</p>
<p style="text-align: center;">Nomeações da Conferencia Annual</p> <p style="text-align: center;">I. DISTRICTO DO RIO DE JANEIRO</p> <p style="text-align: center;">J. L. Kennedy, P. P.</p> <p>Rio, Cattete, <i>Estação Ext.</i>—George D. Parker.</p> <p>» » <i>Est. Brasileira</i>—Jovelino M. Camargo.</p> <p>» <i>Jardim Botânico</i>—Guilherme da Costa.</p> <p>» <i>Villa Isabel</i>—Idem.</p> <p><i>Petropolis e Parahyba do Sul</i>—João E. Tavares.</p> <p><i>Circuito de Barra Mansa</i>—Alfredo Duarte.</p> <p>» » <i>Estrada Nova</i>—Antonio Cardoso da Fonseca.</p> <p>Redactor do <i>Expositor Christão</i>—James L. Kennedy.</p> <p>» <i>da Revista e Juvenil</i>—George D. Parker.</p> <p>Gerente da <i>Casa Publicadora</i>—Idem.</p> <p>Secret. Geral da <i>Liga Epworth</i>—Idem.</p>	<p style="text-align: center;">O Synodo da Igreja Presbyteriana</p> <p>O Synodo encerrou seus trabalhos em S. Paulo na quinta-feira p.p. Esta reunião vae se tornar notavel nos annos do Presbyterianismo no Brasil.</p> <p>A questão palpitante perante este concilio foi: Qual deve ser a attitude da Igreja de Christo para com a Maçonaria? A grande maioria (51 membros) julgou que o Synodo não devia pronunciar-se sobre o assumpto, nem a favor nem contra, deixando a questão á consciencia de cada crente.</p> <p>Neste sentido adoptou-se, ha tres annos, a seguinte resolução:</p> <p>«Os Symbolos do Livro de Ordem nada dizem a respeito da Maçonaria, ou de qualquer outra sociedade secreta, e, portanto, é permitido a um membro da Igreja ser maçon se a sua propria consciencia não o prohibe; mas o Synodo não o julga necessario.»</p> <p>A minoria não se conformou com esta decisão e, durante tres annos, tem feito campanha forte contra a maçonaria na Igreja. No Synodo que acaba de encerrar seus trabalhos a questão foi debatida de novo, durante dois dias, e adoptou-se o seguinte:</p> <p>«Considerando o genio do Protestantismo que está baseado sobre o direito e o dever do livre exame e á plena liberdade de consciencia;</p> <p>Considerando mais a historia e as tradições do Presbyterianismo que insis-</p>	

FONTE: EXPOSITOR CHRISTÃO, 13 de agosto de 1903.

ANEXO E - Artigo "A cidade de Minas", de J. E. Tavares

COLLABORAÇÃO

Cidade de Minas

A nova capital do Estado de Minas, ultimamente chamada pelo nome que nos serve de epigraphe, póde ser propriamente appellada a cidade electrica. Aquelles que como nós, ha cinco annos apenas, aspiraram, plenos pulmões, o ar leve e balsamico que, desequilibrado pela temperatura ambiente, fazia brincar no largo horizonte do velho curral d'el-rei a vegetação rasteira e bellamente florida que caracteriza esta parte da zona composta, de certo se sorprendem agora ao descortinar o mesmo horizonte bello como sempre, mas, transformado no todo pela já grande cidade que limita.

Os rusticos e pesados predios que alvejavam os picos do antigo arraial, desapareceram no todo para dar logar a exptendidas habitações de moderna architectura; os interminaveis caminhos só diariamente pisados pelos animaes domesticos se transformaram em sumptuosas praças, bellas avenidas e espaçosas ruas por onde transitam agora milhares de pessoas; flnou-se o curral, transformou-se o horizonte, existe a Cidade de Minas alvadia e alegre, pittoresca e brincalhona, agitando a brisa passageira o deslizando o curioso *touriste*.

Topographia, clima, situação, tudo prenuncia um papel importante para a nova cidade, na historia de nosso Estado e do Brazil; parece-nos estar-lhe reservada a presidencia do movimento industrial, intellectual e financeiro de não pequena parte do territorio brasileiro e para futuro bem proximo; de presente já se divisa a alvorada desse dia com a execução restricta, por parte do governo mineiro, do plano largamente fundado para tornar a capital a cidade modelo do Brazil e, pensamos mesmo não nos illudir, quando attribuímos a vantagens naturaes o rapido desenvolvimento deste logar, hoje procurado por todas as influencias financeiras do Estado.

