

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ELEZEARE LIMA DE ASSIS

**EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONDUÇÃO À
EVANGELIZAÇÃO E À CIVILIDADE: OS MISSIONÁRIOS LOREN E
ALICE RENO À FRENTE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO
COLÉGIO AMERICANO BATISTA NA CIDADE DE VITÓRIA/ES
ENTRE OS ANOS DE 1904 A 1935**

**VITÓRIA
2019**

ELEZEARE LIMA DE ASSIS

**EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONDUÇÃO À
EVANGELIZAÇÃO E À CIVILIDADE: OS MISSIONÁRIOS LOREN E
ALICE RENO À FRENTE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO
COLÉGIO AMERICANO BATISTA NA CIDADE DE VITÓRIA/ES
ENTRE OS ANOS DE 1904 A 1935**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História, na área de concentração História Social das Relações Políticas.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco

**Vitória
2019**

ELEZEARE LIMA DE ASSIS

**EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONDUÇÃO À
EVANGELIZAÇÃO E À CIVILIDADE: OS MISSIONÁRIOS LOREN E
ALICE RENO À FRENTE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO
COLÉGIO AMERICANO BATISTA NA CIDADE DE VITÓRIA/ES
ENTRE OS ANOS DE 1904 A 1935**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História, na área de concentração História Social das Relações Políticas.

Aprovada em ... de de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.^a Dr.^a. Claudete Beise Ulrich
Faculdade Unidas – membro titular

Prof. Dr. Leandro do Carmo Quintão
Instituto Federal do Espírito Santo – membro titular

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Simões
Universidade Federal do Espírito Santo – membro titular

Prof.^a Dr.^a Patrícia Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo – membro titular

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A848e Assis, Elezeare Lima, 1959-
Educação como instrumento de condução à evangelização e a
civilidade: os missionários Loren e Alice Reno à frente do
processo de criação do Colégio Americano Batista de Vitória/ES
entre os anos de 1904 a 1935 / Elezeare Lima Assis. - 2019.
303 f. : il.

Orientador: Sebastião Pimentel Franco.
Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Colégio Americano Batista. 2. Educação. 3. Legitimidade.
4. Representatividade. 5. Loren Marion Reno. 6. Alice W. Reno. I.
Franco, Sebastião Pimentel. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 93/99

ELEZEARE LIMA DE ASSIS

**EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONDUÇÃO À
EVANGELIZAÇÃO E À CIVILIDADE: OS MISSIONÁRIOS LOREN E
ALICE RENO À FRENTE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO
COLÉGIO AMERICANO BATISTA NA CIDADE DE VITÓRIA/ES
ENTRE OS ANOS DE 1904 A 1935**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História, na área de concentração História Social das Relações Políticas.

Aprovada em ... de de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.^a Dr.^a. Claudete Beise Ulrich
Faculdade Unidas – membro titular

Prof. Dr. Leandro do Carmo Quintão
Instituto Federal do Espírito Santo – membro titular

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Simões
Universidade Federal do Espírito Santo – membro titular

Prof.^a Dr.^a Patrícia Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo – membro titular

DEDICATÓRIA

Aos meninos e às meninas das escolas públicas do Brasil que, ao transitarem nesses espaços institucionais com suas expectativas de cuidado, de respeito e de proteção, ressignificam, cotidianamente, a nossa condição de professores e professoras.

Aos parceiros e às parceiras do Colégio Estadual do Espírito Santo, lugar de pelejas, de dores, de infintos recomeços de história e tempos que correm em contínuos processos de fragilidades e incertezas. Talvez por isso, um lugar onde se faz possível estabelecer belas parcerias.

À História: matéria na qual somos moldados.

AGRADECIMENTOS

Ordenada pelas minhas emoções e conduzida pela minha gratidão, **especial agradecimento ao meu mestre e orientador Dr. Sebastião Pimentel Franco**, cuja conduta de respeito, carinho, responsabilidade sempre se constituíram como fio condutor de sua ação docente. Foi um dos privilégios que a vida me ofertou! Contar com a presença, a tranquilidade, a firmeza e o carinho de meu orientador foi o contraponto essencial na relação com ele estabelecida como orientanda. Obrigada, “professor Sebastião” – como sempre a ele me referi nos últimos nove anos de minha vida –, por conduzir meu exercício acadêmico em um sentido capaz de conjugar honra, carinho e respeito.

Meus agradecimentos à professora **Dr. Regina Helena Simões**, pelos aconselhamentos por época da qualificação, pelas indicações de leituras, pelo indicativo de “adentrar” à escola, de “seguir minhas fontes”, de ‘apurar minha escuta’, minha gratidão. Assim, emprestando a simplicidade inserida na elegância de Manoel de Barros: *“[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros)*

À professora **Dr. Claudete Beise Ulrich** pelos aconselhamentos na qualificação, em especial ao chamar a atenção para o feminino na forte presença e atuação da missionária Alice Reno, no processo de formação e fortalecimento da comunidade batista. Professora, *“[...]as pessoas podem não lembrar exatamente o que você fez, ou o que você disse, mas elas sempre lembrarão como você as fez sentir. (Maya Angelou)*. Assim, por produzir um sentimento de compromisso com a condição feminina, minha profunda gratidão.

À professora **Dr. Patrícia Merlo** agradeço a presença em minha qualificação, assim como os reencaminhamentos indicados e absolutamente pertinentes. Agradeço o carinho impresso no cuidado com a pesquisa que então encaminhava. Gratidão,

professora, entendi que “[...] às vezes o que a gente procura não é o que a gente procura. É o que a gente encontra. (Chico Buarque)

Com imenso respeito, afeto e alegria, agradeço ao **Dr. Leandro do Carmo Quintão** a participação na banca de defesa, assim como, a parceria no decorrer da pesquisa.

Aos professores e professoras presentes na jornada de doutoranda iniciada em 2016, que instituíram as disciplinas ministradas em espaço de debates frutíferos e sinalizadores de novas jornadas de indagações e buscas.

Aos profissionais do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, em especial a Thiago Alves – no passado meu aluno e hoje parceiro de inquietações históricas e políticas.

Ao ator Paulo de Paula, ex-aluno do Colégio Americano Batista que, generosamente, me abriu sua casa, seus acervos e suas memórias de infância em espaço de escolarização.

À Ludmila Coutinho, com profundo carinho, pela parceria nas incursões por arquivos, na partilha da poeira advinda das “Caixas de Pandora”, nas alegrias e vibrações frente aos documentos encontrados com a assinatura e/ou nome de Loren Reno.

À professora Odete Veiga, com a alegria do reencontro e da acolhida, pelo carinho, cuidado e pelo envolvimento com os quais revisou meu texto.

À professora Adrete Grenffel, com “o coração aberto em verso, por toda eternidade” pela bondade, generosidade e carinho.

Aos meus familiares, pelo carinho e pela compreensão, que me resguardaram dos cuidados com a “casa paterna” durante tempos de ausências.

Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala.

Carlo Ginzburg

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá.

Pelo menos dentro da gente...

Guimarães Rosa

RESUMO

A pesquisa conjuga dois objetos de investigação: i. Estratégias utilizadas pelo casal missionário estadunidense Loren e Alice Reno para formação, fortalecimento e legitimação da comunidade batista no Espírito Santo entre os anos de 1904 e 1935; ii. Idealizações e ações adotadas com vista à materialização da existência do Colégio Americano Batista na cidade de Vitória, nos anos iniciais da República, e suas contribuições para a história da educação no Espírito Santo. Justifica-se pela possibilidade de contribuição, no universo acadêmico, propondo a partir de uma abordagem histórica, entrever os enfoques educacionais realizados no Brasil por grupos religiosos não católicos, assim como o alcance de tais enfoques na cultura escolar. A relevância da pesquisa consiste em trazer contribuições, sob o viés da história, ao campo de análises geralmente priorizadas na área educacional. O trabalho se inclui na perspectiva de análise documental. Orientou-se por pressupostos teórico-metodológicos disponibilizados pela micro história. Transitou entre a abordagem francesa e a italiana, considerando que elas dialogam. Tomou com principais referências Jacques Revel e Carlos Ginzburg. O corpus documental constituiu-se de fontes primárias e secundárias para os dois primeiros capítulos. Já para os três últimos, as fontes foram basicamente primárias. A pesquisa respondeu as duas questões de investigação, e atingiu os objetivos previstos. Possibilitou concluir que as ações dos missionários estadunidenses e a interação destes com a cidade resultou na formação de duas consideráveis instituições históricas: uma comunidade religiosa, com seus preceitos e cultura, e um Colégio, que ainda hoje presta serviços educacionais à cidade. A pesquisa detectou dificuldade de encontrar documentos específicos da escola. Os poucos documentos existentes se encontravam dispersos pelas várias bibliotecas particulares de alguns membros da comunidade batista. Além disso, registros fotográficos pertencentes os poucos ex-alunos do início do século XX ou de filhos e netos destes, tendem a desaparecer.

Palavras-chaves: Colégio Americano Batista. Representatividade. Legitimidade. Loren Reno. Alice Reno.

ABSTRACT

The research combines two objects of investigation: i. Strategies used by the American missionary couple, Loren and Alice Reno, for the formation, strengthening and legitimacy of the Baptist community in the State of Espírito Santo between the years of 1904 and 1935; ii. Idealizations and actions used in order to materialize the existence of the Baptist American School (*Colégio Americano Batista*) in the city of Vitória, during the Republic early years, and their contributions for the education history in Espírito Santo. The work is justified by the possibility of contribution, among the academic universe, proposing, from a historical approach, to forecast the educational approaches held in Brazil by non-Catholic religious groups, as well as the achievement of such approaches in the school culture. The research relevance consists on providing contributions, under the bias of history, to the field of analysis, usually prioritized in the educational field. The work is included in the documental analysis perspective. It is guided by theoretical-methodological assumptions provided by micro history. It transited between the French and the Italian approach, taking into consideration that they both dialogue. It used Jacques Revel and Carlos Ginzburg as main reference. The documental *corpus* is constituted of primary and secondary sources in the two first chapters. For the three last ones, the sources were basically primary. The research has answered the two investigation questions and has achieved the expected goals. It enabled the conclusion that the American missionaries' actions and their interaction with the city resulted in the formation of two significant history institutions: a religious community with all precepts and culture, and a School that even nowadays, renders educational services to the city. The research detected the difficulty to find specific documents belonging to the school. The few existent documents were found dispersed all around private libraries of some Baptist community members. Besides, photographic records belonging to few former students in the beginning of the twentieth century or to their children and grandchildren that tend to disappear.

Keywords: American Baptist College. Strategy. Legitimacy. Loren Reno. Alice Reno.

RESUMEN

La investigación combina dos objetos de investigación: i. Estrategias utilizadas por la pareja misionera estadounidense Loren y Alice Reno para la formación, fortalecimiento y legitimación de la comunidad bautista en Espírito Santo entre 1904 y 1935; ii) Idealizaciones y acciones adoptadas con miras a materializar la existencia del Colegio Bautista Americano en la ciudad de Vitória, en los primeros años de la República, y sus contribuciones a la historia de la educación en Espírito Santo. Está justificado por la posibilidad de contribución, en el universo académico, proponiendo desde un enfoque histórico, vislumbrar los enfoques educativos llevados a cabo en Brasil por grupos religiosos no católicos, así como el alcance de dichos enfoques en la cultura escolar. La relevancia de la investigación es aportar contribuciones, bajo el sesgo de la historia, al campo de análisis generalmente priorizado en el área educativa. El trabajo se incluye en la perspectiva del análisis de documentos. Fue guiado por supuestos teóricos y metodológicos puestos a disposición por la micro historia. Se movió entre los enfoques francés e italiano, considerando que dialogan. Tomó con las principales referencias Jacques Revel y Carlos Ginzburg. El corpus documental consistió en fuentes primarias y secundarias para los dos primeros capítulos. Para los últimos tres, las fuentes fueron básicamente primarias. La encuesta respondió ambas preguntas de investigación y logró los objetivos previstos. Permitió concluir que las acciones de los misioneros estadounidenses y su interacción con la ciudad dieron como resultado la formación de dos instituciones históricas considerables: una comunidad religiosa, con sus preceptos y cultura, y una universidad que aún brinda servicios educativos a la ciudad. La encuesta encontró difícil encontrar documentos escolares específicos. Los pocos documentos existentes se dispersaron por las diversas bibliotecas privadas de algunos miembros de la comunidad bautista. Además, los registros fotográficos pertenecientes a los pocos antiguos alumnos de principios del siglo XX o sus hijos y nietos de estos tienden a desaparecer.

Palabras clave: American Baptist College. Representatividad. Legitimidad. Loren Reno. Alice Reno.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Registro exposto no livro escrito por Alice Reno Aos nossos Filhos” Publicado pela Casa publicadora Batista em 1932.....	210
Figura 02	Residência da família Reno.....	220
Figura 03	Visita à chácara do Moscoso.....	221
Figura 04	Chácara do Moscoso – Colégio Americano.....	222
Figura 05	Prédio onde se estabeleceu o primeiro internato masculino.....	223
Figura 6	Chácara já com algumas construções do Colégio.....	224
Figura 7	Pedra fundamental – Jardim de Infância.....	225
Figura 8	Visita do Interventor Púnaro Bley.....	226
Figura 9	Pátio externo – Chácara do Moscoso.....	227
Figura 10	Prédio Loren Reno	228
Figura 11	Anunciando a Escola.....	230
Figura 12	Equipe docente com Loren e Alice Reno.....	235
Figura 13 a	Crianças do Jardim de Infância	257
Figura 13 b	Crianças do Jardim de Infância	263
Figura 14	Registro fotográfico de uma turma de discente e docentes do ano de 1918.....	268
Figura 15	Discentes, docentes e o Diretor da Missão Batista Loren Reno-1920.....	268
Figura 16	Registro fotográfico discentes, docentes e professores.....	269
Figura 17	Registro fotográfico. Docentes do Colégio Americano Batista.....	269
Figura 18	Alunos e alunas do Colégio Americano ano de 1921.....	271
Figura 19	Discentes do Colégio Americano Batista. Ano de 1924 e já na Chácara do Moscoso.....	270
Figura 20	Corpo discente, docente e diretores da Missão e do Colégio, 1925.....	271
Figura 21	Docentes, discentes e direção da Missão e do Colégio 1925...	271
Figura 22	Grupo de alunos alunas com Loren e Alice Reno.....	272
Figura 23	Crianças em atividades em uma aula de matemática. Ano de 1931.....	276

Figura 24	Alunos e alunas em aula de campo. Ano de 1929.....	277
Figura 25	Dormitório feminino na Chácara do Moscoso.....	280
Figura 26	Dormitório Masculino do internato na Chácara do Moscoso.....	281
Figura 27	Refeitório do Colégio Americano Batista na Chácara do Moscoso.....	282
Figura 28	Refeitório do Colégio Americano Batista na Chácara do Moscoso.....	282

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Valores das mensalidades cobradas pelo Colégio.....	246
Quadro 02	Frequência escolar Colégio Americano-externato.....	266

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO PRIMEIRO	35
1 PRIMEIRA REPÚBLICA E EDUCAÇÃO: O IDEÁRIO, AS REFORMAS DE LEIS E AS AÇÕES DE GOVERNO PARA ORDENAR UM MODELO DE EDUCAÇÃO REPUBLICANO	35
1.1 PROPOSTAS DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE ESSENCIALIDADE: DISPUTAS ENTRE O LIBERALISMO, O POSITIVISMO E O JACOBINISMO PARA A REPÚBLICA.....	36
1.2 A OFICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA: UM DEBATE ENTRE CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO.....	48
1.3 O QUE LEGISLOU A UNIÃO PARA A INSTRUÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA.....	50
1.4 O MODELO PAULISTA DE LEGISLAÇÃO E DE AÇÃO ESCOLAR.....	57
1.5 EM MEIO A LEIS REFORMISTAS E PRÁTICAS CONTINUÍSTAS, A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELOS MISSIONÁRIOS BATISTAS LOREN E ALICE RENO PARA A CIDADE DE VITÓRIA.....	67
CAPÍTULO SEGUNDO.....	85
2 CONTEXOS DA PESQUISA: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS ANALISADAS PARA CIRCUNDAR O OBJETO DE ESTUDO....	85
2.1 AS CONCEPÇÕES EDUCATIVAS: O IDEÁRIO DO PROTESTANTISMO UTILIZADO NAS ESCOLAS CRIADAS PELOS MISSIONÁRIOS BATISTAS NO BRASIL.....	86
2.2 O INICIADOR DA REFORMA: A EDUCAÇÃO PENSADA POR LUTERO MEDIANTE AS PREMISSAS DO MOVIMENTO REFORMISTA.....	87
2.3 O TEÓLOGO DA REFORMA: JOÃO CALVINO E OS PRESSUPOSTOS EDUCATIVOS DE SUA OBRA.....	96
2.4 TRAJETÓRIAS DIDÁTICAS DO SÉCULO VII A MEADOS SÉCULO XX: CONTRIBUIÇÕES DE COMENIUS, PESTALOZZI E FROEBEL AO CAMPO DA EDUCAÇÃO E ÀS AÇÕES	

ADOTADAS PELOS MISSIONÁRIOS BATISTAS NO BRASIL.....	106
2.4.1 Comenius: alguns aspectos relevantes da obra deixada pelo educador.....	111
2.4.2 Pestalozzi e a educação para a autonomia.....	112
2.4.3 Friedrich August Froebel: o Jardim de Infância.....	118
CAPÍTULO TERCEIRO.....	124
3 LOREN E ALICE RENO: UM CASAL DE MISSIONÁRIOS BATISTAS NORTE-AMERICANOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEGITIMIDADE E REPRESENTATIVIDADE JUNTO À COMUNIDADE CAPIXABA.....	124
3.1 OS BATISTAS: A GÊNESE EM TERRAS CAPIXABAS.....	125
3.2 DISCURSO, MATERIALIDADE E VISIBILIDADE DOS PROJETOS BATISTAS NA CIDADE DE VITÓRIA.....	136
3.3 RESULTANTE DO DISCURSO E DA AÇÃO, A EDUCAÇÃO SE ANUNCIA COMO ALIADA.....	151
3.4 O RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE BATISTA E DE SUA LIDERANÇA.....	161
3.5 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO.....	166
CAPÍTULO QUARTO.....	121
4 DO COLÉGIO AMERICANO PARA O COLÉGIO AMERICANO BATISTA DE VITÓRIA: TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADE.....	171
4.1 A OBRA EDUCATIVA: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INCORPORADO À AÇÃO EVANGELIZADORA MISSIONÁRIA....	172
4.2 O COLÉGIO E A CIDADE – OS ESPAÇOS DE FUNCIONAMENTO.....	188
4.3 NA AÇÃO EDUCATIVA O DEBATE SOBRE A REDEFINIÇÃO DO PAPEL FEMININO NA SOCIEDADE: A PERSPECTIVA DE ALICE RENO.....	201
4.4 O PROJETO EDUCATIVO EM CONSTRUÇÃO: FINANCIAMENTO E ESTRUTURA FÍSICA.....	212

4.5 O MODELO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA – A ESCOLA FOI AMERICANA ENQUANTO NÃO PÔDE SER BATISTA.....	228
---	-----

CAPÍTULO QUINTO

5 DO COLÉGIO DA MISSÃO AO COLÉGIO AMERICANO BATISTA: NUANCES DA TRAJETÓRIA QUE RESULTOU NA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE PARA O EDUCANDÁRIO.....	243
--	-----

5.1 O COLÉGIO: COMO SE CONSTITUIU, EM DIFERENTES FASES DO EDUCANDÁRIO, O SEU CORPO DISCENTE.....	244
--	-----

5.2 ENTRE NÓS: ENLAÇANDO FIOS DE UM CORDÃO EDUCATIVO NA COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE, INSIDERS PARA O COLÉGIO AMERICANO QUE COMEÇOU A SE ANUNCIAR BATISTA.....	251
--	-----

5.3 O COLÉGIO E AS NUANCES DE CONSTRUÇÃO DOS SEUS TEMPOS E DA SUA TERRITORIALIDADE: CURSOS, PROGRAMAS DE ENSINO, METODOLOGIA E RECURSOS PEDAGÓGICOSUTILIZADOS.....	255
---	-----

5.3.1 O jardim de Infância: suas crianças.....	255
--	-----

5.3.2 O Jardim de Infância: o que se teorizou e o que se efetivou.....	259
---	-----

5.3.3 O Colégio Americano e o Curso Primário para a cidade de Vitória.....	261
---	-----

5.3.4 Meninos e Meninas do Curso Primário.....	262
--	-----

5.3.5 O processo de ensino e aprendizagem no Curso Primário.....	273
---	-----

5.3.6 Outras formações na composição da Escola Americana Batista de Vitória.....	277
---	-----

5.3.7 O Colégio: internato e externato.....	282
---	-----

5.3.8 O Colégio e a construção de suas funcionalidades.....	284
---	-----

6. Conclusão.....	291
-------------------	-----

REFERÊNCIAS E FONTES DOCUMENTAIS.....	295
---------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica sempre esteve ancorada na minha trajetória profissional. Refletir sobre esse percurso é sempre um bom exercício de cogitação sobre “possibilidades” e “escolhas”, sobre o que construímos com, e a partir delas, assim como dos rastros que produziram nas nossas histórias, as escolhas não feitas, as impossibilidades superadas e as não superadas.