A Igreja Methodista está ligada, por assim dizer, á historia desse progredir de cidade. Os primeiros ministros do Evangelho que pisaram o sólo de Minas, pertenciam á nossa cara Igreja e, estão vivos ainda — os Revds. A. C. da Fonseca, dessa redacção e J. L. Bruce, digno pastoa dos Piracicabanos, que jámais se esquecerão da visita que fizeram, em Maio de 1892, ao então curral d'el-rei. Nessa occasião parochiava a freguezia o padre Machado que, zeloso do seu rebanho, lhes preparou uma manifestação em regra. O povo reunido em frente á casa em que se achavam hospedados aquelles evangelistas, depois de muito barulho, já havia decidido lançar fogo á habitação, quando o prestante cidadão Eduardo Edwards, antigo negociante do logar, aproveitando-se da occasião de relativa calma, os levou para sua residencia, onde passaram a noite. O motim cessou então para recommear com a alvorada seguinte, quando foram obrigados aquelles nossos irmãos a deixarem o arraial. «Um incidente nos mostra a disposição de espirito daquelles trabalhadores: o arrematante do motim, um tal José Simão, que tambem era festeiro romanista e, dizem, morreu arrebatado de tanto gritar contra os evangelistas, procurou os nossos irmãos e disse-lhes que não pregassem no arraial, pois que, si tal cousa procurassem fazer, seriam fatalmente assassinados; o Rev. Bruce respondeu-lhes que não pregariam se faltassem ouvintes, mas que o fariam se houvesse para quem annunciar a Palavra, deixando as consequencias nas mãos de Deus.»

A 26 de Outubro do mesmo anno, foi, de novo, visitado o logar pelos Revds. A. Cardoso, H. C. Tucker e D. Elvira Tucker, que receberam melhor acolhimento e melhoraram a primitiva impressão, dando logar a que o pastor de Sabará continuasse periodicamente suas visitas e

orações, ainda que sob um céu um tanto nublado; foi por essa occasião que visitámos, tambem, em companhia daquelle pastor, o logar onde hoje se vê a capital. Bem diversas são as condições actuaes de espirito neste povo. Tudo se transformou, até os corações estão mudados, segredo de Deus!

Temos, hoje, uma igreja florescente e animada, talvez a mais esperançosa de Minas, no mesmo torrão em que, ha cinco annos apenas, queriam assassinar os discipulos do meigo Jesus, pensando nisto agradarem ao mesmo Jesus!

A assistencia tem excedido de cem pessoas e a sala que temos é pequena para conter o povo que deseja ouvir o Evangelho. Tudo quanto temos dito, a posição actual de nossa Igreja em relação á sociedade brasileira e os resultados já obtidos no trabalho da nova cidade, constituem solidas razões que actualmente falarão ao criterio dos nossos irmãos de toda a parte, que amam a Igreja Methodista, sobre a necessidade de ser nossa comunidade dignamente representada na capital.

De prompto, e, como terão já percebido os leitores, faz-se preciso um bom commodo para as reuniões sociaes da Igreja, pois que o actual não comporta mais a congregação, e nos é fornecido por aluguel. A sociedade local está disposta a fazer todos os sacrificios para edificar seu proprio templo; tem planejado uma modesta capella e olha agora para o terreno preciso para a sua edificação. Para as responsabilidades de tal empreendimento tem já promettido quasi dous contos de réis que estarão em mão do respectivo thesoureiro até Janeiro proximo: são porém precisos 30 contos para execução do projecto organizado. Não quererá o leitor amigo da causa do Senhor, trazer seu obulo, grande ou pequeno, para tão util fim?

Não haverá um leitor amigo, bastente amoroso e rico, que se disponha a fornecer uma parte da quantia precisa, a medico juro, para a almejada construcção?

Toda e qualquer offerta que se relacione com o que temos dito, póde ser dirigida ao Dr. J. W. Tarboux, presbytero presidente do Districto de Minas em Juiz de Fóra, ou ao signatario destas linhas.

Minas, Setembro de 1898,

J. E. TAVARES

ANEXO F - Nota sobre doação de terreno em Belo Horizonte

Bello Horizonte

(CASA DE ORAÇÃO)

Por seis mezes estamos luctando pela causa do Evangelho em Bello Horizonte, e a nossa primeira dificuldade tem sido a falta dum lugar proprio para as reuniões.

Parece que o caminho está se abrindo, pois um bom amigo da causa já nos deu terreno num ponto axcellente. Falta-nos o dinheiro para construir o edificio. Varios pedreiros e carpinteiros offereceram o seu serviço para fazer a mão de obra. Si for possivel arranjar 3:000\$000 em dinheiro para comprar material, podemos desde já começar nossa obra. O lote é bastante grande para Egreja e residencia do pastor. Vamos fazer um salão sem repartições internas e que depois de se construir a casa de oração propriamente dicta, sirva para residencia do pastor.

Todos os amigos que queiram nos ajudar nesta obra podem mandar suas offertas para a redacção do *Expositor* ou directamente ao abaixo assignado.

E. C. DICKSON

Bello Horizente

ANEXO G - Hippolyto de Campos. "Correspondencia - Bello Horisonte"

2

EXPOSITOR CRISTÃO

Sentimos profundamente a falta deste irmão, pois tão bom serviço estava elle prestando á igreja ali.

Descança, agora, irmão, no seio de Jesus, onde não se sentem as luctas desta vida passageira.

Logo mais iremos nós também.

Oh! como é bom para o crente dormir no Senhor.

J. R. CARVALHO.

CORRESPONDENCIA

Bello Horisonte

Realizou-se a 30 de novembro p.p. a 2ª conferencia trimestral presidida pelo amavel presbytero presidente, rev. J. L. Bruce.

O relatório do estado geral da igreja é bom, embora pouco apresente de progresso. Apenas dois candidatos se preparam para sua profissão a 25 deste. Alguns candidatos tem-se retirado da qui e outros não se acham ainda preparados.

As escolas dominicaes e de catecismo continuam com regular frequencia de alumnos e pontualidade dos superintendentes e professores.

As Joias de Christo nada têm feito. A quasi impossibilidade de reunirem-se os meninos, pelas longas distancias que os separam, nos convence que esta beila instituição só reviverá quando tivermos collegio proprio, com que possam os directores encontral-os reunidos para preparar os e arremental-os, como acontecia no tempo em que d. Emilia Tardio dirigia aqui uma escola de primeiras letras. Dê-m-nos um collegio methodista nesta formosa e futura capital, e nossos filhos pertencerão a Christo não de nome somente mas como verdadeiros soldados e campeões do evangelho, e toda igreja e todo o Brasil lucrá.

Os orçamentos não são animadores, mas esperamos que os officiaes e irmãos redobrarão de esforços para melhoralos e completal-os nos ultimos mezes.

Num dos instructivos sermões, que aqui pregou o nosso presbytero presidente, ouvimos interessantes verdades sobre as igrejas que se formam e se habituam quasi exclusivamente com o apoio e auxilio de fóra. «São, disse o orador, como as creanças que, acostumadas a serem sempre carregadas pelos paes e amas, ficam fracas e custam a caminhar sosinhos.»

O rev. Bruce visitou também Ouro Preto e Lafayette, onde os ouvintes não foram numerosos.

Tivemos o prazer de abraçar o amavel pastor de Petropolis, rev. Tavares, que no dia 13, domingo, nos substituiu

no pulpito, pregando dois sermões preciosos, embora ainda insufficientes para commover methodistas, que o habito da voz do orador e de muitos sermões, tornam invulneraveis, sendo necessarios os gritos, que fazem chorar meninos dos Tarboux e Tillys, verdadeiros pulmões de aço, para os não deixar dormir, como Jonas, *sopore magno*.

Em Ouro Preto e aqui o rev. Tavares celebrou varios baptizados, cujos apontamentos esperamos para o competente registro.

A 11 de novembro p.p falleceu o querido filho de nosso irmão Luiz Marianno Leobanil. Chamava-se Arão, nascido á 11 de maio de 1902. Todo o desvelo e dedicacão dos paes, que não pouparam recursos para o curar da terrivel enfermidade, foram improficuos. Deus o queria para a gloria.

Falleceu também no dia 13 do corrente um filhinho de nossa irmã Querubina Campos. Anjos de innocencia, estes queridos nos esperam no céo.

Continuam os commentarios sobre a demora de nossas construcções, embora ainda não estejamos fóra do prazo legal.

15 de dezembro de 1903.

HIPPOLYTO CAMPOS.

—♦♦♦—

Egreja de Cunha

«Oh quão bom e suave é habitarem os irmãos em união» Ps. 133-1

A pedido do presado irmão rev. J. C. Reis, Digno P. P. de S. Paulo e como seu companheiro de viagem as congregações de Aboboras e Mandinga, etc, passo a descrever nossas impressões de viagem.

As 5 horas da manhã de 9 do corrente, partimos de Guaratinguetá em companhia de 2 irmãos desses dous logares.

Em 2 pontos do caminho fomos obsequiados com café, etc.

Os caminhos na maior parte são pesimos e todos montanhosos. A's 3 horas da tarde cahiu forte chuva e fomos atacados em ponto de difficil transito e durante uma hora percorremos uma vereda tortuosa e com tremenda carga d'agua. Foi a parte mais triste do trajecto, mas ao mesmo tempo mais interessante e as vezes passara-me pela mente um quê de arrependimento de ter expontaneamente arriscando-me a esta difficil viagem em 14 horas. Pelos calculos de nossos irmãos d'alli, dão 9 leguas mas chegamos a conclusão que essas leguas são elasticas e na contagem as curvas não se contam. Tem portanto 11 leguas.

Aguardavam a nossa chegada diversos irmãos e hospedamo-nos em casa

de nosso irmão sr. José Thomaz que com sua D. D. esposa d. Cezarina foram de inexcidível bondade, bem como nosso irmão Benedicto ja muito conhecido dos pregadores, como incançavel «fac totum».

No dia seguinte ao contrario do que esperavamos, achámo-nos em boas condições e á noite, apesar da chuva, tivemos uma boa reunião, sendo o culto dirigido pelo sr. Reis. Dia 11, ás 2 horas da tarde, partimos para Mandinga e as 3 1/2 chegamos á casa de nosso irmão sr. Letargino de Almeida, onde nos hospedamos, como sempre, tratados principescamente por elle e sua Senhora.