Ao localizar o meu interesse pela pesquisa de instituições escolares em contextos históricos, constato que não o faço ao acaso, pois a educação escolarizada foi, na trajetória por mim percorrida, um dos cerne em torno do qual minhas relações se constituíram. Professora, atuando no Ensino Básico há quase três décadas, ao longo deste percurso, construí algumas possibilidades de teorizar sobre meu tirocínio cotidiano. O tempo/espço do mestrado e do doutorado foram determinantes para esse processo de teorizações sobre instituições escolares e culturas específicas que se desenvolvem nesses espaços/tempos.

Antes de adentrar no texto resultante da pesquisa de doutoramento, julgo oportuno um pequeno percurso acerca do que me levou à escolha do tema em questão.

Sou graduada em licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo - turma formada em 1991. O trabalho de monografia com o qual concluí o curso foi orientado pelo professor mestre Cleber da Silva Maciel e teve como título “Os tentáculos da Inquisição no Espírito Santo”.

Em 2012, retornei à academia, onde, tendo como orientador o professor Doutor Sebastião Pimentel Franco, iniciei o mestrado em História trabalhando com os tempos e lugares da educação escolarizada no Espírito Santo da Primeira República. Como discente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), pesquisei a história da primeira instituição educativa ordenada pelo Estado, dentro do modelo de escola seriada. Concluí a pesquisa em 2014, com a defesa e aprovação da dissertação que teve como título **O Grupo Escolar Gomes Cardim na perspectiva histórica do Espírito Santo nos anos iniciais da República: uma instituição escolar entre edificações (1908-1926)**.

Na perspectiva de continuidade dos estudos sobre a educação republicana encaminhei, como proposta de pesquisa de doutoramento, a educação escolarizada, não diretamente gerenciada pelo estado, e, sim, ordenada a partir de um contexto religioso. Contexto este concretizado com a implantação e funcionamento da primeira instituição escolar ordenada pelos batistas no estado do Espírito Santo entre os anos de 1907 e 1935: o Colégio Americano Batista de Vitória.

O Colégio Americano Batista de Vitória, no exercício de suas atividades educativas, colocou em pauta uma educação matizada pelos princípios religiosos, mas envolta em proposições políticas idealizadas como modernizantes, civilizatórias e evangelizadoras. No bojo das disputas de poder, no contexto da formação da sociedade republicana brasileira, busco discutir a constituição, a concretização e a importância da escola protestante batista para a educação republicana das décadas iniciais do século XX.

Na introdução aqui encaminhada, iniciaremos a apresentação elementos que deram configuração à tese elaborada.

A pesquisa conjugou dois objetos de análise:

1. Estratégias utilizadas pelo casal missionário estadunidense Loren e Alice Reno para formação, fortalecimento e legitimação da comunidade batista entre os anos de 1904 e 1935;
2. Idealizações e ações adotadas com vista à materialização da existência do Colégio Americano Batista na cidade de Vitória, nos anos iniciais da república, assim como suas contribuições para a história da educação no Espírito Santo.

As questões alocadoras dos objetos demandadores de análise foram:

1. Quais estratégias podem ser identificadas como instrumentos de construção de legitimidade e de representatividade da comunidade batista capixaba, mediante o

processo de atuação dos missionários Loren e Alice Reno, entre os anos de 1904 e 1935?

2. Como as idealizações e as ações adotadas para consolidação do Colégio Americano Batista contribuíram para a história da educação capixaba nos anos iniciais da República?

Com base nas questões demandadoras de análise, fomos em busca de publicações acadêmicas sobre a história da instituição. Então, constatamos a presença do Colégio Americano Batista na história da educação capixaba, como tema de uma dissertação produzida, por intermédio do **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pela professora mestra Sandra Faller, em 2010. Até então, era o único estudo acadêmico sobre a referida instituição escolar. Frente à relevância do trabalho de Faller, identificamos a importância de se lançar ao tema um olhar filtrado pelas “lentes” do campo da história.

Ponderamos que os objetos a serem estudados iriam demandar a análise de um processo histórico longo. Processo este impregnado de disputas, de estratégias, de negociações políticas e, fundamentalmente, da constituição de uma comunidade batistas que implantou um Colégio e foi por ele fortalecida. **A relevância da pesquisa**, consiste em trazer contribuições, sob o viés da história, ao campo de análises geralmente priorizadas na área educacional, tomando-as como parte significativa da história política, social e educacional da cidade de Vitória e do Estado do Espírito Santo nos anos iniciais da República.

Assim, ao focarmos nossa atenção nos objetos pertinentes ao estudo realizado, podemos alegar que **a justificativa da pesquisa** se encontra na possibilidade de se contribuir, no universo acadêmico, sob um enfoque histórico, com análises que permitam entrever e sopesar esforços educacionais realizados no Brasil por grupos religiosos não católicos, assim como a influência desses esforços na cultura escolar historicamente inscrita, que, ainda no século XXI, continuam pautando nossas instituições escolares. A partir de análise histórica dos processos de criação de escolas religiosas batistas no Brasil e a partir do estudo do Colégio Americano Batista de Vitória, buscou-se entender que tipo educação trouxeram os batistas americanos

para terras capixabas. Enfim, quais ideologias permearam essas vivências, bem como relações estabelecidas entre o modelo de educação trazido pelos batistas e os poderes públicos da Primeira República; entre educação e ideologia religiosa; entre educação e evangelização; e entre educação e o processo de civilidade.

O percurso de organização da educação batista se engranja na história da cidade a partir de 1907, ano em que Loren Reno deu início às ações educativas usando como salas de aula os espaços de sua própria residência. Considerando todo o processo envolvendo a chegada dos missionários norte-americanos Loren e Alice Marion Reno a busca por espaços físicos de atuação, a busca por espaços sociais e culturais configuram a história que se pretendeu revisitar. **O recorte temporal da pesquisa percorre os anos da Primeira República do século XX, estendendo-se até 1935, ano de falecimento do pastor Loren Marion Reno.**

Importou-nos considerar as malhas de relações políticas, religiosas, ideológicas e culturais estabelecidas no desenvolvimento da missão, ou seja, durante o tempo de atuação de Reno à frente da missão batista. Importou-nos, ainda, entender a diferenciação entre a cultura religiosa europeia e a norte americana nos governos da Primeira República, como elemento importante para se alcançar o lugar que os objetos da pesquisa pretendida ocupariam na história da educação capixaba.

Os objetivos gerais da pesquisa foram assim constituídos:

1. Analisar estratégias identificadas como instrumentos de construção de legitimidade e de representatividade da comunidade batista capixaba, mediante o processo de atuação dos missionários Loren e Alice Reno, entre os anos de 1904 e 1935.
2. Identificar idealizações e ações adotadas com vista à materialização da existência do Colégio Americano Batista na cidade de Vitória, nos anos iniciais da república, e suas contribuições para a história da educação no Espírito Santo.

Já **os objetivos específicos** tiveram os seguintes enunciados:

1. Sopesar o ideário, as reformas de leis e as ações de governo na ordenação um modelo de educação para a República inaugurada em 1898;
2. Identificar as concepções educativas que circundaram os objetos de estudos;
3. Analisar o processo de construção de legitimidade e representatividade percorrido pelo casal de missionários batistas norte-americanos junto à comunidade capixaba;
4. Analisar o processo de transição do Colégio Americano para o Colégio Americano Batista de Vitória, na trajetória de construção de territorialidade;
5. Sopesar nuances da trajetória ordenada pelo casal Reno, que resultou na construção da territorialidade do Colégio da Missão ao Colégio Americano Batista.

Revisão de literatura

Do ponto de vista historiográfico, encontramos um significativo número de trabalhos acadêmicos na área de História da Educação no Brasil abordando as iniciativas protestantes no ordenamento de instituições escolares. A maior parte desses textos discute a influência metodista e presbiteriana na educação escolarizada no período de transição entre os séculos XIX e XX. São abordagens sobre modelos educacionais, mas também trazem análises que buscam identificar e considerar os contextos políticos e religiosos nos quais esses modelos se inseriram.

Igualmente significativo, foi o quantitativo de trabalhos acadêmicos encontrados sobre a educação no Brasil dos anos iniciais da República. Trabalhos produzidos especialmente por programas de educação e por grupos de história da Educação. Entre esses grupos, destacamos o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), que se define pelo amplo campo de investigação, no qual a temática da educação é trabalhada a partir da História, com os métodos e teorias próprios e característicos dessa área do conhecimento. Demerval Saviani, em editorial da Revista nº 4, ao apresentar o grupo à comunidade científica, anuncia:

[...] A denominação “História, Sociedade e Educação” se vincula a um entendimento que remete ao historiador – aquele que exercita a História com seus métodos, teorias e instrumentais – a tarefa de dedicar-se, entre outros objetos e problemas de investigação, à educação que, por sua vez, não é mera abstração, mas é social, geográfica e historicamente determinada (SAVIANI, 2017, p1)¹.

Julgamos oportuno ressaltar que buscamos diálogo tanto com pesquisadores da história da educação quanto com historiadores, cujo campo de investigação toma como objeto a educação escolarizada. As grandes lacunas encontraram-se no diálogo com os historiadores da educação, uma vez que as pesquisas sobre a história da educação são pouco frequentes entre historiadores. A grande contribuição à história da educação é obra dos Centros Acadêmicos de Pós-Graduação em Educação.

Entre os trabalhos acadêmicos, logo de início, nos propusemos ao diálogo com o texto de Maria Lúcia Hilsdorff Barbanti (1977), **Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo**: um estudo de sua origem. O texto auxilia entrever os primórdios da educação protestante batista em São Paulo, às vésperas da proclamação da República, a partir da perspectiva da educação confessional. A narrativa descreve a formação e êxito de escolas americanas de confissão protestante nos quadros do ensino paulista nas últimas décadas do século XIX.

Segundo esse estudo, o modelo educacional norte-americano se destacava como inovador devido ao fato de postular a educação escolarizada para todos, bem como a inovação dos métodos. Na perspectiva religiosa, o protestantismo de origem norte-americana propagava, por meio de sua doutrina, uma perspectiva teológica pautada na democracia e nos ideais liberais oriundos da Reforma Protestante na Europa. O estudo da referida autora contribui para se pensar a história da educação protestante na Província de São Paulo, no período de transição entre dois modelos de organização: o monárquico e o republicano. Considerando a influência da educação paulista para outros estados, o trabalho se destaca por ser uma grande contribuição para se pensar a história da educação protestante e a conformação que adquiriu,

¹A Revista HISTEDBR On-Line publica artigos resultantes de pesquisa ou de reflexão acadêmica, estudos analíticos e resenhas na área de história da educação. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 16 n. 2019.

após o advento da República, também no estado do Espírito Santo.

Para entender o lugar da educação no processo de fomentação de uma idealizada “civilidade”, em seguida, buscamos o texto de Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (2011), **Educar, curar e salvar**: uma ilha de civilização no Brasil Tropical. Nele, a autora discute as ideologias, as ações e os propósitos da missão batista central do Brasil, não só como um instrumento de educação civilizadora, mas também como um projeto de redenção. O livro resultou de pesquisa sobre as ações missionárias americanas no Nordeste do País por meio do estudo de uma instituição educativa, o Instituto Ponte Nova, tendo por base a perspectiva da Nova História Cultural. O texto de Nascimento (2001) exemplifica a possibilidade se discutir, a partir do estudo de uma instituição, o contexto do movimento nacional de implantação e desenvolvimento de uma cultura modernizada sob a égide do protestantismo capitalista norte-americano.

Consideramos que uma das grandes contribuições da obra da referida autora foi a de demarcar as urgências no resgate das histórias regionais. Analisando uma instituição escolar específica, ela traz significativa contribuição à história da educação brasileira. Ela também nos anuncia a necessidade de “leituras” a respeito de outras instituições educativas significativas para a historiografia da educação brasileira.

Ao discutir o protestantismo e educação nosso diálogo se estendeu aos reformadores. Assim, com Lucien Lebreu encontramos um entrelaçamento entre o “reformador religioso” Martinho Lutero e a coletividade em que se inseria. A obra **Martinho Lutero, um destemido** (2012) nos conduziu à busca do sentido atribuído à educação dentro do processo reformista.

Em Lutero, revisitado pelo texto de Febvre, fomos conduzidos a Jean Delumeau em **Nascimento e Afirmação da Reforma** (1898). A obra de Delumeau detalha os elementos que precisam ser identificados e analisados quando se busca as causas do processo que resultou na Reforma Religiosa. É na obra do referido estudioso da Reforma que encontramos debate consistente acerca dos sujeitos envolvidos no processo de criação de outras formas de exercício do cristianismo. É também, esse

autor, quem nos aponta a importância de Felipe Melancton (1497-1560), para a educação enquanto instrumento de essencial importância para o movimento reformista.

Sequencialmente, para discutir o protestantismo na cultura brasileira e abordá-lo nos negócios educativos escolarizados, revisitamos a obra de Antonio Gouvêa Mendonça (1995), **O Celeste Porvir** – estudo sobre a Inserção do protestantismo na sociedade. Trata-se de uma tese de doutorado defendida junto ao Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). O interesse na pesquisa de Mendonça (1995) deu-se tanto pelo fato de o autor discorrer sobre perseverança e desenvolvimento do protestantismo na vida nacional desde sua inserção como por trazer preciosa ferramenta para a compreensão e o estudo de seus desdobramentos modernos. Passados quase dois séculos da chegada dos primeiros missionários ao Brasil, essa vertente do cristianismo sofreu várias mudanças, produzindo uma infinidade de denominações e com atuação intensa na vida não só religiosa, mas também – e nos últimos anos ainda mais – na política nacional e nas políticas educacionais.

Ato contínuo, seguimos em direção ao texto de Jane Soares de Almeida (2005), **Co-educação ou classes mistas?** Índícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). No texto, Almeida (2005) evidencia o lugar do movimento feminista na defesa da coeducação dos sexos e traz luz aos debates acirrados no Brasil entre católicos e protestantes acerca do tema. A coeducação se evidencia na educação brasileira a partir de pressupostos educativos adotados em escolas protestantes, incluindo escolas batista, como aqui em questão. O diálogo com o texto de Almeida reitera a importância de se atribuir significação à atuação de Alice Wymer Reno, esposa do pastor Loren M. Reno, no processo de implementação do primeiro Colégio Americano Batista no Espírito Santo.

Em seguida, ainda se impôs, pela relevância do ideário liberal para as questões da instrução pública no Brasil, tratarmos de um macro campo de observação. Nesse sentido, buscamos diálogo com a obra de Casimiro dos Reis Filho (1995), especificamente com seu texto **A educação e a ilusão liberal** – origens da escola pública paulista. Em sua obra, interessou-nos, de forma peculiar, o capítulo III, no

qual o autor trata da primeira fase da Reforma da instrução pública em São Paulo, trazendo à tona o programa do Partido Republicano Paulista e sua atuação reformista do magistério. Disponibiliza, ainda, documentos importantes, como as correspondências trocadas entre o reformador paulista Caetano de Campos e o político de orientação religiosa protestante Rangel Pestana.

Moto contínua, ainda transitando no campo da educação fortemente vinculada às necessidades sociais, políticas e econômicas, passamos a dialogar com Jorge Nagle (2001), mediante suas reflexões expostas no livro **Educação e sociedade na Primeira República**. O texto de Nagle teve sua primeira edição em 1974, período de forte influência do americanismo na educação brasileira e de forte ingerência do Estado na educação. O autor foi de extrema importância para analisarmos a educação no Estado do Espírito Santo, por se tratar de um clássico referente à educação no Brasil republicano. Trata-se de uma obra reconhecida como um marco de “passagem” para gerações de pesquisadores da educação. Segundo o autor, foi guiada pela preocupação em “[...] realizar um trabalho relacionando e integrando dois universos que não têm estado muito próximos um do outro nos estudos que têm sido feitos: o da educação e o da sociedade brasileira” (NAGLE, 2001, p.7)”. O trabalho de Nagle mostra-se instigante não só pelo percurso associativo entre educação e sociedade, mas, também, por ser um indicador de lacunas. Ele nos indicia as possibilidades de ampliar as análises da história da educação no Brasil, ampliando possibilidades observação do objeto, pelo viés do campo histórico. Foi por essa esguelha que nossa pesquisa dialogou e buscou responder aos estímulos produzidos pela leitura do texto do autor.