A' noite tivemos culto com frequencia regular devido a chuva que continuava. Ahi no domingo, ás 11 horas o rev. J. Reis dirigindo o culto celebrou a Santa Ceia, commungando 76 pessoas e 3 professando sua fé. A concurrencia foi grande. Logo depois do culto voltamos para Aboboras onde as 4 1/2 foi celebrada a Santa Ceia em que tomaram parte 45 crentes, alguns dos quaes já haviam commungado em Mandinga. Em todos os cultos reinou sempre animação. Fiquei extraordinariamente edificado na espiritualidade e amor fraternal que reinam naquelle abençoado campo e minha expectativa excedeu ao que já sabia. Estudei com muita attenção todas as particularidades que se relacionavam com a vida christá e cheguei á conclusão de que ali respira-se um ar santo. Oxalá que nas nossas cidades se encontrasse essa predisposição e poderíamos ver o «*quanto é suave habitarem os irmãos em união*». Durante a nossa estada foi uma verdadeira epoca de festa.

Os crentes sempre em intima communhão.

As crianças sempre sequiosas de ouvir as explicações que a cada momento davamos sobre catecismo e ensaio de hymnos; aglomerados brincavam, e, cousa singular, não se ouviam reprehensões nem tão pouco brigas entre ellas, o que é difficil no nosso meio.

E' sensível a falta do prestimoso irmão José Primenio e convem fazer um sacrificio para que haja um substituto afim de levar avante o serviço tão sabiamente iniciado por aquelle irmão e assim não se perder portanto o trabalho feito naquella congregação e elles precisam mesmo de instrucção.

Avante pois e tenhamos em vista o que nos diz o Apostolo: *Cheguemos com confiança ao throno da graça, afim de alcançarmos a graça de misericórdia e sermos soccorridos em tempo opportuno*.

Uma particularidade que convem mencionar. Em Mandinga temos uma irmã, mãe de nosso irmão Lethargino

ANEXO H - Foto de Martha Watss



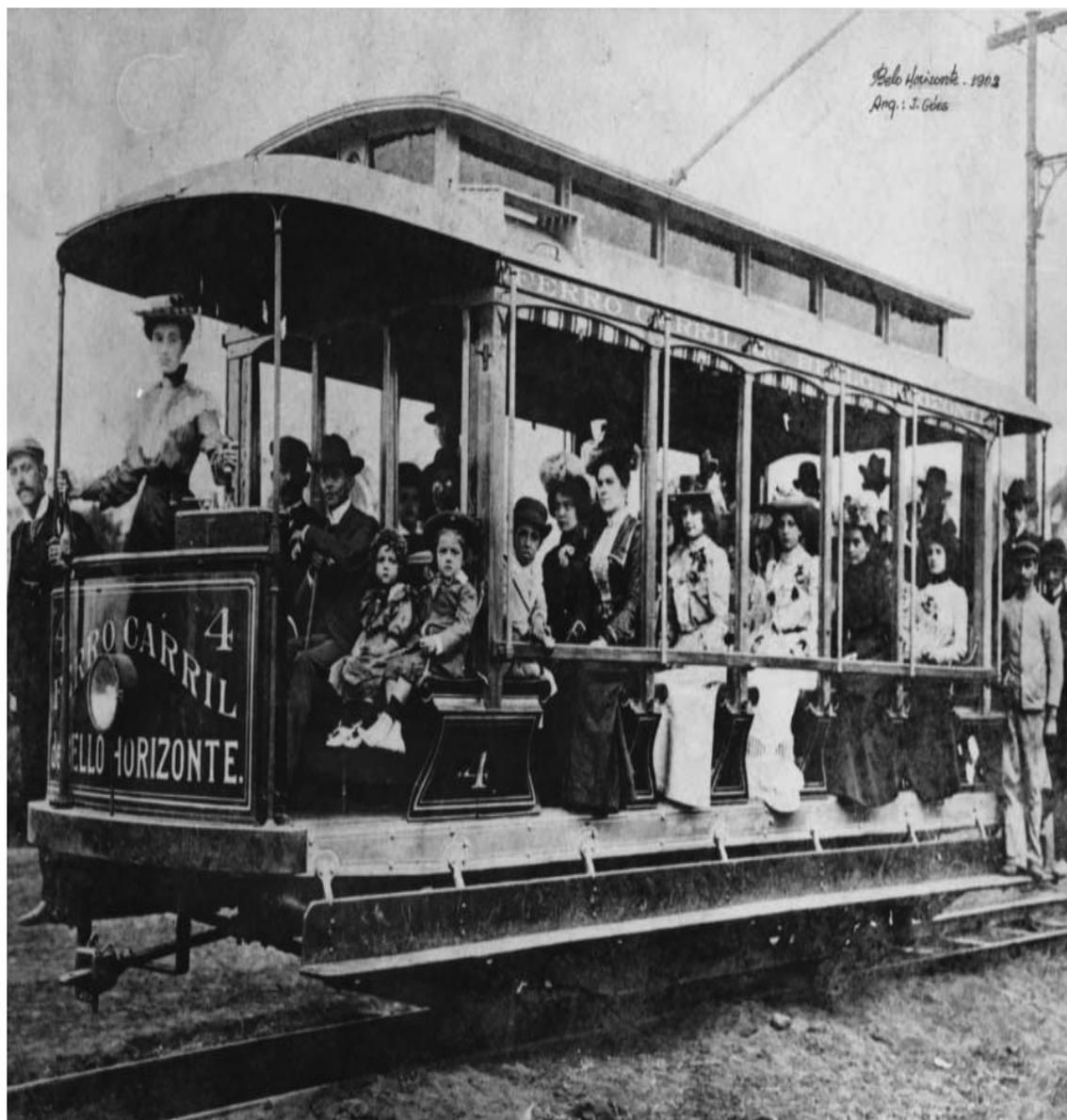
FONTE: Acervo do Colégio Izabela Hendrix