Em seguida, tomamos por base o fato de a relação entre educação e sociedade estar mediada pelas instituições escolares e estas estarem umbilicalmente ligadas ao universo político. Nesse sentido, nosso diálogo com a história da educação revisitou textos da obra coletiva organizada por René Rémond (2003), **Por Uma História Política**. Interessou-nos, na obra, a possibilidade de identificar e utilizar instrumentos do campo histórico para analisar a intelectualidade praticada por Loren Reno, assim como os seus esforços no sentido de construir circularidade para seus discursos e ações no âmbito da opinião pública capixaba. Aliás, um viés político negado por Reno durante todo o seu percurso à frente da Missão Batista Capixaba

e, que, no entanto, permeou sua trajetória missionária no Estado.

Dando sequência, partimos em direção a algo que nos auxiliasse no estudo da instituição pretendida e dos contextos que a constituíram. Foi assim que chegamos a José Murilo de Carvalho (2007), que incorporamos ao nosso estudo mediante leitura do livro **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. O texto nos auxiliou a entender o extenso e inconcluso caminho de construção da cidadania brasileira. Ressaltamos aqui que, como o nosso diálogo foi com a história da educação, mas observada por “lentes da história”, não iremos discutir cidadania, mas, sim, trazê-la inclusa nos processos analisados.

Para finalizar, vale destacar que nossa revisão de literatura teve início em nível local, pois primeiro fizemos um levantamento sobre o estado da arte no que concerne a teses e dissertações defendidas nos últimos dez anos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). À ocasião, encontramos a dissertação de Sandra Loureiro Faller (2011), **A Constituição do Colégio Americano Batista de Vitória: entre a modernização do ensino e a missão religiosa (1907-1935)**. O estudo de Faller apresentava a constituição do Colégio Americano Batista de Vitória, por meio das contribuições que representaram para a consolidação da Missão Batista no Estado do Espírito Santo. O recorte temporal foi o tempo entre a inauguração do Colégio, no ano de 1907, e a morte de seu idealizador o missionário Loren Marion Reno em 1935. Como inicialmente mencionado nesta introdução, a referida dissertação foi-nos de grande importância, porque se tornou um consistente ponto de partida para o levantamento de dados por nós pretendido.

Referencial teórico-metodológico

Na perspectiva de entender e analisar uma instituição escolar de través protestante e o seu contexto de formação inserido no debate educacional dos anos republicanos iniciais, reconhecemos o nosso trabalho com a concretude das estruturas físicas dos prédios que abrigaram a instituição. Entretanto, para além disso, nos interessamos pelos percursos que essa instituição produziu no processo de seu estabelecimento.

Lidamos com fontes documentais que, para além das informações estabelecidas de forma direta, precisaram ser analisadas pelo viés de suas subjetividades, de seus indícios. O corpus documental elencado para melhor delimitar os caminhos da pesquisa se configuraram em dois grupos: fontes indiretas e fontes diretas. As fontes indiretas constituíram-se por livros de autores que produziram pesquisas e textos sobre a instituição Batista no Brasil; textos sobre a educação em algumas instituições educativas organizadas pelas missões que se espalharam por diversos estados do Brasil, em especial no Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais. Constituíram-se, ainda, por textos de autores que trouxeram ao debate as instituições educativas ordenadas pelas missões nos diversos estados onde se estabeleceram. Já as fontes diretas constituíram-se por publicações de época e documentos diversos, sobre os quais passaremos a discorrer a seguir.

No corpus constituído pela documentação de fonte direta, incluímos o livro de memória escrito por Loren e Alice Reno, publicado originalmente em 1930 e reeditado no aniversário de 100 anos da Missão Batista no Brasil, em 2007. O livro relata acontecimentos possibilitados pela memória dos missionários, sem pretensão de fidedignidade aos fatos e às datas. Ainda assim, tratou-se de um documento de suma importância para a pesquisa encaminhada.

Como documentação direta, também foram de fundamental importância os relatórios das missões batistas estabelecidas nas diferentes regiões do Brasil, incluindo o Estado do Espírito Santo, enviados anualmente à Junta das Missões Estrangeiras do Sul dos Estados Unidos – A Junta de Richmond. Esses Relatórios, como todo documento deve ser lido tendo como referência a função e os objetivos para os quais foram produzidos. Enfim, de como se dão a ler, assim como das possibilidades e limitações de quem os indagam². Os relatórios cobriram os anos compreendidos entre 1904 e 1928, e foram traduzidos de seus originais em inglês. Tais documentos nos foram disponibilizados pela Primeira Igreja Batista de Vitória.

Outra documentação direta de grande utilidade para a coleta de dados foi o livro publicado por Alice Reno – **Os nossos filhos**. Neste livro, a missionária, pautada em

² Estamos tratando da operação historiográfica.

educadores estadunidenses, e algumas vezes até mesmo “copiando” o que afirmavam, trouxe para a comunidade batista de Vitória conselhos acerca das etapas de desenvolvimento dos sujeitos, desde o nascimento até a vida adulta. O livro de Alice encontra-se em exemplar único na Biblioteca Nacional.³

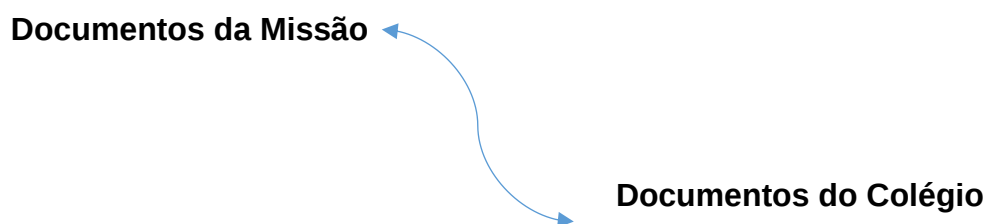
Além das fontes já mencionadas, seguiram-se outras fontes diretas, constituídas nos mesmos parâmetros de importância das anteriores para formar o corpus documental da pesquisa, a saber:

1. Cartas e ofícios de Reno, líder da Missão no Estado, aos poderes públicos. Documentos que também se encontram guardados no Arquivo Público Estadual e no Arquivo Público Municipal. Neste último, encontramos, ainda, lista de nome de alunos e alunas que estudaram no Colégio Americano, mediante favores trocados entre o Colégio e a Prefeitura;
2. Jornais de época, editados e publicados na cidade de Vitória e espalhados pelo interior do Estado. Entre tais impressos, destacamos o Diário da Manhã, jornal que, até a criação do Diário Oficial, funcionou como instrumento oficial do governo;
3. O Jornal Batista, cujas publicações começaram com a inauguração da Casa Publicadora Batista em 1907, tendo se tornado um órgão oficial da Missão Batista brasileira. Os jornais encontram-se digitalizados e disponibilizado na biblioteca digital da Convenção Batista Brasileira.
4. Os relatórios e mensagens de governos aos Congressos Estadual. Documentos digitalizados e disponibilizados na Hemeroteca Digital;
5. A Revista do IHGES, na qual Loren Reno foi admitido como membro em 1926, que também nos serviu de fonte importante para configurar a importância intelectual do chefe da Missão no Estado;

³ O livro de Alice Os nossos Filhos publicado em 1932 pela Casa Editorial Batista. Encontra-se na Biblioteca Nacional um exemplar da obra.

6. Documentos produzidos pela Missão e pelo Colégio Batista de Vitória – em grande parte disponibilizados pela professora Sandra Faller, que teve acesso a eles por ocasião de sua pesquisa relativa à dissertação defendida em 1910;
7. Prospectos dos anos de 1926, 1928, 1929 e 1930. Publicados em formato de livretos e disponibilizados aos pais de alunos que tendiam a promover matrícula de seus filhos na instituição, portanto, eram documentos públicos;
8. Ofícios da Missão endereçados às autoridades locais/Ofícios recebidos da Missão de autoridades locais;
9. Mapas de frequência e matrículas de alunos e alunas da Escola em diversos anos cobertos pelo nosso recorte temporal;
10. O primeiro número da Revista Excelsior, uma publicação cujo objetivo era o de estabelecer um canal de comunicação entre os batistas do Espírito santo.
11. Álbuns de fotografias de diferentes anos e de diferentes espaços ocupados pelo Colégio, esses documentos estão em um álbum de fotos e recortes de jornais do acervo do Colégio Americano Batista de Vitória.

Frente ao corpus coletado, agrupamos os documentos em duas categorias:



Com relação à utilização dos documentos como fonte direta, consideramos oportuno anunciar que optamos por reproduzir a escrita de época.

Torna-se também oportuno salientar que utilizamos as fontes iconográficas como um rico recurso de anunciar nuances de interação com as fontes escritas e, para além

disso, enriquecedoras na ampliação das possibilidades de leituras históricas. Para a historiadora Cintia Moreira Costa

[...] a riqueza das fotos para o historiador é evidente. Elas retratam, literalmente, um momento histórico. Enquanto um memorialista gasta páginas e mais páginas para descrever, na medida do possível, as nuances de um evento, um festejo, um desfile cívico, uma paisagem, procurando prender a atenção do leitor com a construção de expressões atrativas, palavras de efeito, menção a situações comparativas etc, a foto nos transmite tudo isso e muito mais com uma simples mirada. Com a vantagem de permitir ao leitor a liberdade de interpretação sobre muitos aspectos não divisados por quem fez, utilizou ou divulgou a imagem (2019, p.21).

Quanto às categorias analíticas, ao trabalhar o conceito de civilidade e civilização, muito nos emprestaram os conceitos trabalhados por Norbert Elias e John L. Scotson, na obra **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade (2000). A obra supracitada auxilia no entendimento no engendramento das relações de poder entre estabelecidos e estrangeiros. E do exercício que esses estrangeiros (os missionários batistas) fizeram no sentido de inverter a ordem explicitada por Elias. Uma inversão na qual os “estrangeiros” pretenderam exercer o controle dos processos civilizatórios pela via da educação e da evangelização, sob a égide de vertentes do protestantismo cunhado na antiga colônia britânica da América.

Quanto às categorias de modernidade e de modernização utilizamos os pressupostos teóricos de Jüger Habermas em **Teoria da Ação Comunicativa** (1981); **O Discurso da Modernidade** (1985).

Adentramos, ainda, o campo de estudo de disciplinas auxiliares da história. Trouxemos a categoria de territorialidade, adotando a conceituação de territórios, que segundo (Souza, 2000, p.7),

[...] são no fundo antes relações sociais projetadas nos espaços concretos) os quais são apenas os substratos materiais das territorialidades. Outra forma de abordar a temática da territorialidade, mais abrangente e crítica, pressupõe não propriamente um deslocamento entre dimensões políticas e cultural da sociedade, mas uma reflexão da visão do que seja território.[...] o território será um campo de força, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós (o grupo, os membros da coletividade

ou “comunidade, os insiders) e os “outros” (os de fora, os estranhos, outsiders).

Frente ao “corpus” coletado, direcionamo-nos a trabalhar com análise documental. Pela natureza de nossas fontes e pelas possibilidades que elas nos apresentaram, optamos por uma observação filtrada pela observação e análise do micro campo e observação de suas possíveis inserções com o que determinamos como macro campo. Nesse sentido, a escola e seus idealizadores, assim como as estratégias utilizadas para a constituição de nossos objetos, ou seja, da escola no percurso histórico de sua constituição, incluindo os atores envolvidos ativamente no processo foram observados e analisados pelo viés da micro história na perspectiva francesa, o que nos aproximou das proposições de Jaques Revel com sua defesa de que a micro história pode ser um instrumento que traz completude a outras correntes.

O debate sobre a micro história, transita entre duas diferentes interpretações. A primeira baseia-se no “paradigma indiciário” proposto por Carlos Ginzburg (2006), em especial, na sua obra **O fio e os rastros**. Obra na qual o autor desenvolve a teoria **Mito do labirinto**, que, em muito, nos auxiliou na condução do percurso ao enveredarmos pelo labirinto da história. Conduziu-nos à análise do percurso dos estrangeiros afetos à pesquisa, em especial, os caminhos percorridos por Alice Reno que, sem as possibilidades da história indiciária, tenderia a ter sua trajetória apagada pela figura histórica de Loren Reno.

A segunda, advinda dos aportes teóricos de Jaques Revel “[...] entende micro história como uma interrogação sobre a história social e a construção de seus objetos (REVEL, 200, p. 49). Essas modulações particulares da micro história já se fizeram presentes nos trabalhos dos historiadores italianos – pioneiros em relação a tal perspectiva. Trabalhando com as escalas da micro história, partir de Revel, foi-nos possível revisitar a história dos missionários batistas, suas ações frente aos processos educacionais no Estado do Espírito Santo. O foco foi na história local da educação, devidamente vinculada ao contexto da história da educação republicana.

Na perspectiva de nossas fontes, estabelecemos diálogo com autores que trabalham com a análise documental – ainda com mais afinco –, porque tratamos de um campo

mais fluido, ou seja, das subjetividades do documento. Portanto, chegamos às fontes tomando os pressupostos teórico-metodológicos da micro história, com as possibilidades de analisar os agentes históricos pelos indícios perceptível em seus discursos, em suas ações, assim como em seus silenciamentos e nos silenciamentos que a historiografia também produziu.

A opção pela análise documental nos orientou a postular a concepção de que

[...]. 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. [...] o que transforma o documento em monumento: a sua utilização pelo poder. [...] Não existe um documento objetivo, inócuo, primário (Le Goff 1990, p. 470).

Assim, compactuamos com a concepção de Le Goff de que todo documento é um monumento, repleto de possibilidades, que exige cientificidade nas interpelações a serem feitas durante o desenvolvimento da ação analítica. As fontes que nos dispusemos a observar com vista a circundar nossos objetos de estudo ou/e das quais nos ocupamos nos indicaram como norteadores de observação e análise a micro história revisitada por Jacques Revel. Assim, nos guiamos pela concepção de que

[...] A abordagem micro histórica é profundamente diferente em suas intenções, assim como em seus procedimentos. Ela afirma em princípio que a escolha de um a escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. Ou, para recorrer a um outro sistema de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim em transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável) [...] a dimensão 'micro' não goza, neste sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta [...] (REVEL, 1998, p.20).

No entanto, nossas lentes localizaram o micro observando sem desvinculá-lo de alguns de seus contextos macro significantes, para entendê-lo sob a ótica da história. Da história da educação nos anos iniciais da República, da história da educação no Estado do Espírito Santos, e, ao mesmo tempo, buscando entender e analisar como

“esses entornos” configuraram a instituição educativa criada pelos missionários batistas, ou seja, o Colégio Americano Batista.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, precedidos por introdução e complementados com considerações finais.

No Capítulo Primeiro, **Primeira República e educação: O ideário, as reformas de leis e as ações de governo para ordenar um modelo de educação republicano**, trataremos à tona reflexões contextualizadas acerca de ideias que permearam os discursos republicanos sobre a educação, assim com os reflexos de tais ideias no campo institucional, a partir da criação de leis reformistas. Leis estas que intentaram caracterizar tanto a estrutura escolar como o modelo pedagógico para o novo regime, ambos inspirados no padrão americano de educação praticado no Brasil pelos colégios de orientação religiosa protestante.

No Capítulo Segundo, **Contextos da pesquisa: concepções educativas analisadas para circundar o objeto de estudo**, analisaremos a origem e a constituição dos pressupostos orientadores das ações educacionais implementadas pelo protestantismo de missão batista no Brasil e no estado do Espírito Santo no início do século XX. A abordagem estará voltada à educação e à função a esta atribuída nos escopos da Reforma Religiosa, iniciada na Europa do século XVI. A partir do cenário da Reforma e de seus rebatimentos campo da educação, buscaremos outros marcos históricos no que tange à continuidade de influências recebidas pela área educacional até meados do século XX. Iremos ao encontro de Comenius, Pestalozzi e Froebel. Buscaremos, ainda, influências recebidas dos autores mencionados, no que diz respeito a concepções e ações educacionais implementadas, por intermédio de Loren Marion Reno e Alice Reno, no início do século XX, pelo protestantismo de missão batista no Brasil e no estado do Espírito Santo.

No Capítulo Terceiro, **Loren e Alice Reno: um casal de missionários batistas norte americanos e o processo de construção de legitimidade e representatividade junto à comunidade capixaba** a partir das ideias e ações dos missionários Loren e Alice Reno, almejamos identificar como se constituiu a comunidade batista no Estado do Espírito Santo, tendo como área de análise a cidade de Vitória. Pretendeu-se,

ainda, por meio de revisita histórica, analisar a importância e influência das atividades educativas para a formação de legitimidade da liderança do casal Reno e o lugar de representatividade que construíram à frente da comunidade capixaba.

No Capítulo Quarto, **Do colégio americano para o colégio americano batista de vitória: trajetória da construção de territorialidade**, procuramos analisar a instituição educativa criada pelos missionários Loren e Alice Reno na cidade de Vitória. Assim, o Colégio Americano Batista de Vitória foi o objeto da análise aqui pretendida. Almejamos esmiuçar o surgimento do Colégio naquilo que lhe conferiu concretude; entendê-lo no contexto de seu tempo e do seu lugar; e, por fim, analisar a cultura escolar que essa instituição fomentou num dado momento histórico.

No quinto capítulo, **Do Colégio da Missão ao Colégio Americano Batista: nuances da trajetória que resultou na construção da territorialidade para o educandário**, consideramos a trajetória relativa à constituição do Colégio Americano Batista e de sua territorialidade, em três distintas fases. A primeira fase, entre os anos da fundação, 1907, e o da ocupação dos espaços das salas edificadas nos terrenos da rua General Osório, em 1914, quando o Colégio viveu o período de maior fragilidade e era conhecido como “Colégio da Missão”. A segunda fase, em que saiu da casa dos missionários e dos prédios que circundavam a residência do casal para os espaços que a missão foi adquirindo na rua General Osório. Na medida em passou a ocupar espaços mais adequados às atividades educativas o Colégio ganhou maior visibilidade e aumentou o número de matrículas. Passou, também, a receber apoio financeiro de alguns comerciantes locais, que teve grande importância para o fortalecimento da instituição, que passou a ser conhecido como “Colégio Americano. Por fim, na terceira fase, os terrenos da chácara do Moscoso começaram a ser comprados ou recebidos como doação do Estado. Assim, o ideal dos Reno de um grande educandário Americano Batista ganhou concretude a partir de 1922, quando a escola entrou em sua etapa de consolidação.

CAPÍTULO PRIMEIRO

1 PRIMEIRA REPÚBLICA E EDUCAÇÃO: O IDEÁRIO, AS REFORMAS DE LEIS E AS AÇÕES DE GOVERNO PARA ORDENAR UM MODELO DE EDUCAÇÃO REPUBLICANO

A educação escolar, inserida no ideário da República Brasileira inaugurada em 15 de novembro de 1889, foi apregoada como instrumento de fortalecimento do Estado e de demarcação de um novo tempo. O campo de debates, que ganhou efervescência em especial nos anos finais do Império brasileiro, propunha uma organização escolar capaz de romper com as características do passado monárquico, assim como apontar a modernidade que se pretendia inaugurar com a República. Nesse contexto de formação do novo regime, os debates pertinentes às diferentes áreas de atuação do governo foram intensos e produziram as bases ideológica dos primeiros projetos de leis para a educação republicana. No entanto, a efervescência teórica que se fez refletir na legislação, especialmente no período da Primeira República⁴, não conseguiu garantir a construção de um projeto educacional para o País⁵.

Nesse sentido, este primeiro capítulo pretende trazer à tona reflexões contextualizadas acerca de ideias que permearam os discursos republicanos sobre a educação, assim com os reflexos de tais ideias no campo institucional, a partir da criação de leis reformistas que intentaram caracterizar uma estrutura escolar e um modelo pedagógico para o novo regime. Ambos inspirados no padrão americano de educação praticado no Brasil pelos colégios de orientação religiosa protestante produziram influências na educação pensada para o País. A referência do modelo americano foi forte em São Paulo e se estendeu por outros estados da Federação, incluindo o Espírito Santo. Neste último Estado, o modelo paulista para o ensino primário, em especial no governo de Jerônimo Monteiro, esteve presente na legislação

⁴ A Primeira República refere-se ao período da história brasileira situado entre dois acontecimentos: ato da Proclamação em 15 de novembro de 1889 e o governo iniciado por Getúlio Vargas em 1930.

⁵ Sobre a legislação educacional da Primeira República e sua aplicação, ou ainda sobre as lacunas entre o legislado e o praticado nesse período, sugerimos a leitura de SCHELBAUER, A. R. **Ideias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. 1a. ed. Maringá-PR: Eduem, 1998.

e no aparato escolar, em ambientes institucionais tais como Escola Normal, a Escola Modelo e os Grupos Escolares. O referido ideário de educação norte-americana tornou-se presente também em uma importante instituição educativa inaugurada em 1907: o Colégio Americano Batista de Vitória.

1.1 PROPOSTAS DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE ESSENCIALIDADE: DISPUTAS ENTRE O LIBERALISMO, O POSITIVISMO E O JACOBINISMO PARA A REPÚBLICA

Já no período final do Império, impulsionados pelos reflexos das mudanças nas estruturas econômicas e sociais que ocorriam na Europa e na América do Norte, as elites brasileiras, acaloravam as discussões acerca da instrução pública⁶. Esse debate

⁶ Durante o desenvolvimento do trabalho serão utilizando os dois termos: educação e instrução. Sobre a definição dos termos, Lima et al (2006), no artigo “**Ensinar, formar, educar e instruir**: a linguagem da crise escolar”, apresenta uma oportuna discussão acerca dos sentidos a eles atribuídos enquanto “organismos vivos”. A autora busca, na diferenciação entre os termos, produzir um fio condutor para a análise da evolução histórica das práticas e das políticas pedagógicas ocultas por trás dessas palavras. As definições apresentadas pela referida autora serviram de base à utilização de tais termos pela pesquisadora ao desenvolver este trabalho, conforme detalhamentos a seguir.

O termo formar, registrado no francês do século XII (*former*) e no português do século XIII, advindo do latim *formar*, é um verbo que remete ao substantivo *forma* ou *molde*. Cedo, associou-se à ideia de criação, porém, com o correr do tempo, o núcleo semântico passou a ser formar e organizar. A palavra *formar* guarda um significado concreto, mas alcança também um registro abstrato, de natureza filosófica, que nos lembra Platão, ou melhor, a tradução latina (*forma*) do grego *eidós*, por sua vez, ligado a ideia. Desse modo, manifesta-se aí uma certa ambiguidade, podendo formar, no seu sentido áspero, apontar para o molde, para a forma. E, no seu sentido mais nobre, polido, evocar o processo de fazer aflorar o conhecimento já trazido, como sugere Platão. Esta concepção platônica serve de pano de fundo e inspiração para a filosofia pedagógica de Dewey, que tanta influência teve no Brasil. A palavra *molde* deve ser entendida como o modelo ou como o paradigma que é seguido pela sociedade em um determinado período (Garcia, 2001). Por essa razão, a crise da escola está sempre ligada às crises sociais. É nesse momento que surgem as utopias das reformas: a curricular, a do ensino, a metodológica, a educacional etc.

O termo educar, em Português e em Castelhana, é registrado no século XVII. Aparece em francês no século XIV (*éduquer*), porém, de uso raro antes do século XVIII, e mal recebido até o século XIX. Ainda em 1900, o *Dictionnaire Général* qualifica a palavra como popular. Do Latim *educar*, é uma forma derivada de “*educere*”, que contém a ideia de conduzir. Da mesma raiz, nascem: produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir e outras. A palavra *educar* representa a práxis em que se focalizam, enfaticamente, a finalidade e os objetivos do processo pedagógico. Seu uso foi difundido por meio da publicação de Emílio, de Jean-Jacques Rousseau (1762), um marco da filosofia iluminista, por um dos mais eminentes enciclopedistas. Portanto, fica claro que as ideias de Progresso, implícitas no Iluminismo, difundidas pela *Encyclopédie* e, em última instância, associadas à Revolução Francesa, se traduzem e se condensam no verbo *educar*.

identificava a educação como instrumento de ajustamento do povo brasileiro às novas demandas econômicas, sociais e culturais nas quais o País se inseria. Os países ocidentais envolvidos com a aceleração dos processos de industrialização, assim como com a reorganização do capital em fins do século XIX e início do XX, discutiam e estabeleciam parâmetros de efetivação de uma campanha universal pela democratização do ensino. Para Analete Regina Schelbauer, as campanhas de democratização do ensino, atreladas ao processo de reorganização do capital, culminaram

[...] com a intervenção do Estado na criação da escola primária de ensino obrigatório para as classes populares e na consequente organização dos Sistemas Nacionais de Educação. Como um fenômeno universal, essa campanha teve seus desdobramentos, também, nas novas Repúblicas da América Latina, com resultados efetivos na Argentina, Uruguai e Chile (SCHELBAUER, 1989, p.1).

Os desdobramentos desse debate, no Brasil, foram tortuosos, lentos e marcados por interesses políticos que, muitas vezes, buscavam, por meio dos dispositivos de leis, anteciper realidades sociais e econômicas que se delineavam enquanto possibilidades futuras. Os aportes teóricos encontrados na obra “Razão comunicativa” de Habermas (1990) possibilitaram o entendimento da modernidade enquanto mudança ordenada por processo de interação dos sujeitos com as objetividades e subjetividades de seu tempo histórico. A modernidade anunciada no paradigma de uma racionalidade comunicativa⁷ apresenta-se como demarcador de um tempo

O termo instruir, advém do latim imperial, do século I, “instruere”. Surge em português no século XVI. Em francês, entrou no vocabulário durante o século XII, na forma “enstruire”, cujo final sofreu a influência de “construire”. A palavra latina arcaica tinha, no vocabulário militar, o significado de equipar e, no Latim Imperial, o de informar, dar ciência, fornecer conhecimentos úteis. Ligada a “instrumentum” (ferramenta útil), chegou ao latim vinda de uma raiz indo-europeia – str –, que significa semear, lançar grãos ao solo, estender. Daí vieram palavras tão diferentes, à primeira vista, quanto: estrada, estrutura e estrela. Além, naturalmente, da palavra construir, que originalmente significava semear coletivamente. A palavra instruir, uma das mais antigas para indicar o processo pedagógico, deste belo significado original de semear, evoluiu para o sentido contemporâneo de treinamento de atividades mecânicas e repetitivas. Mas “instruere” não se esgota tristemente deste modo: ressurgiu em construir, isto é, semear coletivamente. Esta é a palavra que, nos últimos tempos, tem sintetizado e veiculado as posições pedagógicas mais avançadas. LIMA, Maria da Conceição Barbosa et al. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação** Bauru, v.12, n.2, p. 235-245, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000200009>>. Acesso em: 09, nov. 2018.

⁷ O paradigma de uma racionalidade comunicativa em Habermas pode ser melhor entendido com a leitura dos livros: HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990. HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaio filosófico**. São Paulo: Loyola, 2004.

histórico em que se concretizava a passagem do “Velho Tempo Imperial” para o “Novo Tempo da República”. Um novo tempo anunciado e pretendido como modernidade.

O conceito de modernidade tomado como suporte teórico para a pesquisa apoia-se, ainda, nas concepções discutidas por Habermas também em seu livro “O discurso filosófico da modernidade: doze lições”. O filósofo, ao indicar a modernidade enquanto uma consciência de tempo, propõe a discussão a partir de concepções trabalhadas por teóricos como: Max Weber, Arnold Gehlen, Koselleck e Walter Benjamin. Habermas (2000, p.5) analisa a passagem da concepção de modernização para o conceito de modernidade, nos seguintes termos:

[...] O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas etc. A teoria da modernização efetua sobre o conceito weberiano de "modernidade" uma abstração plena de consequências. Ela separa a modernidade de suas origens - a Europa dos tempos modernos - para estilizá-la em um padrão, neutralizado no tempo e no espaço, de processos de desenvolvimento social em geral. Além disso, rompe os vínculos internos entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental, de tal modo que os processos de modernização já não podem mais ser compreendidos como racionalização, como uma objetivação histórica de estruturas racionais.

Para o filósofo e sociólogo alemão contemporâneo,

Não é evidente que se coloque para uma época o problema de sua legitimidade histórica, como tampouco é evidente que ela se compreenda em geral como época. Para a época moderna o problema está latente na pretensão de consumir, ou de poder consumir, uma ruptura radical com a tradição e no equívoco que essa pretensão representa em relação à realidade histórica, que nunca é capaz de recomeçar desde o início (HABERMAS, 2000, p. 12).

Sem poder “recomeçar desde o início”, como anuncia Habermas (2000, p.12), proclamada a República, a contenda acerca da educação institucionalizada atrelou-se às instâncias do novo modelo de Estado e às aspirações das velhas e das novas elites que encaminhavam as diretrizes de ordenamento do País. Assim, vinculada às peculiaridades da República que se definia para o Brasil, a educação tornou-se

instrumento de formação de uma cidadania política restritiva e produtora de inclusão tutelada das classes populares no projeto republicano. A cidadania, pressuposto para a conformação do modelo republicano, se estreitou no direito político e, mesmo nessa esfera, um direito cerceado e limitado ao exercício do voto⁸. Os homens de ideias e de leis que encaminharam esse processo abalizavam diferenças superficiais no tocante à organização das estruturas do País, mas mantinham como defesa comum os privilégios que queriam garantir no regime inaugurado. Essa garantia de privilégios estava, portanto, associada à tutela dos direitos políticos, aos silenciamentos quanto aos direitos sociais e à negação dos direitos econômicos a serem partilhados com as classes populares. Para Sevcenko (2003, p. 37), o estabelecimento da nova ordem republicana promoveu um movimento que “[...] desencadeou simultaneamente uma permutação em larga amplitude dos grupos econômicos.” Entretanto, essa amplitude se fez por vias limitadas e excludentes.

Ainda que excluídas da permuta econômica, as classes populares foram exigidas no processo político do republicanismo. Os poderes legislativo e executivo se constituíam através do voto, e, assim sendo, a uma parcela da sociedade foi adjudicado, na ação democrática, um exercício de cidadania. Também na convivência nos espaços urbanos onde a circulação das pessoas era maior e as distinções entre classes, ainda não se definia por códigos, ocorreu maior aproximação entre o povo e o exercício da cidadania. Para Sevcenko (2003, p. 56), no alvorecer da República tornou-se

[...] impossível impedir que o sentimento democrático extravase para as classes populares e até para os ex-escravos - os ‘libertos’ -, que passam a exigir um tratamento em termos de igualdade, tornando ainda mais confuso o estabelecimento de distinções e de formação de uma autoridade por esse caminho.

O “sentimento democrático” gestou exercícios de ações populares no sentido de sinalizar para o governo republicano que a sociedade brasileira não se restringia às

⁸ O conceito amplo de cidadania, que, mantendo um núcleo de uniformização, reflete as características do lugar e do tempo de sua constituição, caracterizando-se enquanto um projeto em permanente construção é abordado, de forma substantiva, nas obras que seguirão indicadas. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**, São Paulo: Contexto, 2012. BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz. **Cidadania, um projeto em Construção**: minorias, justiça e direitos, 2012.

elites que se movimentavam nas esferas políticas e econômicas. O movimento operário foi significativo no sentido de sinalizar a busca de inserção da classe trabalhadora no projeto de País que se anunciava com o modelo republicano, inclusive no tocante às questões educativas que o estado ensaiava implantar. Cristiane Porfírio Oliveira do Rio, em seu estudo sobre o movimento operário e a educação dos trabalhadores na Primeira República, analisa:

[...] a educação dos trabalhadores e de seus filhos constituiu-se, de fato, uma reivindicação tão importante quanto suas históricas bandeiras em defesa da melhoria das condições de vida e de trabalho. Vale observar que o horizonte político adotado pelas diversas correntes que compuseram o Movimento Operário da Primeira República é definidor dos seus projetos pedagógicos, de modo que a concepção educacional adotada pelos socialistas (a despeito da sua versão reformista), anarquistas e comunistas constituiu-se frontalmente oposta àquelas adotadas pelas forças movidas por valores conservadores vinculados à Maçonaria e à Igreja Católica (RIO, 2009, p. 245-246).

Na composição do novo ordenamento político/social, muito se discutiu sobre a função do governo na intermediação entre os interesses dos diferentes segmentos da sociedade. Nesse contexto de definições as classes populares, mesmo com os exercícios de resistência, não tiveram seus interesses e necessidades definidos e encaminhados pela intelectualidade republicana. Entretanto, essa mesma intelectualidade precisou encaminhar um modelo de educação para o Estado e o fez por meio de um projeto que intentou associar a educação com o exercício de cidadania limitada, como já exposto anteriormente. Não propondo, portanto, rupturas significativas com o passado monárquico. Inserido entre dois tempos o debate republicano não foi capaz de encaminhar a estruturação de um sistema nacional unificador para a base educativa do País.

Quanto ao conceito de sistema relacionado à educação de povos, Saviani (2010, p.380) traz uma relevante reflexão:

[...] O termo sistema se revela polissêmico, prenhe de ambiguidades e imprecisões. Em consequência, procurei depurá-lo de suas imprecisões, mostrando que frequentemente o termo se aplica não ao sistema propriamente dito, mas às suas partes constitutivas. Daí expressões como “sistema de ensino fundamental”, “sistema de ensino médio”, “sistema de ensino profissional”, “sistema de educação

básica”, “sistema de ensino superior”, “sistema escolar”, “sistema estadual de ensino”, “sistema municipal de ensino”, “sistema federal de ensino”, “sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)” etc, como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto. Não bastasse isso, são frequentes também expressões como “sistema público de ensino ou de educação”, “sistema particular de ensino” e “sistema livre de ensino”. Ora, a primeira expressão é pleonástica, porque o sistema só pode ser público, já que uma de suas características é a autonomia, o que implica normas próprias que obrigam a todos os seus integrantes. E, obviamente, somente o Estado, isto é, o poder público tem a prerrogativa de definir normas que obrigam a todos. Disso resulta que a segunda expressão é contraditória, pois os particulares não podem emitir normas que obrigam a todos; logo, não pode haver sistema particular de educação. Finalmente, a terceira expressão não faz sentido, pois o ensino livre é tal exatamente porque não segue as normas do sistema; logo, está fora dele.

Assim, a educação institucionalizada, em especial a educação popular, mesmo quando inserida na letra da lei, foi tratada de forma descentralizada, resultando em uma efetivação diminuta, fragmentada e incompleta. A principal menção aqui é aos anos iniciais da República, mas, vale ressaltar que para muitos estudiosos da temática essa questão permeia a história da educação em todas as fases da República brasileira.

Ainda Saviani (2010, p. 381), ao discorrer sobre o tema “Sistemas Nacionais de Educação”, afirma que, em outros países, tornaram-se viáveis, mas

[...] No Brasil, porém, essa questão vem sendo colocada desde o final do século XIX sem jamais conseguir se impor nos debates e, muito menos, viabilizar-se praticamente. [...] registrei o papel histórico desempenhado pelo sistema nacional de ensino tendo em vista a universalização do ensino elementar e a consequente erradicação do analfabetismo nos países em que foi de fato implantado. Constatando que o Brasil não se encontra entre esses países, passei então a considerar os obstáculos que historicamente impediram a organização do Sistema Nacional de Educação em nosso país, classificando-os em quatro tipos: a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação.

Mesmo sem ordenamento de um Sistema de Educação para o País, na esfera das ideias e das leis, a educação foi encaminhada desde os primeiros anos do novo regime, tendo alcançando maior eloquência por ocasião da elaboração da Constituição de 1891, assim como nos debates que envolveram as reformas educacionais acontecidas no estado de São Paulo. Adquirindo a simbologia de instrumento demarcador do “novo tempo”, a educação não se desvinculou das discussões que buscavam direcionar os rumos gerais do novo regime. Discutindo essas concepções acerca da estruturação da República, José Murilo de Carvalho distingue três correntes envolvidas na construção do ideário republicano e, conseqüentemente, nos rumos das diferentes áreas de atuação do governo, incluindo a educação. “[...] Esse ideário se localiza enquanto instrumento clássico de legitimação de regimes políticos no mundo moderno assim como a justificação racional da organização do poder” (CARVALHO, 1990, p.9).

Também para Carvalho (1990, p.109),

Havia no Brasil pelo menos três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo, à francesa, e o positivismo. As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século.

Em sintonia com a República narrada por Carvalho (1990), os diferentes argumentos apresentados nos discursos dos republicanos centravam-se na transposição de um modelo antigo e associado ao atraso para a modernidade idealizada com a República, Jacobinismo⁹, Liberalismo¹⁰ e Positivismo¹¹. Eram narrativas abalizadas e incutidas em discursos que propunham concretudes para a realização da tarefa de instituir uma

⁹ A conceituação do termo Jacobinismo permite o entendimento do grupo político brasileiro dentro de seu contexto e considerando as suas especificidades. Para discutir a questão política e/ou histórica do termo, buscou-se apoio em: MUZZI, Amanda. Os jacobinos e a oposição a Prudente de Moraes na transição entre as presidências militar e civil – 1893-1897. Dissertação de Mestrado em História. Pontifícia Universidade Católica, Departamento de História. Rio de Janeiro, 2006.