ANEXO I - Planta topográfica da Cidade de Minas



FONTE: Arquivo Público Mineiro

ANEXO J - Bonde em Belo Horizonte, 1902

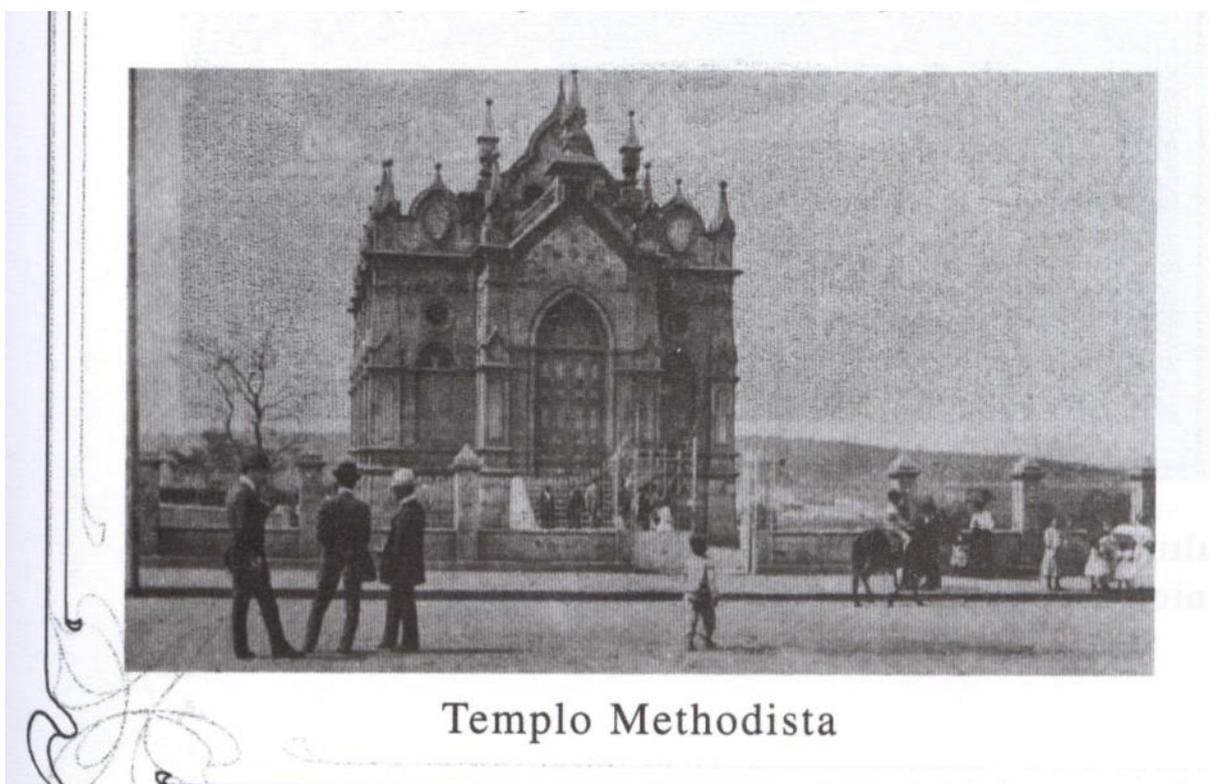


FONTE: Arquivo Público Mineiro

ANEXO K - Estação de trem em Belo Horizonte, 1902

FONTE: Arquivo Público Mineiro

ANEXO L - Igreja Metodista em Belo Horizonte, 1905



FONTE: Arquivo Público Mineiro

ANEXO M - Primeiro Estatuto do Izabela Hendrix, 1930

O primeiro estatuto aprovado na primeira reunião, em 03 de Janeiro de 1930, segundo a 1ª Ata registrada na 1ª página do 1º Q livro da Atas da Instituição teve a seguinte redação:

ESTATUTOS DA JUNTA ADMINISTRATIVA DO COLLÉGIO ISABELA HENDRIX

Capítulo I

Art. 1º : Fica constituída pelos presentes estatutos e de acordo com a legislação em vigor, uma corporação com o nome de junta Administrativa do Collegio Isabela Hendrix.

Art 2º: Sua sede é em Belo-Horizonte, Estado de Minas Geraes.

Art 3º: Seu fim é manter a referida instituição escolar adquirindo, administrando e usando seus bens de raiz, bens móveis e quaesquer outros necessários ao seu desenvolvimento.