¹⁰ O liberalismo está aqui localizado enquanto designação de agrupamento de políticos que se valiam de algumas proposições do liberalismo histórico (BOBBIO, 1998).

¹¹ O positivismo, segundo Isidore-Auguste Marie François-Xavier Comte – conhecido como Auguste Comte – (1798-1857), instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais.

nova forma de governo e “construir” uma nação. Sobre essas três correntes que apregoavam possibilidades para a República, Carvalho (1990, p. 9) afirma:

[...] para o jacobinismo havia a idealização da democracia clássica, a utopia da democracia direta, do governo por intermédio da participação direta de todos os cidadãos. No caso do liberalismo, a utopia era outra, era a de uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado. Nessa versão, cabia ao governo gerir o menos possível na vida dos cidadãos. O positivismo possuía ingredientes utópicos ainda mais salientes. A república era aí vista dentro de uma perspectiva mais ampla que postulava uma futura idade de ouro em que os seres humanos se realizariam plenamente no seio de uma humanidade mitificada.

Segundo o historiador Leandro do Carmo Quintão,

[...] A República passou a ser apresentada pelos seus defensores como uma evolução. Uma complexa construção de signos e relações permitiu a associação entre liberdade, igualdade e democracia. Por outro lado, a Monarquia representava o atraso, materializado na escravidão e na lentidão ou incapacidade de atender as reformas pleiteadas. Nem mesmo a extinção da escravidão, alcançada no ano de 1888, conseguiu converter a efêmera popularidade do regime em sobrevida ou a capacidade de que era possível realizar reformas sob a batuta do Império (QUINTÃO, 2016, p.100).

Nos tempos de organização do republicanismo brasileiro, essas ideais, mesmo transpostas para discursos, permaneciam circunscritas a um número reduzido de brasileiros. Entretanto, o projeto republicano estabelecia um lugar de participação popular enquanto exercício de uma cidadania, cujos contornos estavam sendo definidos. Os três grupos, antes mencionados – Jacobinismo, Liberalismo e Positivismo – propuseram caminhos para essa inclusão. Entre eles, o projeto liberal e o positivista, guardando diferenças, destacavam o ordenamento da inclusão social dosada e aplicada na medida em que o modelo republicano demandasse. Buscavam, também, garantir a inclusão sem colocar em risco a hegemonia econômica capitalista que começava a ganhar contornos no País. Enfatizavam, a partir de premissas diferenciadas, a institucionalização do poder. Mas o Jacobinismo, projeto vencido, inseria, como indica Carvalho (1990, p.22), “[...] a intervenção popular como fundamento do novo regime, desdenhando os aspectos de institucionalização”.

E, no curso da construção das estruturas republicanas positivistas e liberais, estiveram presentes os movimentos políticos que fizeram emergir a República no governo

provisório de Deodoro da Fonseca e na composição do grupo responsável pela elaboração da primeira Constituição republicana, promulgada, em 24 de fevereiro de 1891¹², por Deodoro da Fonseca. Vale ressaltar que a própria convocação para a Constituinte nasceu dos movimentos de tensão entre positivistas e liberais. Para os primeiros interessava a transposição do poder de Deodoro para as forças militares; para os liberais interessava a participação civil no poder, por meio de conquistas a serem garantidas na Constituição. Entretanto, mesmo vencidos em seu projeto, os positivistas continuaram atuantes e deixaram marcas na Constituição de 1891. Dos liberais a Constituição herdou os princípios de limitação da ingerência do Estado no mercado, assim como a grande influência do modelo da Constituição dos Estados Unidos. Dos positivistas a separação entre Estado e Igreja, o ideário de um progresso constituído pela ordem.

Na medida em que os interesses das elites econômicas foram se fortalecendo, a presença dos positivistas nos debates e na elaboração das leis constitucionais de 1891, assim como a inserção destes no governo republicano tornaram-se questões de contestação. Destarte, na introdução ao texto Comentado da Constituição publicado em 1920, Agenor de Roubé (1877-1935), do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro argumenta:

[...] de praxe, quando se quer condemnar a Constituição de 24 de fevereiro, a allegação, de que é uma constituição positivista. Nada menos verdadeiro. O Apostolado não tem responsabilidade alguma na formação constitucional da Republica Brasileira. As suas ideas e as suas doutrinas não vingaram. A sua acção, naquillo que foi efficiente, deu os mais bellos resultados. Não tendo conseguido fazer vingar qualquer dessas ideas capitaes do seu programma, o Apostolado batia-se ainda por outras que foram aceitas, mas que representavam o modo de pensar de uma maioria republicana, sem qualquer ligação com o positivismo, mesmo porque essas ideas aceitas não caracterisavam de modo algum a orientação positivista (ROUBE, 1920, p. 1).

O texto foi tomado como indicativo das disputas que os homens de ideias travavam pela tutela do novo regime, o que encontra respaldo nas considerações apresentadas por Marc Bloch, para quem

¹² A segunda Constituição brasileira. A primeira foi outorgada pelo imperador D. Pedro I, em 1824.

Até nos testemunhos mais resolutamente voluntários, o que os textos nos dizem expressamente deixou hoje em dia de ser o objeto predileto de nossa atenção. Apegamo-nos geralmente com muito mais ardor ao que ele nos deixa entender, sem haver pretendido dizê-lo (BLOCH, 2001, p.78).

Quanto ao que, no Brasil, se convencionou chamar de Jacobinismo, torna-se necessário destacar que o movimento brasileiro difere da conceituação do movimento francês revolucionário¹³. Os jacobinos brasileiros não se constituíram enquanto um grupo com uma clara plataforma de defesa de interesses dos excluídos de direitos, como no caso do Jacobinismo francês. Por se tratar de uma questão conceitual, tornou-se oportuno buscar em Amanda Muzzi Gomes uma análise acerca da partilha de conceitos em diferentes tempos, espaços e contextos. Para ela,

A pragmática de um conceito, ao sinalizar para um sentido articulado ao seu emprego, não exclui a mobilização de significados anteriores a este conteúdo conceitual partilhado pelos agentes históricos que a expressão neste momento histórico específico. Deste modo, a alteração empírica do uso de um termo, ao modificar o seu valor conceitual, não elimina completamente as concepções anteriores e tampouco impõe de maneira abrupta o seu novo conteúdo formulado em uma situação histórica singular, desde que os agentes históricos que mobilizam o termo assim se apropriarem dos significados de acordo com as “motivações” e as “intenções” subjacentes às suas elaborações discursivas (GOMES, 2008, p. 11).

Indo ao encontro da partilha de conceitos na construção de significantes, pôde-se analisar os jacobinos brasileiros atuantes na história desde final do Império, embora tenham ganhado maior projeção no período de conflito entre os governos de Floriano Peixoto e Prudente de Moraes¹⁴. Nesse contexto, movidos pela perspectiva de garantir um “espaço de atuação” na máquina estatal, passam a fazer defesa de algumas radicalidades que envolviam as ruas e cidades. Tal amplitude de ação, consequentemente, implicou parte das classes populares no projeto defendido pelos jacobinos.

¹³ Em se tratando do jacobinismo francês, Bruno Bongiovanni anuncia que o movimento se resume essencialmente à década de 1789-1799. Os jacobinos são os ardorosos representantes do terceiro. Indicamos leitura de “Jacobinismo”. In: Norberto Bobbio; Nicola Matteucci; Gianfranco Pasquino. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, 1986.

¹⁴ Sobre o jacobinismo no Brasil indicamos como referência: QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Os radicais da República. Jacobinismo: ideologia e ação (1893-1897)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Assim, localizando a cizânia política fora dos salões dos poderes, os jacobinos florianistas contribuíram para alargar os cenários e os “atores” da cena política republicana. Entretanto, essa inserção das ruas e do povo no cenário das decisões de “salões” e daqueles que se investiam dos poderes decisórios, contribuiu para isolar o projeto jacobinista, que passou a ser associado a radicalismos e utopias pretenciosas e perigosas. No contexto dessas “utopias”, a participação popular nos encaminhamentos do novo regime prescreve um lugar de primazia para educação. Intensificado durante as crises de transição entre as presidências militar e civil, o Jacobinismo foi duramente freado no governo de Prudente de Moraes¹⁵ e não encontrou espaço na República de domínio político das oligarquias ligadas à propriedade da terra e à agricultura de exportação.

Portanto, na arena das lutas políticas, a República não possibilitou espaço para o projeto jacobino, utilizou a simbologia do positivismo e abraçou os ideais liberais usando como exemplo a República dos Estados Unidos. A opção pelo federalismo, à moda americana, atendia em especial aos interesses dos políticos republicanos ligados às elites agrárias, principalmente a paulista. É possível inferir que, para essa elite, a descentralização do poder se configurava como possibilidade de continuísmo, no tocante à manutenção de privilégios particulares e, ao mesmo tempo, como garantia da unidade territorial. A manutenção da liberdade e da integridade territorial estaria garantida pela autonomia local. O federalismo era visto como o motor principal para a produção da liberdade, em oposição ao centralismo dominante da sociedade monárquica. No prefácio de sua obra *A província – estudo sobre a descentralização no Brasil* –, Aureliano Cândido de Tavares Bastos anuncia que

[...] a grande questão que no Brasil se agita, resume-se na eterna luta da liberdade contra a força, do indivíduo contra o Estado. Reduzir o poder ao seu legítimo papel, emancipar as nações da tutela dos governos, a obra

¹⁵ Prudente de Moraes (1894-1898) foi o primeiro presidente civil e o terceiro da República Brasileira. Sucedeu o governo do marechal Floriano Peixoto. Nesses anos estão localizados acontecimentos históricos de enfrentamentos como o movimento Federalista do Rio Grande do Sul e a Revolta de Canudos, na Bahia. Sobre as disputas entre o governo militar e o civil buscou-se respaldo na leitura de GOMES, Amanda Muzzi. **Os Jacobinos e a oposição a Prudente de Moraes na transição entre as presidências militar e civil 1893-1897**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 2006.

duradoura do século presente, é o que se chama descentralizar (BASTOS, 1937 p.13).

Destarte, a opção pela República federalista se fez por vias excludentes e elitista, onde a preocupação com a organização do poder desconsiderou as profundas hierarquias sociais. Silenciados índios, negros, pobres e mulheres continuaram tratados, nas determinações de leis e nos discursos dos homens de leis e de letras, como entidades abstratas. Entretanto, o próprio processo republicano demandava identidade e uma dada inclusão da soma dessas abstrações¹⁶. Vale ser destacado que esse movimento de inserção se tornou necessidade dos poderes de estado, e também se anunciava como pertencimento das demandas populares. O povo precisava e, a despeito de todas as condições adversas, exigia um lugar de visibilidade e concretude.

Em se tratando dos anos iniciais da República, em especial entre a Proclamação e a Ascensão do Varguismo, não se pode aqui desconsiderar os movimentos de cunho religioso, identificados na historiografia como movimentos messiânicos. Assim como não se pode deixar à margem a importância da demanda por visibilidade dos nordestinos que se organizaram no movimento do cangaço.

No contexto da instauração do novo regime, a educação passou a ser anunciada como instrumento facilitador do objetivo consagrador da república elitista. Os debates sobre a educação, que, no final do Segundo Reinado, centravam-se na questão da substituição do trabalho escravo e na inadequação da mão-de-obra do liberto e do trabalhador nacional ganhou outros contornos na República. Para Schelbauer (1998, p. 53),

Na verdade, desapareceram as preocupações sobre a ótica do privado, do econômico, para dar lugar às preocupações sobre a ótica do Estado, do

¹⁶ Sobre a constituição da sociedade brasileira e sobre as diversas correntes de pensamento e dos diferentes campos de observação que intentaram interpretar o País e seus habitantes ver HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade (Orgs). **Médicos interpretes do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2015, assim como PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln (Orgs) **Intérpretes do Brasil**: clássicos, rebeldes e renegados. São Paulo: Boitempo, 2014. O livro trabalha com a biografia, a obra e o pensamento de intelectuais/ensaístas que pensaram e produziram obras entre 1920 e 1990. Para se refletir sobre as organizações da sociedade brasileira sob diferentes interpretações, outra obra merece ser lida: SCHWARCZ, Lília Moritz e BOTELLHO, André. **Um enigma chamado Brasil**: 29 intérpretes e um país. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

político. Consequentemente, as discussões sobre a educação do povo passam a ter como objetivo a formação do cidadão, mais vinculadas à preocupação com a participação democrática e a unidade nacional do que com a produção; mais com a alfabetização dos futuros eleitores do que com o treinamento da mão-de-obra.

Precisamos considerar que essa formação para a cidadania estava na ordem de um discurso que não encontrava condições para se constituir fato. Todos os outros direitos que constituem o exercício da cidadania e que estão diretamente ligados à educação estiveram fora do debate político/educativo, e, quando muito, foram conduzidos à cena republicana por intermédio da embrionária classe operária que se formava nos centros urbanos.

Assim, no distanciamento entre o que se idealizou e o que se concretizou para a educação republicana, no campo das disputas de poder e interesses, a legislação foi marcada pelo princípio liberalista e individualista herdado do modelo americano, o que acabou por inviabilizar a criação de um sistema educacional para o País.

1.2. A OFICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA: UM DEBATE ENTRE CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO

Idealizado enquanto instrumento de importância para a formação do cidadão republicano, a organização de um Sistema Nacional de Educação no Brasil suscitou debate acalorado na tribuna dos Congressos e no Parlamento. Duas correntes propunham encaminhamentos, a primeira era favorável à educação popular enquanto questão de ordem pública e, como função do Estado, a unificação do sistema ou ao menos a sua fiscalização. A segunda corrente, defendida pelos positivistas, considerava inconcebível a ideia de intervenção da União, além de defender a desoficialização do ensino. A educação foi aqui entendida como uma questão de ordem privada, familiar, “[...] concebendo que o mero papel do estado era de auxílio transitório das famílias, assegurando, sobretudo, a liberdade de ensino pelo incentivo à iniciativa particular” (SCHELBAUER, 1998, p. 84).

Entretanto, pela própria opção/padrão de República liberal e individualista, o modelo que ganhou ordenamento de lei foi o que desvinculou a União dos negócios da

instrução elementar. O modelo positivista utilizado para gerar a simbologia da República encontrou nos modelos educativos um lugar de “simbolizar” o novo Regime, mas não o de lhe atribuir estruturas. A simbologia positivista na educação pôde ser entendida, em especial, via a análise do modelo paulista de educação republicana, que foi copiado por vários outros estados da federação. Modelo de educação escolar que investiu na arquitetura padronizada dos prédios onde funcionariam as escolas do governo e, também, as escolas particulares autorizadas pelo governo. A arquitetura fazia destacar o prédio escolar com formas arrojadas, modernas e planejadas para atender aos princípios pedagógicos e para dar visibilidade à modernização das cidades. Assim, adotou-se o princípio de demarcar a importância da educação pela arquitetura dos prédios onde funcionavam as escolas. Monumentos¹⁷. Segundo Rosa Fátima de Souza, “[...] O edifício escolar deveria exercer, portanto, a função educativa no meio social. Além disso, estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço por ela ocupado” (SOUZA, 1998.p.123).

Ocorre que, fora das idealizações e longe dos grandes centros urbanos, com uma legislação frágil e como atribuição dos estados, a educação primária foi estruturada de acordo com as possibilidades orçamentárias e com a vontade política dos governos e das elites locais. É preciso considerar, ainda, que, em alguns Estados, essa atribuição passou para os municípios, evidenciando ainda mais as disparidades entre as instituições escolares que se ordenaram durante as décadas iniciais da República. Assim, a educação apresentada pelo novo regime estava simbolizada pelas poucas escolas secundárias, preparatórias para o ensino superior, pelas poucas escolas normais, pelas escolas modelos e pelos grupos escolares. A educação do povo continuou se processando, quando acontecia, nas Escolas Isoladas de Primeiras

¹⁷ O modelo de educação dos republicanos paulistas pode ser tomado como referência para se entender a significância da estrutura física no projeto escolar dos republicanos em vários estados brasileiros, incluindo o Estado do Espírito Santo. Para Rosa Fátima de Souza (1998) “[...] A política de construções escolares promovida pelos governos republicanos no Estado de São Paulo elevou os edifícios escolares à altura da importância atribuída à educação naquele momento histórico. A monumentalidade que revestiu as construções dos grupos escolares e principalmente das escolas normais revelou a desejo do Estado em propagar e divulgar a ação do governo. [...] A arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal. (SOUZA,1998, p.124). A monumentalidade da “nova” escola foi parâmetro, também para as instituições batistas que ergueram educandário pelos estados brasileiros.

Letras¹⁸, instituições herdadas do Regime Imperial. Assim, “[...] em todas as instituições, as novidades, ou melhor, as rupturas abrem caminho através da reafirmação da continuidade com o passado” (GINZBURG, 2007, p.259).

1.3 O QUE LEGISLOU A UNIÃO PARA A INSTRUÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA REPÚBLICA

Na revisita a história da educação republicana, ao analisar a legislação, foi possível encontrar a criação, em 19 de abril de 1890, da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A direção da nova pasta ficou a cargo do positivista e militar Benjamin Constant (1836-1891), antes ministro da Guerra. Essa pasta teve curta duração já que, em 23 de outubro de 1891, as questões da educação passaram a ser decididas no âmbito do Ministério da Justiça e dos Negócios do Interior. Durante o período de funcionamento do ministério Deodoro da Fonseca aprovou o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 que “[...] Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal” (BRASIL, 1890, p.3464). O decreto estabeleceu as bases para o ensino primário e secundário, estabeleceu valores para os salários a serem pagos aos professores e professoras das diferentes turmas de composição dos cursos e deu regulamento para uma revista pedagógica oficial. Revista esta que

[...] constituiu-se o centro impulsor das reformas e melhoramentos do que carece a educação nacional, offerecendo aos professores públicos e particulares os meios do instrução profissional, a exposição dos melhores methods e do material de ensino mais aperfeiçoado (BRASIL, 1890, p. 3464).

Complementando o Decreto de nº 980, o governo provisório estabeleceu as bases da educação republicana primária e secundária, com o Decreto de 981, de 8 de novembro de 1890, por intermédio do qual aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Esses são os primeiros documentos de leis

¹⁸ As escolas Isoladas eram multisseriadas, normalmente com um professor ou uma professora responsável por alunos de diferentes faixas etária. Foi nessas escolas que o ensino primário se efetivou no Brasil na transição do Império para a República. Mesmo quando as escolas seriadas começaram a ganhar formato, o número destas não desvinculou a educação primária da necessidade das escolas isoladas.

republicanas tratando das questões educacionais e vão servir de referência para o que se legislou sobre a educação na Constituição de 1891, que, por sua vez, serviu de parâmetro para as reformas encaminhadas pelos Estados.