Art 4º. A Junta Administrativa do Collegio Isabella Hendrix será representada por seu presidente em juizo e em suas relações para com terceiros.

Art 5º. Os membros da Junta Administrativa não respondem subsidiariamente pelas obrigações que os representantes da Associação contrahirem expressa ou intencionalmente em nome desta.

Capítulo II

Nomeação de Poderes da Junta

Art 6º. A Junta Administrativa do Collegio Isabela Hendrix será composta de cinco membros nomeados pela Junta de Missões da Igreja Methodista Episcopal do Sul, com sede em Nashville, Tennessee, Estados Unidos da America, e o termo de seu mandato será de quatro annos.

Art. 7º. Os actuaes membros da Junta são: Miss LeIa Putmam, Miss Eva L. Hyde, Sra. Otília de O. Chaves, Rev W.H.Moore e Rev A.Guerra.

Art. 8º. Para que o mandato de todos os membros não cesse na mesma epocha, os seguintes membros serão nomeados para um período excepcional de dois annos: Rev IA.Guerra e Rev W.H.Moore.

Art. 9º. Dando-se qualquer vaga na Junta durante o período do mandato de quatro annos, este fato será, pelo presidente da mesma, levado ao conhecimento da Junta de Missões

nos Estados Unidos da América e a vaga será preenchida na primeira reunião da assembléa respectiva.

Art. 10°. A Junta tem, dentro dos limites marcados por estes estatutos, plenos poderes para fazer todas as transações necessárias para a realização do fim de sua organização como: adquirir e vender propriedade, levantar empréstimos em seu proprio nome, fazer edificios e receber dadas, doações e legados para a manutenção e desenvolvimento do Collegio Isabela Hendrix.

Art. 11°. Sua natureza, porém sendo mais a de uma Junta de Depositários do que a de uma corporação comercial, ella não fará compra ou venda de propriedades, nem levantará empréstimos nem contrahirá dividas sem o consentimento da Junta de Missões nos Estados Unidos da América do Norte. São excluídas desta condição as dividas que forem absolutamente necessárias ás despesas correntes annuaes, as quais devem apparecer no relatório annual apresentado á Diretoria e á Junta de Missões.

Art. 12°. Será dever da Junta adiantar, por todos os meios ao seu alcance os interesses da instituição entregue ao seu cuidado.

Art. 13°. Quanto ao requerimento interno e á direção da instituição, ficam estes entregues as representantes do Departamento de Senhoras da Junta de Missões nos Estados Unidos da América.

Capítulo III

Dos Officiaes e seus Deveres

Art. 14°. A Junta será organizada de quatro em quatro annos, na primeira reunião annual, depois da Conferência Geral da Igreja Methodista Episcopal do Sul, 168 pela eleição por escrutinio de um Presidente-Thesoureiro, um Vice-Presidente e um Secretário.

Art. 15°. Ao Presidente-Thesoureiro compete:

1°. Convocar todas as reuniões extraordinárias e presidi-las, bem como as reuniões annuaes marcadas nestes Estatutos.

2°. Votar com voto de desempate.

3°. Fazer annualmente um relatório exacto do movimento e condições da instituição á Junta de Missões nos Estados Unidos da América.

4°. Observar e fazer observar aos demais membros e officiaes da Junta o fiel cumprimento destes Estatutos.

5°. Guardar os valores em dinheiro da Junta, deposita-los em Banco escolhido pela mesa, exceptuando os que forem necessários ás despesas immediatas e correntes.

6°. Ter em ordem o livro caixa da Junta.

Art. 16°. Ao Vice-Presidente compete:

Substituir o Presidente em todos os seus empreendimentos e auxilia-lo em todos os misteres do seu cargo.

Art. 17. Compete ao Secretário:

Dar conta do expediente em todas as sessões.

Ter em boa ordem e guardar o material pertencente á Secretaria.

Capitulo IV

Das Reuniões Ordinárias e Extraordinárias

Art. 18°. Na ultima semana de julho haverá sessão ordinária da Junta.

Art. 19°. Pode haver sessão extraordinária á chamada do Presidente, quando este julgar necessário.

Art. 20°. A Junta pode funcionar com a presença da maioria de seus membros.

Capitulo V

Dos Fundos da Junta

Art. 21°. Estes consistirão dos orçamentos para propriedades feitos pela Junta de Missões nos Estados Unidos, das importancias votadas pela Directoria da instituição para os mesmos fins, e de dadivas, doações e legados feitos pelos amigos da instrucção no Brasil e no Extrangeiro, todos os quaes serão guardados e empregados fielmente, conforme a vontade dos protectores da instituição, e, do terreno e edificios nos lotes numeros de 1 a 24 do quarteirão n. 19 da X sessão urbana da planta cadastral de Belo-Horizonte.

Capitulo VI

Art. 22°. Estes Estatutos são reformaveis no tocante á administração. Só podem ser mudados pelo voto da maioria de seus membros, com previo aviso de um mez da mudança contemplada e a mudança tornar-se-á affectiva somente depois de ser approvada pela Junta de Missões nos Estados Unidos da América.

Art. 23°. A personalidade jurídica da Junta Administrativa do Collegio Isabela Hendrix se extinguirá por deliberação de seus membros e, depois de dissolvida, todos os seus bens passarão a pertencer á Junta de Missões nos Estados Unidos da América.

(Assignado) LeIa Putnam,

Eva L. Hyde W.H.Moore

Otilia Chaves

IA. Guerra".

ANEXO N - Matéria do Jornal Minas Gerais sobre a inauguração do prédio próprio do Colégio IH, 1908

«Fomos assistir, sabbado, á festa commemorativa do terceiro anniversario da fundação do collegio Izabella Hendrix nesta Capital.

A's 7 horas da noite alli se achavam, e eram recebidos em um vasto salão do novo prédio, os srs. major Bernardo Nunan, representando o sr. Secretario do Interior, dr. Benjamin Jacob, prefeito da Capital, dr. Aurelio Pires, director da Escola Normal, professores dr. Boaventura Costa e Arthur Joviano, J. Kennedy, pastor evangelico, Miss L. Glenn, secretaria geral da Associação de senhoras methodistas, grande numero de familias e paes de alumnos, diversos academicos e muitos outros cavalheiros e senhoras.

A ornamentação caprichosa e artistica da entrada do edificio, até o salão, era feita de palmas verdes, bandeirolas multicores e flores, profusamente, que produziam bello effeito dando um aspecto encantador. No fundo da sala destacavam-se as bandeiras americana e brasileira entrelaçadas, encimando a um grande retrato da veneranda educadora Izabella Hendrix, cujo nome o estabelecimento adoptou.

As creanças, risonhas, visivelmente identificadas com a festa, enchiam grande parte do salão, e na sua garrulice alegre aguardavam a execução do programma que ia começar.

Miss Watts, a directora, a um toque de tympano, faz que reine silencio. Então dirige-se ella aos convidados, agradece-lhes a honra de assistirem á sua festa e diz que, agora, mais contente, commemora a fundação do Collegio Izabella Hendrix, no seu prédio proprio, realizando o plano e aspiração que tivera, no dia em que para aqui veio estabelecer uma casa de educação.

Iniçiou-se o programma com o hymno *Oração pelo Paiz*, cantado por todos os alumnos, seguindo-se: *As tres irmãs do poeta*, poesia recitada pela menina Dulce Evers; discurso de saudação, pela menina Odette da Silva; *Guilherme Tell*, musica executada ao piano pelas professoras Malvina e Maria Gomes e Souza; *Paes Leme*, poesia de Olavo Bilac, pela menina Ambrosina Salse; discurso do anniversario pela menina Celia Joviano; *Marcha heroica*, musica ao piano pelas irmãs Gomes e Souza.

Foi dada a palavra ao sr. J. L. Kennedy, que leu um magnifico discurso sobre a importancia da escola e a influencia do ensino moderno no progresso de um povo, quando á educação intellectual se allia a sã moral, na sua mais legitima concepção.

Referiu-se á execução do compromisso que a Associação methodista havia tomado com a Prefeitura da Capital, quando obteve a concessão do terreno, onde hoje se vêm tres edificios, um dos quaes é o collegio Izabella Hendrix.

O sr. Kennedy foi entusiasticamente applaudido, recebendo na occasião muitos cumprimentos.

Falou depois o sr. dr. Aurelio Pires, cujo discurso foi uma pega oratoria de fino lavor, felicitando a directoria do Collegio, em nome da Escola Normal de que é director, e em nome da nossa Capital, pelo acontecimento auspicioso que alli se commemorava.

Muitas palmas e cumprimentos recebeu o preclaro professor, ao terminar a sua oração, rica de idéas e ensinamentos, que tão grata impressão deixou aos ouvintes.

Os alumnos, em grande côro, cantaram então o hymno *Riquezas Naturaes*, composição musical do maestro Macedo. Referindo-se Miss Watts com elogios ao auctor da letra desse bello hymno academico, o festejado poeta Abilio Machado que se achava presente, tomou a palavra e produziu um bellissimo improviso, saudando a Directora, e fechando a sua oração com uns empolgantes e finos versos de Rostand.

Não deixamos sem os nossos elogios a execução magnifica que deixou a parte tomada no programma pelas alumnas que fizeram saudação e recitaram poesias, e bem assim ás eximias pianistas irmãs Gomes e Souza.

Ao terminar a festa Miss Watts agradeceu novamente aos convidados e offertou um bouquet de flores naturaes ao constructor, Sr. Jayme Salse, empreiteiro das obras do novo edificio.

Miss Watts tambem recebeu da menina Flora Joviano um grande ramillete de rosas, oferta das suas alumnas.

Os convidados, ao se retirarem, cumprimentavam a directora do Collegio, felicitando-a pelo anniversario que se festejava e pelo progresso consideravel operado dentro de tres annos, nesse importante estabelecimento.

Os meninos e meninas davam vivas, saudando a Miss Watts e as suas professoras.