A Reforma legislada pelo Decreto nº 981 estabeleceu o ensino primário e secundário no Distrito Federal completamente livre a particulares, sendo a intervenção do Estado, especificada para as questões relativas à higiene e à moral. O ensino familiar ficou fora da esfera de competência e da intervenção do Estado, pois o Decreto estabeleceu, em seu artigo 1º, no parágrafo 4º: “[...] É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspecção official o ensino que, sob a vigilancia dos paes ou dos que fizerem suas vezes, for dado a crianças no seio de suas familias” (BRASIL, 1890, p.3475).

O Decreto ampliou a possibilidade do exercício do magistério: qualquer pessoa que não tivesse sofrido condenações, nem demissões punitivas poderia exercer a função de professor ou professora. E, fundamentalmente, estabeleceu que a instrução pública primária no Distrito Federal seria, livre, gratuita e leiga, sendo ministrada em escolas de duas categorias: as escolas primárias de 1º grau para alunos de idade entre 7 e 13 anos; e as escolas primárias de 2º grau para alunos de 13 a 15 anos. O ensino foi repartido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias (BRASIL, 1890).

Ainda segundo a legislação, os ciclos escolares seriam distintos para cada sexo, porém os meninos com até 8 anos poderiam frequentar as escolas do 1º grau do sexo feminino. Mesmo prevendo a gratuidade, o decreto não estabeleceu a obrigatoriedade do ensino. O programa escolar legislado foi enciclopedista, o que se constata pela proposição das disciplinas para as escolas de 1º grau, a saber:

Leitura e escrita; Ensino pratico da Lingua Portuguesa; Contar e calcular; aritimetica pratica ate a regra de tres, mediante o emprego, primeiro espontaneo, e depois dos processos sistematicos; Sistema metrico precedido do estudo da geometria pratica; Elementos de geografia e historia especialmente do Brasil; Lições de cousas e noções concretas de ciências e fisica e historia natural; Introdução moral e civica; Desenho; Elementos de Musica; Gramatica e exercícios militares; Trabalhos manuais (para meninos);

Trabalho de agulha (para meninas); Noções praticas de agronomia. (BRASIL, 1890, p.3499-3513.)

Para as escolas de 2º Grau as disciplinas eram:

Caligrafia; Portugues; Frances; Aritmetica e Noções de Algebra; Geometria; Fisica e química; Geografia; Historia; Historia natural; Economia politica e direito patrio; Desenho; Musica; Ginastica, manejo de armas e exercícios militares; trabalhos de agulhas (para meninas); Trabalho manuais (para meninos). (BRASIL. Decretos do Governo Provisório [da] República dos Estados Unidos do Brasil de 31 de janeiro de 1890. **Imprensa Nacional**, Rio de Janeiro, 1890, p.3499-3513.)

O conteúdo legislado para as escolas republicanas foi trazido à análise como exercício dos movimentos de continuísmos da estrutura educacional republicana em relação à instrução imperial¹⁹. A República anunciada como um novo tempo manteve, para a massa que constituía o povo brasileiro, o território onde se praticou o exercício das exclusões e das limitações da participação política e do exercício da plena cidadania.

Nesse contexto, a instrução escolarizada assentiu ao lugar de normatizadora de padrões. Assim, aos novos mecanismos para manutenção de uma mesma ordem, dando lugar a uma escola de ler, escrever, assim como de ordenar padrões de comportamento do cidadão republicano. Uma educação de governo em contraponto à educação de casa. Uma escola de formar os comportamentos dos futuros homens e mulheres que estariam atuando em espaços públicos, no cenário das grandes cidades idealizadas com a República e com o curso da economia, que cada vez mais tornava a vida urbana uma realidade de permanência.

Por intermédio do Decreto 981 de 8 de novembro de 1890, o ensino Secundário se organizou em sete anos, enquanto o Primário das duas instâncias em seis anos.

[...] O ensino secundario integral sera dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrucção Secundaria), cuja divisão em externato e internato se mantera por emquanto. [...] Estes dous estabelecimentos serao completamente independentes um do outro pelo que respeita a administração: reger-se-hão, porem, pela mesma lei, terão os

¹⁹ Sobre a educação imperial sugere-se a leitura de RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização Escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

mesmos programmas de ensino e estarão sujeitos a alta inspecção do conselho director de instrucção e do inspector geral de Instrucção primaria e secundaria (BRASIL, 1890, p.3475).

O Decreto é minucioso ao tratar do ensino secundário. Os detalhes estão inclusive na especificação das disciplinas e da quantidade de horas destinadas a cada uma delas. Cuidados que não estão contidos na legislação do ensino primário. Mesmo que outras leis tenham revogado algumas disposições do Decreto, ele pode ser lido como um documento fundador. Uma vez ter sido o documento que iniciou a sistematização da educação republicana, constituindo-se no resultado da República, ainda positivista dos marechais, mas que não fugia aos princípios liberais. Assim, é um documento que retrata bem o quanto estavam distanciados as teorizações e os discursos das práticas republicanas para a educação.

Com a promulgação da Constituição de 1891, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto são escolhidos para ocuparem a presidência e a vice-presidência da República. Quanto aos assuntos da instrução pública, manteve-se o que legislava o Decreto 981. A Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi extinta, passando os negócios da instrução pública para cargo do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Além do Decreto 981 e do que estabelecia a Constituição Federal para a educação, no decorrer da Primeira República (1889-1930), a instrução pública foi ordenada pelos Decretos que serão indicados nos parágrafos seguintes.

Na sequência de elaboração das leis educacionais, em 1 de janeiro 1901, o Código Eptácio Pessoa²⁰ aprovou o Código dos Institutos Officiais de Ensino Superior e Secundário e o Regulamento para o Ginásio Nacional. A Reforma diminuiu para seis ciclos o ensino secundário, mantendo o sentido de curso preparatório para o ensino superior, também agenciou a equiparação entre escolas privadas e oficiais, mediante inspeção curricular promovida por inspetores públicos. Para Geraldo Bastos Silva, um estudioso da matéria, a reforma de 1901,

²⁰ Instituído pelos Decretos 3890 e 3914. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas_primeira_republica.html>. Acesso em: 1 ago. 2018.

[...] assinalava nova fase na evolução do ensino secundário brasileiro, em seguimento ao período iniciado pela reforma Benjamin Constant. Comparada com esta última, ela não é apenas uma nova reforma, mas, sobretudo, representa mudança radical do 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 Eptácio 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 de 1901 manteve o distanciamento entre a União e a educação primária e, dessa forma, sem investimento na criação de uma estrutura educacional primária extensa e constante, a educação secundária manteve o continuísmo elitista que prevaleceu durante todo o período imperial. E assim, a educação anunciada como elemento essencial no projeto modernizante da República manteve-se limitada por heranças imperiais, ou por “reedições” destas.

Em importante coletânea versando sobre a temática de formação de professores e professoras para o ensino primário Simões, Schwartz e Franco (2008, p.183) lembram que “[...] o Ato Adicional de 1834 transferiu para as províncias a responsabilidade da organização do ensino primário”. Em ação contínua, os republicanos também legalizaram essa competência nos estados e municípios.

E, no curso da história que se construía para a educação nacional, entra em vigor, em 5 de abril de 1911, no governo do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, implementada pelo Decreto n. 8.659, elaborado pelo ministro do Interior, Rivadavia da Cunha Corrêa. A reforma distancia ainda mais o ensino enquanto atribuição do Estado. Rivadavia, político de orientação positivista, legislou sobre princípios liberais em relação aos negócios da instrução pública. Argumentou que era preciso dar aos particulares, de forma ampla, o direito de ensinar. Direito que, durante toda a história da educação imperial, nunca havia sido negado aos particulares. Contrário a isso, durante o Império (1822-1889), em especial o ensino secundário, na sua maior parte, esteve em mãos dos particulares, leigos ou religiosos.

Os principais destaques da Reforma Rivadavia foram: a não obrigatoriedade da frequência escolar; a abolição dos diplomas; e a criação dos exames de admissão para o ensino superior. Tal proposição originou cursos cuja função foi a de preparar os alunos para o ingresso nas faculdades.

Ainda sem tocar na questão do ensino primário, em 1915, Carlos Maximiliano (1873-1960), ministro da Justiça no governo de Wenceslau Brás (1914-1918)²¹ propôs uma nova reforma educacional, que, mantendo determinações de reformas anteriores, intensificou a determinação de manter com o ensino secundário a tarefa de conduzir o educando ao ciclo subsequente, ou seja, ao ensino superior. Em um País de maioria analfabeta, era evidente que os poucos que cursavam o ensino secundário apenas o fizessem com o intuito de poder ingressar no ensino superior. Para Geraldo Bastos Silva, a reforma Carlos Maximiliano

[...] foi uma reforma inteligente pelo fato de que procurou manter das reformas precedentes o que nelas houvesse de progressivo e fosse conciliável com a experiência anterior. Assim, da Lei Rivadávia conserva-se o exame de admissão às escolas superiores; do Código Eptácio Pessoa, o ensino seriado e a redução do currículo; da Reforma Constante Sodré, a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais; e da relativamente longa experiência do ensino secundário brasileiro, os exames preparatórios (SILVA, 1969, p. 274).

Essa reforma foi ainda responsável pela criação da primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultante do agrupamento em uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma Escola Livre de Direito²²

²¹ Wenceslau Brás Pereira Gomes (1868-1966) foi presidente do Brasil entre 1914 e 1918, sucedendo o governo do Marechal Hermes da Fonseca. Governou durante a Primeira Guerra Mundial e seu governo foi marcado por reflexos desse grande conflito externo na economia brasileira.

²² A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965. Sua implantação não decorre, todavia, de um processo orgânico de discussão e de amadurecimento, que resultasse na organização de uma entidade à altura dos legítimos anseios da sociedade brasileira. Trata-se, pura e simplesmente, de um ato político e protocolar de justaposição de instituições de ensino superior já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sendo esta última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes. Esse vício de origem define a trajetória posterior da Universidade, levando ao estabelecimento uma cultura burocrática e cartorial, que contamina de maneira profunda sua existência e que, decorridas mais de oito décadas, ainda se constitui obstáculo a um desenvolvimento verdadeiramente republicano. [...] Diferentemente da América Espanhola – onde as ordens religiosas e a monarquia da Espanha decidem implantar, desde o século XVI, universidades em todo o continente –, no Brasil a coroa portuguesa, estrategicamente, impede qualquer iniciativa nessa direção. A política da Corte obriga as elites nativas a se submeterem ao monopólio da educação

E, em especial, restabeleceu a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior.

Em 1925, a Reforma João Luiz Alves (conhecida como Lei Rocha Vaz)²³ reafirmou os encaminhamentos da lei anterior e iniciou a seriação no ensino secundário. A reforma propôs um curso secundário com seis anos, sendo o último um curso de História da Filosofia e da disciplina Sociologia. Tal proposição indicou um movimento de completude ao curso secundário, que começa a ser exercido não só enquanto preparatório para o ensino superior, mas ganha um norte de ensino formador. Quanto ao Ensino Primário, a Lei Rocha Vaz em seu artigo 24, estabelece que

[...] O governo da União, com o intuito de animar e promover a difusão do ensino primário nos Estados, entrará em acordo com estes para o estabelecimento e manutenção de escolas do referido ensino nos respectivos territórios. [...] esses acordos serão celebrados nos limites das dotações consignadas pelo Congresso Nacional no orçamento da despesa do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores (BRASIL, p.26).

Portanto, além do estabelecido pela Constituição republicana de 1891, outros cinco projetos reformistas arrojaram a legislação educacional para o período da Primeira República (1889-1930), sendo essas: a Reforma Benjamim Constant (1890-1891), a Reforma Eptácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadavia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves (1925).

Portanto, o percurso entre o idealizado, o legislado e a estruturação de um modelo de educação para o País foi longo, tortuoso e repleto de rupturas e continuísmos. Nesse longo percurso, a educação pensada legislada e praticada no estado de São Paulo ganhou primazia em reação ao que ocorreu no Distrito Federal.

superior exercido por Coimbra. Somente com a chegada da família real portuguesa para o exílio no Rio de Janeiro, em 1808, é que são criadas as primeiras instituições de ensino superior. Mas a concepção vigente é de cunho estritamente profissionalizante: surgem escolas de Medicina na Bahia (fevereiro de 1808) e no Rio de Janeiro (novembro de 1808) e de Engenharia no Rio de Janeiro (1810). Texto publicado na página da UFRJ. Disponível em: <<https://ufrj.br/historia>>. Acesso em 18 set. 2018.

²³ Decreto Nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Disponível em: <Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/4/1925, p. 8541 (Publicação Original) >; <Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/4/1925, p. 9157 (Republicação) >. Acesso em: 18 set. 2018.

Não se pode desconsiderar o contexto econômico e político que deu concretude à República. E assim, no cenário que envolveu as esferas econômicas e políticas, São Paulo despontou como um dos estados mais importantes da federação. A produção cafeeira possibilitou capitais para iniciar um processo de Industrialização que, por sua vez, fortaleceu o processo de urbanização da sociedade e de novas necessidades que exigiram a interferência do Estado. Entre essas novas necessidades estavam as que envolveram a área educativa escolarizada.

1.4 O MODELO PAULISTA DE LEGISLAÇÃO E DE AÇÃO ESCOLAR

A educação primária²⁴, especialmente a legislada pelo estado de São Paulo foi, segundo Saviani (2007), a que mais avançou em direção à criação de um sistema orgânico de educação. Apesar do Distrito federal ter produzido diretrizes para a educação primária, a legislação paulista foi a que norteou os modelos educacionais adotados por outros estados da federação, incluindo o Estado do Espírito Santo. Então, tornou-se pertinente uma rápida incursão pela legislação paulista no intuito de identificar o incipiente processo de modelamento para a educação republicana. As muitas reformas no intuito de ordenar um sistema de educação republicano, são indícios, podemos ler como “sinais”, tomando como referência o paradigma indiciário de Ginzburg²⁵, dos arranjos testados nos primeiros anos da República. Esses exercícios mudavam a partir das necessidades e interesses dos grupos que se

²⁴ A busca de um modelo de educação primária se fez acompanhar de investimentos na formação dos professores e professoras, com o estabelecimento das Escolas Normais, espaços de observação, formação e treinamento dos profissionais da educação. Segundo Eloisa de Oliveira Santos Villela, [...] A primeira experiência de escola “normal” estatal, com o objetivo de formar professores leigos para a escola pública e universal, aconteceu na França, idealizada por Lakanal, durante o período revolucionário. Embora tenha tido existência efêmera, mais tarde, no início do século XIX, durante o período da Restauração, retomou-se a ideia e várias dessas instituições surgiram no território francês. (VILELA, 2008, p. 30).

²⁵ Analisando o que trabalhamos como “Paradigma Indiciário” a historiadora Marcia Barros Rodrigues o configura como [...] O conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. O que poderia ser entendido por pistas, indícios ou sintomas? Os documentos oficiais, relatórios, decretos leis, fontes secundárias e voluntárias, ou seja, as fontes investigadas pelo pesquisador que, se submetidas à análise semiótica ou sintomal, pode revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado. Entretanto, outras fontes podem e devem ajudar no trabalho de construção da narrativa histórica e da análise sociológica, trata-se das fontes involuntárias, isto é, aquelas que não foram convidadas a testemunhar. Identificadas por acaso, muitas vezes teimam, insistem e se intrometem na pesquisa. Nesse caso, o pesquisador deverá fazer uso de sua intuição e sensibilidade para argui-las com criatividade e inteligência, e estar atento aos atos falhos, às metáforas, às metonímias e aos deslocamentos.

estabeleciam no governo, quanto, dentro do mesmo grupo, quando as ações propostas pela Reforma educativa demandavam recursos financeiros e/ou humanos de que o Estado não dispunha, ou não estava disposto a investir.

Proclamada a República formou-se, em São Paulo, de 16 de novembro de 1889 a 14 de dezembro de 1889, um governo provisório composto por Prudente José de Moraes Barros, Francisco Rangel Pestana e Joaquim de Souza Mursa. Em 14 de dezembro de 1889, Prudente de Moraes foi nomeado governador de São Paulo, cargo que exerceu até 1890. Durante o curto período do seu governo, Prudente de Moraes (1889-1890) deu encaminhamento a uma das mais importantes reformas da educação paulista: a Reforma Caetano de Campos²⁶.

O encarregado do projeto reformista para a Instrução Pública Republicana em São Paulo, foi o político e educador Rangel Pestana (1839-1903). Sendo um dos signatários do Manifesto Republicano²⁷ e idealizador de projetos educacionais populares, atribuía grande importância ao ciclo inicial da escolarização. Para qualificar a educação primária, a formação dos mestres e mestras era a tarefa inicial do processo, desta feita, a reestruturação da escola Normal tornava-se imperativa. Assim, por estar compondo a Comissão encarregada de elaborar o projeto da Constituição Republicana, Pestana indicou para dirigir a Escola Normal de São Paulo

²⁶ A Reforma foi instituída pela Lei de 17 de 12/03/1890. Antonio Caetano de Campos, tinha formação na área da medicina. Indicado por Rangel Pestana, foi nomeado diretor da Escola Normal de São Paulo. Sua tarefa principal foi a de realizar a reforma da Escola Normal. A obra foi colocada em prática entre janeiro de 1890 e setembro de 1891. A morte prematura de Caetano de Campos, em 12 de setembro de 1891, deixou sua obra apenas iniciada. Ainda sobre a Reforma e sobre as ideias pedagógicas de Caetano de Campos, em especial um documento escrito pelo reformador para o governo do Estado é de grande relevância. O documento é de 1891, e nele para, além da primeira reforma da Escola Normal, Caetano de Campos sistematiza a sua pedagogia, na organização do ensino em sentido amplo que deveria ser efetuada em São Paulo. O texto de Caetano de Campos constituiu-se em uma proposta de estruturação da educação paulista em graus de ensino que antecedem a universidade. Seriam três esses graus, precedidos, ainda, de um jardim da infância: o kindergarten. Sobre o documento e a Reforma consultar: CAMPOS, Caetano de. **Relatório apresentado ao Governador do Estado de São Paulo, Prudente de Moraes em 1º de março de 1891**. In: ANNUÁRIO do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96644>>. Acesso em: 11 de set. 2018.

²⁷ Documento redigido na Convenção de Itu em 1870, publicado em 3 de dezembro de 1870, no periódico A República, portanto 29 anos antes de proclamada a República. É considerado um marco simbólico do movimento contra a monarquia e foi produzido pelos membros dissidentes do Partido Liberal, liderados por Quintino Bocaiuva e Joaquim Saldanha Marinho. Disponível em <<https://vdocuments.site/documents/manifesto-republicano-de-1870.html>>. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

o médico Antônio Caetano de Campos que já em início de 1890 iniciou o processo reformista. A Escola Normal foi reestruturada em seu programa, na metodologia de ensino aplicada e na sua condição de formação prática de professores e professoras para as escolas primárias. Para cumprir tal tarefa, anexas a escola Normal foram criadas as escolas modelos masculinas e femininas, que passaram a funcionar como espaço de observação e treinamento dos futuros mestres e mestras. Martha Chagas de Carvalho analisa que

[...] fazendo depender a montagem do sistema público de ensino paulista dos novos métodos e processos de ensino intuitivo, a Reforma fazia também depender o domínio desses métodos e processos da experiência de vê-los em execução. Assim é que a Escola Modelo era constituída, como instituição nuclear da Reforma. Pois não seria possível, segundo o ponto de vista do reformador, “ser mestre em tais assuntos sem ter visto fazer e sem ter feito por si (CARVALHO, 2000, p.225-226).

A Escola Modelo, por sua ação formadora, deveria estar anexa à escola Normal. Para o Caetano de Campos a “fórmula” para garantir o sucesso do modelo estava na “[...] escolha dos mestres formados no estrangeiro para os alunos-mestres da Escola Modelo; moderno e profuso material escolar importado; prédio apropriado e “criação de bons moldes” de ensino” (CARVALHO, 2003, p.226).

As escolas modelos eram concebidas à semelhança das escolas de treinamento americanas, que serviam como campo de experimentação e observação de novas técnicas didáticas/pedagógicas para os/as futuros professores/professoras. Assim, também no Brasil, essas escolas deveriam se constituir enquanto espaço onde a formação de docentes se fizesse à luz das experimentações, em uma prática cotidianamente observada e avaliada.

A opção pelo modelo americano, que em si, incorporou as influências europeia, em especial dos pensadores educacionais que trabalhamos no capítulo segundo, se constituiu como uma alternativa ao modelo de educação que, desde os anos finais do império, carregava o estigma de ineficiente, retrógrado e desvinculado das possibilidades e necessidades sociais. Para Veiga e Galvão (2012, p.480)

De maneira geral, foi construído um discurso que desqualifica as escolas singulares [...] esse sistema de instrução pública em vigor durante o século XIX e também durante parte do século seguinte, composto por aulas avulsas, ministradas por mestre-escola em suas próprias residências ou em salas alugadas, passou a ser considerado, em determinado momento, ineficaz e insatisfatório, na medida em que parecia não contribuir para promover ao povo instrução e noções de civilização tão caras para consolidar o ideal de construção de unidade nacional.

Iniciando o caminho de busca da educação que correspondesse aos anseios desses novos tempos e para dar concretude à reforma da Instrução Pública, Prudente de Moraes deslocou verba de loteria de benefício, destinada à construção de uma catedral, para a construção do prédio onde funcionaria a Escola Normal e outra para o funcionamento das Escolas-modelo. O arquiteto responsável foi Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851-1928). Os prédios foram construídos na Praça da República, no coração da cidade que crescia e visibilizava a modernidade republicana pelo norte de uma arquitetura renovada²⁸.

Como já anunciado, Caetano de Campos foi o primeiro diretor da Escola Normal Paulista. Para a direção das escolas modelo foi preciso buscar educadores e educadoras que entendessem a pedagogia americana para aplicá-la na formação dos alunos e alunas da escola normal. Os estabelecimentos/laboratórios deveriam estar dirigidos por profissionais que possuísem os conhecimentos necessários à concepção desses espaços escolares enquanto lugares de exercício do método científico da verificação, fundamentado na reflexão e na observação.

Os modelos mais próximos de educação nos moldes norte-americanos eram os colégios protestantes em São Paulo, e foi por intermédio do diretor do Colégio Americano de São Paulo, senhor Horace Lane (1837-1914), que se contratou a professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1839-1929)²⁹, de formação

²⁸ Sobre a arquitetura republicana ver BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **O lugar do monumento na arquitetura republicana**. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: FAUUSP, 2007.

²⁹ Em 2005, Carla Simone Chalmon, defendeu a tese “Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: A trajetória profissional de uma educadora (1869-1913)”. No texto a pesquisadora anuncia, já na introdução de seu trabalho, que, a partir da análise das redes de sociabilidade nas quais a educadora circulou, procurou compreender a constituição da trajetória profissional de Maria Guilhermina e sua inserção no campo educacional brasileiro. “[...] Procurei apontar as condições sociais experimentadas por Guilhermina [...] Nesse processo, o seu pertencimento religioso, a sua conversão ao cristianismo

religiosa protestante e com parte de sua formação profissional feita nos Estados Unidos da América. Ela foi indicada como diretora da escola modelo feminino. Em tese defendida em 2005, Carla Simone Chalmom analisa a trajetória de formação e atuação intelectual e profissional de Maria Guilhermina, da seguinte forma:

[...] tomada como mediadora/tradutora cultural que colaborou, a partir da década de 1870, para a circulação de saberes e práticas pedagógicas que vão ser importantes na configuração de determinada forma escolar no Brasil. Essa mediação se mostra mais claramente após seu retorno do Estados Unidos, em 1887. Entretanto, mesmo antes disso é possível encontrar indícios de sua adesão aos padrões pedagógicos norte-americanos, fruto de seu contato com educadores presbiterianos no final da década de 1860 e início da década de 1870. Ao se apropriar de elementos do repertório pedagógico norte-americano e construir, a partir daí linhas de ação, Maria Guilhermina atuou como mediadora entre dois universos culturais diferentes – Brasil/Estados Unidos –, colaborando para redefinir o campo dos possíveis da educação brasileira (CHALMOM, 2005, p.26).

Maria Guilhermina tornou-se um elemento de extrema importância para o encaminhamento do projeto republicano paulista educacional, a partir de uma representatividade já construída em sua trajetória como educadora. Uma trajetória que se vinculou a sua conversão à fé reformada, uma das condições experimentadas e determinantes para ela no sentido do que exercitou no campo educacional. Para Chalmon (2005, p.47), a participação na vida religiosa protestante presbiteriana possibilitou à educadora:

[...] um mundo de possibilidades, servindo também como bússola de orientação. Essa participação no universo religioso presbiteriano deve ser [...] compreendida como condição para o entendimento da construção de sua identidade, bem como sua atuação e pensamento como educadora. [...] Essa vivência orientou de maneira decisiva o seu percurso no campo educacional.

Um percurso que também contribuiu para redefinir o campo dos possíveis da educação brasileira. Segundo Chalmom (2005, p. 33), “[...] Ao se aproximar de elementos do repertório norte-americano e construir, a partir de então, linhas de ação,

reformado e a sua ligação com os missionários e educadores presbiterianos de origem norte-americana que vieram para o Brasil na segunda metade do século XX se mostraram decisivos. Foi inicialmente junto a esses missionários e posteriormente em viagem aos Estados Unidos que ela entrou em contato com o repertório pedagógico norte-americano. Além disso, foi a partir de sua condição religiosa que ela leu o mundo e orientou sua prática no campo educacional [...] se apropriou e fez circular saberes e práticas do repertório norte-americano, constituindo-se [...] em uma mulher profissional da educação, especialista considerada à sua época como competente para intervir no campo educacional, colaborando para redefinir os possíveis da educação brasileira” (CHALMON, 2005, p. 11).

Maria Guilhermina atuou como mediadora entre dois universos culturais diferentes-Brasil/Estados Unidos”. Foi nessa condição que construiu linhas de ação que contribuíram para a construção das bases da escola republicana brasileira.

As fontes que nos apresentaram a educadora e a localizaram no processo de construção das bases da educação republicana, nos possibilitaram entrever fios de construção de uma trama que permeou a participação e as limitações de mulheres no mundo do trabalho. Maria Guilhermina foi conduzida ao cenário político/educacional por seu reconhecimento enquanto educadora, portadora de conhecimentos acerca do método de ensino norte americano, que os republicanos esperavam ver implantado nas escolas brasileiras. Esse contexto educacional que demandou a atuação profissional da educadora foi também um contexto político e público de limitações das ações femininas. Uma limitação que produziu “silenciamentos” históricos que enturvam entrever as táticas utilizadas pela educadora ao transitar no mundo político/público.

Outra figura feminina de tradução e intermediação entre o universo cultural norte-americano e o brasileiro, entre o universo feminino e o masculino foi a educadora estadunidense Marcia Browne, convidada por Caetano de Campos para a direção da escola modelo masculina que deveria, pela legislação, ser regida por um professor, mediante a seguinte argumentação:

[...] faltava-me, porém, um homem para os meninos, e isso é absolutamente impossível. Achei por fim, não um homem, mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Brower, 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 D. Luiz. (CAETANO DE CAMPOS, 1890 apud REIS FILHO, 1981, p.48).

Sobre a educadora Marcia Brawne poucas informações foram encontradas. Apuramos que a educadora era conhecedora da pedagogia proposta por Pestalozzi, portanto, conhecedora do método intuitivo de ensino; que professava a fé reformada presbiteriana; que veio para o Brasil com o compromisso de atuar como professora na Escola Americana, posteriormente, Escola Mackenzie. Apuramos, também, que, antes de assumir a direção da escola modelo masculina, Miss Brawne atuou com Caetano de Campos na direção da Escola Normal (REIS FILHO, 1981). Vale aqui ser

ressaltada a importância dessa educadora para a efetivação das determinações reformista, considerando o estado de saúde de Caetano de Campos, que veio a falecer pouco tempo depois de ter iniciado a Reforma. Entretanto, a educadora permaneceu atuando na esfera pública educacional reformista entre os anos de 1890 a 1894. A atuação de Miss Brawer à frente da direção da Escola Normal paulista se fez possível devido à situação de saúde de Caetano de Campos. O reformador faleceu em 1891. À ocasião, a Escola Normal ainda não havia sido transferida para o imponente prédio da Praça da República.

Miss Marcia Browne, ao contrário de Guilhermina, descrita como dócil, gentil e cooperativa, é descrita como intransigente, autoritária e pouco afeita às gentilezas. Foi escolhida para compor o grupo de intelectuais aptos a encaminhar o projeto reformista de Campos por seus atributos masculino. Fora do contexto de competência necessária a esse projeto, foi duramente criticada pela externalização desses mesmos atributos. Uma situação paradoxal com a qual ela soube lidar, constatação possível, quando tomamos como indício o tempo de sua permanência à frente da direção da escola modelo. O que não ocorreu com a professora Guilhermina.

Marcia Brawer, além de atuar na direção da escola modelo masculina, também foi auxiliar de direção da escola Normal, ao lado de Caetano de Campos quando a escola ainda funcionava em prédio improvisado. Ao apresentar a educadora ao reformador Campos, Horace Lane descreve uma mulher que não se enquadra no padrão cultural feminino de sua época. A comunicação entre os dois políticos deixa entrever que a “masculinidade” de miss Brawer para a tarefa educacional à qual estava sendo indicada constituiu-se como mérito de suas “qualidades pessoais”. A inferência sobre a “masculinidade” da referida educadora apresentou-se em diversos momentos das comunicações entre os dois políticos, a exemplo da seguinte:

[...] 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 (CAETANO DE CAMPOS, 1890 apud REIS FILHO, 1981, p.48).

A reforma estabeleceu uma pedagogia nova onde o aprender estava centrado na visibilidade e na reprodução de práticas pedagógicas. Possibilitou a formação de uma cultura escolar pautada por procedimentos de vigilância e uniformização, necessários, naquele momento, à formação de um padrão institucionalizado de ensino. As escolas modelos se constituíram como instituição nuclear da Reforma, tendo como elementos: direção sob orientação de professoras altamente comprometidas com o sistema americano de educação, com mestres e mestras formados/as no estrangeiro; moderno material escolar importado; prédio apropriado; e criação de bons moldes de ensino.

A Reforma Caetano de Campos se constituiu marco de importância inegável, estabelecendo um “olhar” apurado e aguçado sobre a educação institucionalizada para a infância. Entretanto, a abrangência da obra educativa, obviamente não se desvincula do contexto histórico no qual se insere. Os anos iniciais de instauração do novo regime são tempos de definições em diferentes campos da organização do país. Anos de acirradas disputas políticas que limitaram a atenção aos negócios educacionais a algumas experiências localizadas.

Nesse contexto de rupturas e continuísmos que marcaram a implantação da República, a Reforma Caetano de Campos, entretanto, não produziu alteração na estrutura do modelo escolar. A educação primária continuou a cargo das escolas isoladas³⁰ de primeiras letras. Essa era a realidade da educação primária no Brasil, incluindo nas grandes capitais.

A instituição escolar, republicana para a educação primária, em especial, esteve – mesmo que os discursos fossem libertadores –, atrelada aos interesses econômicos de uma classe de privilegiados que exercia o controle das estruturas políticas. Assim, interessou, em especial nas três décadas iniciais da República, preparar o povo para

³⁰ As escolas isoladas, segundo o anuário de 1909 eram salas unificadas, regidas por um professor, com alunos de diversas faixas etárias e múltiplos níveis de desenvolvimento. O curso dessas escolas era de oito anos e o seu programa dividido em duas séries. “[...] A finalidade da Escola Isolada era simples e modesta, seu objetivo era educar em pouco tempo as crianças para logo retornarem aos serviços que desempenhavam para ajudar no sustento do lar”. CAMPOS, Ana Maria Antunes de. **Revista Historiador**. Porto Alegre, ano 10, v.10. p. 30, 2018. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

o exercício de uma cidadania restrita e que não colocasse em risco a ordem excludente da sociedade de classe que se configurava no Brasil pós abolição.

No contexto de manutenção de controle das estruturas educativas, em 18 de setembro de 1892, no governo de Bernardino Campos (1892-1896), foi sancionada a Lei n.88, que em parte, trouxe o seguinte conteúdo:

[...] Faço saber que o Congresso Legislativo estadual decretou e eu promulgo a lei seguinte:

Artigo 1º. O ensino publico no Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primario, ensino secundario e ensino superior.

§1º O ensino primario comprehendera dous cursos: um preliminar, outro complementar.

§2º O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7 (BRASIL, 1892).

A reforma da Instrução Pública de 1892 propôs a obrigatoriedade do ensino primário. Dividiu o ensino em três etapas: ensino primário, secundário e superior. O ensino primário era dividido em dois cursos – preliminar e complementar – sendo o primeiro obrigatório até os 12 anos de idade e o segundo destinado aos alunos que fossem habilitados nas matérias do ensino preliminar. O ensino secundário era realizado nos ginásios e dividido em duas linhas de estudo: estudos científicos e estudos literários. Além disso, diferentemente do ensino básico, que era gratuito, o ensino secundário era custeado pelo aluno, por meio do pagamento de uma taxa anual. A formação de professores primários era feita por meio das escolas normais. Os docentes que desejassem ingressar no ensino preliminar deviam cumprir um período de prática pedagógica nas Escolas Modelo, antes de seu ingresso efetivo. A formação dos professores que lecionariam nas escolas secundárias e normais, por sua vez, era feita através de um curso superior, anexo à Escola Normal.

Em 1893 foi proposto, com base na Reforma Caetano de Campos e na Lei n. 88 de setembro de 1892, um novo modelo de escola primária. O ensino seriado ofertado em prédios que reuniam todas as crianças separadas em turmas, por idade e sexo.

Estavam nascendo as escolas de governo³¹, escolas seriadas³², controladas por uma legislação própria, obedecendo aos pressupostos pedagógicos orientados pelo poder central, funcionando em prédios próprios e com alguns recursos pedagógicos indicados e fornecidos pelo poder público, eram os Grupos Escolares. Estes passaram a ser regularmente instalados em São Paulo a partir de 1984 e se tornaram um modelo de instituição educativa que os paulistas espalharam por diversas outras cidades do País (FARIA FILHO; SOUZA, 2006).

Ainda assim, as determinações de Lei não possibilitaram uma estrutura de atendimento educacional ampla. O número de escolas continuou insignificante e o modelo que Caetano de Campos apresentou fechava-se em si mesmo. Formava professores qualificados para uma estrutura inexistente. O analfabetismo era a realidade da esmagadora maioria da população.

Em 1920, Sampaio realizou, em São Paulo, uma reforma reduzindo o ensino primário, inicialmente para dois anos. Ao diminuir o tempo de permanência dos educandos nas instituições, esperava-se ampliar o número de pessoas que poderiam ter acesso às escolas. Essa proposta corroborava com a hipótese de que a educação estava atrelada à instrução e esta, por sua vez, restrita ao processo de letramento. A reforma foi duramente criticada, o que levou à reorganização dos tempos escolares em três anos para o ensino primário nas cidades; e dois nas regiões interioranas.

Mesmo com as reformas paulistas servindo de modelo para vários estados da união, as especificidades de cada estado, as questões econômicas, que se refletia no mote orçamentário da maior parte dos estados da federação, dificultou os investimentos públicos nos negócios da instrução pública. As raízes dessa falta de uniformidade,

³¹ Identificamos aqui como escola de governo, as escolas que começaram a ser organizadas a partir da reforma Caetano de Campos em São Paulo Estamos tratando especificamente, da Escola Normal, da Escola Modelo e do Grupo Escolar.

³² No modelo educacional pensado e, lentamente, encaminhado pelos governos estaduais, as escolas passaram a agrupar alunos em séries a partir das suas idades cronológicas. Os alunos percorriam uma etapa da escolarização cumprindo um currículo específico para sua faixa etária. Sobre esse novo modelo escolar sugerimos leitura de Rosa Fátima de Souza: *Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo 1890-1910*, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ainda no Império, ocorreram mediante o Ato Adicional de 1834³³, que descentralizou as questões da instrução pública, transferindo para as províncias as funções de legislar e atuar para a promoção da educação local. Aqui deve-se considerar também a falta de consistência dos discursos dos homens públicos, que enalteciam a importância da educação primária, mas que, nas ações práticas, ou, na falta destas, revelavam a real importância que atribuíam à educação dos filhos e filhas dos trabalhadores. E, por fim, deve-se considerar, o contexto de uma economia agrária que localizava a maior parte da população em zonas rurais, fator que contribuiu para distanciar a educação escolar das prioridades familiares e sociais. Assim, a demanda social por escolas não se efetivou enquanto força coerciva sobre os governantes da maior parte dos Estados.

Assim, ordenada por legislação, mas distanciada das concretizações fora dos grandes centros econômicos e políticos do País, a educação nos seus ciclos iniciais (primário e secundário), ficou a cargo de algumas iniciativas pontuais de governos de estado; das escolas mantidas pelas instituições religiosas católicas, subsidiadas pelos governos e por algumas instituições mantidas por igrejas protestantes. Tratamos aqui em especial da experiência da Igreja protestante missionária Batista e sua atuação à frente da educação que se estabeleceu na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo entre os anos de 1907 e 1935.