O Collegio Izabella Hendrix está hoje installado no magestoso edificio, que acaba de ser levantado na rua Espirito Santo, e que é uma das obras mais solidas e bellas da nossa Capital. E' construido o prédio em tres pavimentos, tendo cada um varias accommodações, com aposentos especiaes a cada mister do estabelecimento. No superior estão os dormitorios, arejados, vastos e illuminados, com capacidade para grande numero de leitos; no inferior um grande refeitório e outras dependencias da economia da casa, bem como salas para classes especiaes de ensino pratico, que se tem em vista fundar.

No pavimento central funcionam, aos lados, as aulas das diversas disciplinas do curso primario e secundario; ahi estão as salas de visitas, bibliotheca e escriptorio, e um vestibulo ricamente decorado, onde se penetra por uma escadaria de marmore, na parte fronteira do edificio.

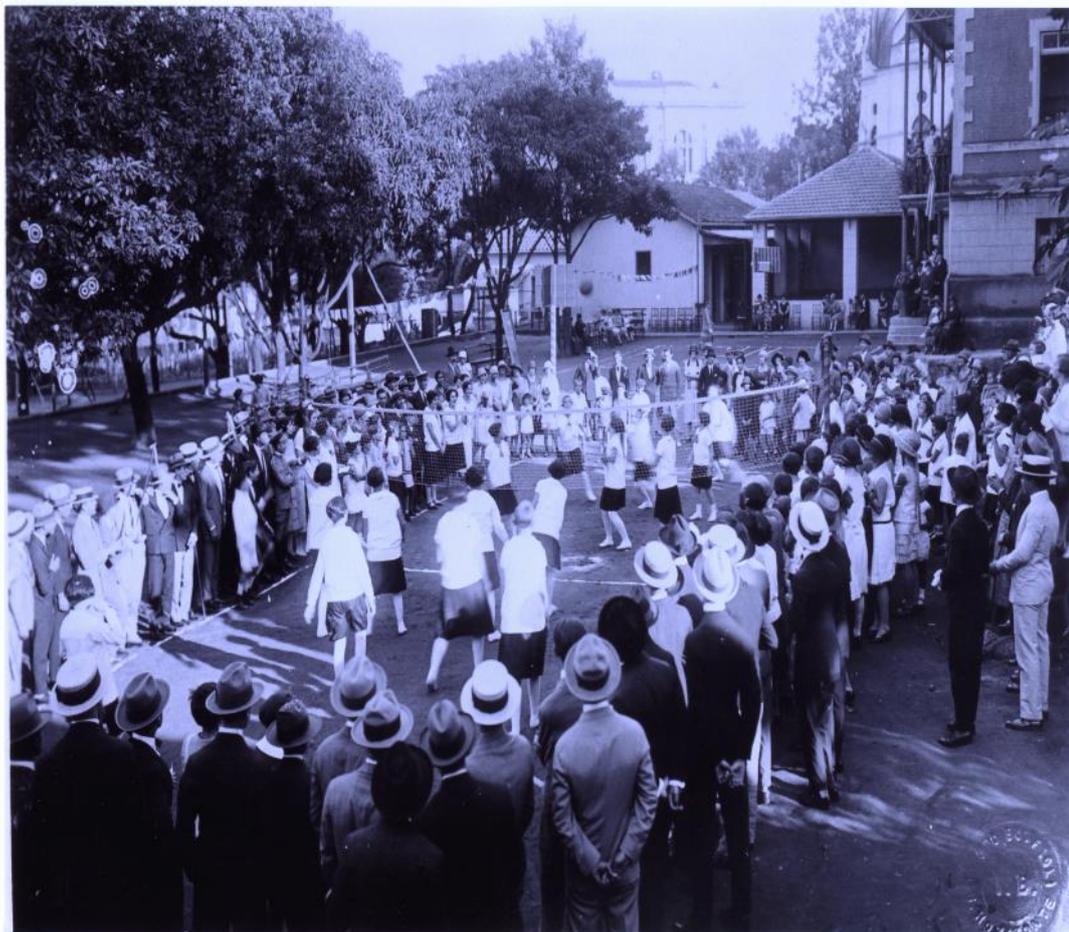
A pintura dos aposentos, a installação sanitaria, o serviço de lavatorios e salas de banhos, são feitos com rigorosa observação das condições de hygiene, recommendadas a um internato moderno, sendo nesse particular o que melhor possuímos no genero.

Com a aquisição do novo prédio, o Collegio americano augmentou tambem o seu corpo docente, recebendo da America do Norte duas novas professoras, Misses Elisabeth Lamb e Eunice Andrew, que têm largo tirocinio do magisterio no seu paiz, e a brasileira senhorinha Angelita da Silva, diplomada por uma das escolas normaes dos Estados Unidos.

Do curso primario se occupam as professoras senhorinhas Amelia Walter e Maria José Bellucci; das classes de lingua patria a professora senhorinha Julieta Faria.

A todo o serviço superintende Miss M. Watts, cuja experiencia em coisas de educação tem sido para o nosso paiz, em S. Paulo, na Capital Federal e agora em Minas, um dos bons elementos de progresso no ensino particular.»

ANEXO P - Festa esportiva, 1930



ANEXO Q - Time de basquete, 1930