1.5 EM MEIO A LEIS REFORMISTAS E PRÁTICAS CONTINUÍSTAS, A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELOS MISSIONÁRIOS BATISTAS LOREN E ALICE RENO PARA A CIDADE DE VITÓRIA

A modelo do que ocorreu no país, também no Espírito Santo a educação foi anunciada como instrumento de reforma das normas sociais, assim como de construção de regras para o exercício de cidadania limitada e imprescindível à ordem republicana.

³³ O Ato Adicional de 1834 foi uma medida legislativa adotada durante a Regência Trina Permanente, contemplando os interesses dos grupos liberais. O Ato Adicional alterava a Constituição de 1824 e foi uma tentativa de conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central.

Também nesse Estado, a legislação foi o caminho que iniciou o processo reformista. Foi a partir dessa intervenção que modelos pedagógicos foram assumidos e estimulados enquanto experiências em especial, para a constituição de um modelo de educação primária. E, para esse movimento pedagógico exercitado nos anos iniciais da República o modelo americano foi melhor visualizado a partir do estabelecimento das escolas protestantes, no caso do estado do Espírito Santo, a experiência da escola Americana Batista.

Entretanto, para que a educação americana encontrasse espaço de estabelecimento na cidade de Vitória, foi preciso que um aparato de leis estabelecesse as diretrizes mínimas para a educação capixaba republicana. Assim o colégio com a estrutura de escola seriada, com o estabelecimento das disciplinas organizadas por séries só se efetiva após a reforma promovida na instrução pública no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912). Anterior a isso, a educação ofertada pelos batistas à comunidade capixaba se fazia de forma precária e improvisada.

A reforma da instrução pública conduzida no governo de Monteiro, guardando suas especificidades, compõe o contexto reformista iniciado ainda nos governos de Jose de Mello Carvalho Muniz Freire (1892-1896 e 1900-1904).

Com um discurso pautado por ideais positivistas, Freire defendeu como função do estado a construção de um modelo educacional, com a popularização e a generalização do ensino primário gratuito, pautado por qualificação. Tais premissas eram essenciais para a sustentabilidade de um regime de governo que anunciava a promessa da modernização pela via do desenvolvimento econômico e social.

À frente do governo do Estado, Freire teve a oportunidade de efetivar suas ideias acerca da função educativa institucionalizada para a promoção do desenvolvimento econômico e social. Assim, por intermédio do Decreto n. 2, de 4 de junho de 1892, se inicia o exercício de intervir no ensino primário do estado, via a legislação que estabelece as normas para a primeira reforma do ensino do governo republicano no estado.

Moniz Freire (1892-1896) justifica sua opção reformista no setor educacional, denunciando a situação caótica e de clientelismo em que encontrara a instrução no Estado, anunciando em mensagem anual enviada ao congresso estadual, que

[...] em matéria de instrução publica o que se pode imaginar de mais grotesco; a educação confiada em geral a um pessoal da mais assignada incompetencia, e nenhuma tentativa bem-sucedida para reorganizar as condições as condições mentaes d'esse ministerio (ESPÍRITO SANTO, 1893, p.16).

Os relatórios e mensagens do Governo, em especial o relatório inicial e o final, revelam a construção de um discurso de denúncia dos descasos dos governos anteriores com os negócios da educação e, ao mesmo tempo, servem-lhe como justificativa para o que deixara de fazer.

A exemplo do que ocorria em estados vizinhos, com as reformas na instrução primária pela via da qualificação dos mestres e mestras para atuarem nesse setor do ensino, Freire opta por investir na reestruturação do curso primário e na formação dos profissionais que iriam atuar nesse nível de ensino. Segundo o governador,

[...] o objetivo único d'esse Decreto foi a instrução primária; toda outra, até mesmo a superior, póde d'elle aproveitar, mas incidentalmente. [...] Não fui nem posso ser indiferente a que o Estado, quando tiver grandes recursos, administre aos seus filhos uma outra cultura superior, technica e mesmo scientifica; mas enquanto elle não estiver em condições de satisfazer a educação elementar da massa geral de sua população, proporcionando-lhe a escola intelligentemente dirigida, é uma inépcia preocupar-se com a organização da instituição secundaria, que aproveitam somente uma fracção mínima dos seus habitantes (ESPÍRITO SANTO, 1896, p.122).

A matriz positivista de Freire se fez presente no ideário da educação enquanto instrumento de qualificação e regeneração do povo. Assim, anuncia

[...] Os meus intuitos com a reforma de 4 de junho foram fazer da escola primaria uma miniatura da educação positiva, e crear a carreira do magistério, dignificada por uma instrução sythematica e acercada de garantias excepcionaes. [...] Se nos grandes paizes e nas sociedades cultas, onde os contatos quotidianos da civilização servem para aperfeiçoar o homem a todos os instantes, quer sob o ponto de vista intelectual, quer sob o affectivo, a escola primária merece especial atenção pela influencia decisiva que ella exerce sobre o desenvolvimento das diversas faculdades, é fora de dúvida que entre os povos atrasados, cuja população esta disseminada pelos campos, a distancia mais ou menos longas de pequenos centros onde a civilização é ainda muito rudimentar, ella constitue o unico meio directo de melhorar as condições humanas (ESPÍRITO SANTO, 1896, p. 123).

Com críticas contundentes aos institutos criados para a formação dos docentes, ou seja, ao Atheneu Provincial³⁴ para meninos e ao Colégio Nossa Senhora da Penha³⁵, escola de meninas, Freire propõe em sua reforma educacional a criação de institutos de formação de profissionais para atuarem no ensino primário. Foi criada uma Escola Normal com duas seções: uma destinada ao sexo masculino e outra destinada ao sexo feminino. O curso masculino, com professores também do sexo masculino, foi estruturado para uma duração de cinco anos; e o feminino, ministrado, preferencialmente por professoras, com duração de quatro anos e com um currículo também menor. A direção da escola feminina caberia a um professor da escola masculina. As instituições deveriam cumprir o propósito de qualificar o ensino primário com a profissionalização da docência. Segundo Moniz Freire, os profissionais formados por essas instituições passariam por um processo qualificação, capacitando “[...] um pessoal largamente preparado por uma rigorosa educação científica e pedagógica” (ESPÍRITO SANTO, 1896, p.122). Outra determinação da reforma de Freire previa um ordenamento da carreira docente, com o intuito de valorização desses novos profissionais.

Freire legislou sobre a obrigatoriedade do ensino primário para os meninos de 7 a 12 anos e aboliu os castigos físicos. Legislou também sobre aspectos curriculares e pedagógicos da educação. Estabeleceu que

No regime normal que o decreto de 4 de junho propoe-se a fundar, as escolas professarão além da leitura, dos exercícios de calligraphia, o cultivo racional da inteligência infantil, por meio das lições intuitivas dadas sem affectação nem esforço, noções fundamentaes sobre todas as ordens de fenômenos, desde os do números, da extensão e do movimento, até os fenômenos Moraes, partindo sempre do empírico para o abstrato até que ae possa perceber a lei, e além d'isso se demorarão em estudos práticos e descriptivos da arithmetica, da geografia, de história natural , de moral social, de história patria, na apreciação da função geral da álgebra e da geometria, no estudo do mecanismo da nossa língua, e em diversos exercícios de observação pratica, que deverão ser acompanhados de visitas a fabricas, usinas e outros estabelecimentos industriais. (ESPÍRITO SANTO, 1896, p.123).

³⁴ O ateneu provincial educandário masculino que fez parte da história da educação capixaba a partir da segunda metade do século XIX. Mais tarde tornou-se o Colégio Pedro II.

³⁵ Sebastião Pimentel Franco, discutindo os contextos que determinaram criação das escolas feminina anuncia que [...] O Espírito Santo não fugiu à regra do que acontecia no restante do País e, no princípio do século XX, começaram aqui a se instalar colégios religiosos. A oligarquia no poder subvencionou incondicionalmente as Irmãs Carmelitas que aqui fundaram um colégio, que recebeu a denominação de Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, ou Colégio do Carmo (FRANCO, 2004, p.3)

Entretanto, no relatório final em que o governo “presta contas” de seu mandato ao Congresso Estadual, Moniz Freire anunciou os limites de suas intervenções nos negócios da Instrução Pública. Para esse, a reforma educativa produziria resultados a médio e longo prazos, portanto, não teriam concretude e visibilidade dentro de seu tempo de mandato. Deixa para os seus sucessores o indicativo de que o Estado, com a pertinácia na manutenção das escolas, “[...] tenha cumprido a sua obrigação essencial em matéria de instrução pública, que é prover a distribuição larga do ensino fundamental, e melhorar quanto possível as condições, os processos, os métodos e a qualidade desse ensino” (FREIRE, 1896, p. 125-126). Aconselha, ainda, como recursos para antecipar os resultados da reforma, a contratação de professores e professoras de outros estados para as cadeiras da instrução primária. Ele considerava que a lei reformista criara vantagens e favores que possibilitariam “[...] angariar no Rio de Janeiro e em S. Paulo um certo número de profissionais de mérito, ao menos para as escolas das cidades e de algumas vilas mais importantes” (ESPÍRITO SANTO, 1896, p.127).

Fontes fartas e disponíveis acerca do governo Freire e de suas proposições para a educação, indiciam um político com conhecimento de algumas correntes pedagógicas europeia e norte americana. Ele enfatiza que a educação não se inicia na instituição escolar³⁶.

[...] A escola deve continuar por uma forma *systematica* o desdobramento instintivo das faculdades que começa no berço [...] ha necessidade de que o seu programa seja ainda mais abrangente [...] habilitando o individuo a utilizar mais tarde todos os processos naturais do entendimento, e a preparação para o desenvolvimento de todos os deveres sociais (ESPÍRITO SANTO, p. 123, 1896).

O discurso de Freire pode ser lido dentro da ótica de um tempo e espaço onde o princípio e a necessidade não estão em uma mesma sintonia. Abrir espaço na pauta

³⁶ De Comenius (1593-1670) Freire se apropria do conceito de educação enquanto referência de salvação, no caso do governante republicano brasileiro, para a formação do cidadão ciente de seus deveres e direitos. De Pestalozzi (1746-1827) a concepção de que a educação escolar deve copiar a educação familiar. Em especial a educação maternal, para esse pensador é essencial para a formação dos sujeitos, formação essa que deve ter prosseguimento nas unidades escolares (ARCE, 2002).

administrativa para as questões da educação do povo, pela via da legislação, localizava essa ação na esfera do princípio político desvinculado da realidade das normas e necessidades sociais / econômicas do povo capixaba. Para Schelbauer (2005, p. 76),

[...] entre o desejo e sua realização existe uma sociedade produzindo as condições de modernização, para que a escola se torne uma necessidade. Isso implica dizer que os discursos continuarão sendo discursos enquanto as transformações sociais não atingirem o grau de modernidade.

Desvinculadas da realidade onde estão expressas as necessidades sociais e econômicas, as determinações políticas ecoam em vazios. A educação primária, enquanto desejo político desvinculado do vivido presente e vislumbrando futuro próximo, mostrou não ser o desejo de pais enquanto espaço de ocupação profissional para seus filhos. Mostrou, também, não ser o espaço de formação para as crianças filhas e filhos dos trabalhadores da cidade e vilas que compunham o Estado do Espírito Santo do final do século XIX e início do XX.

Assim, apesar das determinações legais, a reforma proposta por Freire não produziu rupturas com a história da educação herdada do Império. Essa afirmativa encontra respaldo nos relatórios dos governos posteriores a Freire, onde a Instrução Pública tratada enquanto a educação legislada pelo governo, mas não necessariamente administrada e /ou financiada por este, continua como questão a ser enfrentada. Um setor onde “tudo estava por fazer”, em um contexto histórico, onde, em outras esferas da administração pública, também muito estava por ser feito em um tempo que se propunha como demarcador de mudanças, de anunciador da modernidade. Um processo que queria e precisava dar concretude e visibilidade ao novo.

Sobre a educação, após a reforma proposta pelo governo de Moniz Freire, a pesquisadora Alayde Alcantara Salim analisa que

[...] Os resultados obtidos com a reforma foram insignificantes. No ensino primário, por exemplo, os dados contidos no relatório de Póvoa (1897) mostram a criação de novas cadeiras para o ensino primário, mas que não foram preenchidas devido à ausência de profissionais para ocupá-las. Sendo assim, a oferta de vagas não sofreu alteração. Em relação ao ensino normal, a situação não foi diferente: a falta de uma estrutura física adequada e de profissionais aptos a atuar no ensino secundário inviabilizou a implementação da reforma curricular (SALIM, 2016, p. 24).

Ainda é o próprio Freire que nos indicia a desvinculação entre interesse/necessidade e social/econômica e as necessidades políticas de dar um ordenamento próprio à educação republicana, diferença entre o novo e o velho modelo de Estado, ou seja, entre Império e República. Assim, em seu relatório final de governo, informa que

Infelizmente, no período decorrido depois da fundação das escolas até hoje, o movimento das matrículas tem sido muito insignificante, principalmente na do sexo masculino. Essa primazia do outro sexo não se observa só no Espírito Santo; o mesmo fenômeno dá-se nos institutos normais de outros Estados e explica-se pela limitação natural imposta às aspirações femininas, que encontram no professorado uma das poucas carreiras práticas a que se pode votar. Entre nós, há mais uma triste singularidade a notar e é que nossa mocidade masculina em regra, longe de ser estimulada pelo meio social a cultivar o espírito, mal faz as primeiras letras, já sonha com o emprego público, e se impacienta de estar submetida ao tirocínio escolar. População quase toda pobre, educada nos moldes estreitos de uma sociedade atrasada como era a nossa, os pais de família, em sua maioria, não procuram contrariar essa despreocupação lamentável, ou até concorrem para accentual-a, fazendo prevalecer os instintos práticos sobre a satisfação moral de aperfeiçoar a educação de seus filhos (ESPÍRITO SANTO, 1986, p.127).

Outra questão tratada pelo governante em seu relatório diz respeito à possibilidade de profissionalização para mulheres na função docente. Para Freire, – e a posição dele espelha um ideário social de raízes profundas – as limitações que as mulheres encontravam em exercer funções fora do espaço da casa/lar localizava-se na esfera do “natural” e não do cultural.

Consideramos, por fim, que a reforma legislada por Freire, constituiu-se como um importante instrumento de análise da história da educação capixaba, fundamentalmente, quando analisada para além de suas dimensões técnicas, esfera onde a reforma pouco resultado produziu. Entretanto, ela foi essencial para encaminhar as discussões e expor o ideário que se constituía para a educação. Nesse sentido, é preciso considerar que

[...] A condição política e econômica dos estados influenciou nos rumos da educação e no projeto de implantação de um sistema escolar de educação[...] O Estado teria, pela Constituição de 1891, a atribuição de organizar o sistema escolar, em se tratando do Espírito Santo e de vários outros estados da Federação, autonomia sem condições operacionais e materiais, e, fundamentalmente sem uma “vontade política”, acabou por criar um grande distanciamento entre a teorização, a legislação e as ações governamentais no encaminhamento das questões educacionais (ASSIS, 2014, p. 40).

Entre 1908 e 1912, o Estado do Espírito Santo foi governado por Jerônimo de Souza Monteiro, que veio a se transformar em uma das mais importantes figuras públicas da política do estado do Espírito Santo no período da Primeira República. Jerônimo Monteiro nasceu em 1870 na Fazenda Monte Líbano, era filho do coronel Francisco Monteiro (1823-1887), grande produtor de café na região Sul do Espírito Santo. Formou-se advogado em São Paulo e, seguindo os desígnios familiares, tornou-se político, assumindo o governo do Estado do Espírito Santo. Absorvendo o ideário de progresso atrelado ao movimento de modernização e civilidade, deu encaminhamento para remodelamento de estruturas econômicas, urbanísticas e educativas.

Moniz Freire idealizou uma modernização pela via de abertura de estradas férreas para integrar norte e sul do Estado, enfatizou sua preocupação com o povoamento das regiões abandonadas frente à intensificação do movimento da imigração, e ensaiou um olhar para as interferências do Estado nos negócios educacionais. Já Monteiro manteve suas atenções e ações mais voltadas para a modernização da economia, integrada à modernização urbana e à criação de uma estrutura educacional coordenada pelos poderes de Estado e, também, pautada pelo critério de modernização.

A “Belle Époque Brasileira”, também conhecida como “Belle Époque Tropical”³⁷, que trouxe grandes modificações na estrutura física do Distrito Federal em especial, também foi vivenciada no Estado do Espírito Santo. Essas transformações, marcadas pela estrutura física das cidades, no governo de Jerônimo Monteiro ganharam grande incentivo. Dessa forma, o governante, ao iniciar seus trabalhos à frente da

³⁷ A expressão “Belle Époque” de origem francesa foi criada para designar um período da história na Europa marcado pela paz aproximadamente entre 1871 quando teve fim a Guerra Franco-Prussiana e julho de 1914 quando começou a primeira Guerra Mundial. Este período ficou caracterizado sobretudo pela expansão e progresso tecnológico, científico e cultural. É um período caracterizado por um grande otimismo entre a população de países como França, Alemanha, Itália, Reino Unido entre outros que aproveitaram essa fase para se desenvolver em âmbito econômico, tecnológico e cultural. Para Coelho (2018) “[...] A belle époque, entendida como manifestação da Idade de Ouro da cultura urbana da burguesia contemporânea, e cujos quadros tradicionais, como visto, remetem para a Paris do final do século XIX e começo do XX, sempre foi um domínio visitado pela narrativa social brasileira. As próprias transformações urbanas de cidades como Belém e Rio de Janeiro no mesmo período foram tratadas como dimensões especulares da belle époque matricial, parisiense, nas latitudes sociais e mentais do trópico brasileiro”. Disponível <http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/FCRB_Escritos_5_8_Geraldo_Martires_Coelho.pdf>. Acesso: em 06 /11/2018).

administração pública, priorizou setores econômicos, firmando contratos com particulares para o incremento de fábrica de tecido e papel, a serem instaladas na cidade de Vitória (ESPÍRITO SANTO, 1910). Dar centralidade à capital do Estado, deslocando o eixo econômico do Sul para a Vitória, exigia medidas de enfrentamento que Jerônimo tomou para si, enquanto chefe do governo. Assim, promoveu a contratação de empréstimos junto à União, investindo capital público em empresas privadas. Para dar concretude ao projeto desenvolvimentista, investiu na importação de uma mão de obra para o desenvolvimento do setor de prestação de serviços. Setor que, segundo o governante, inviabilizava qualquer projeto de desenvolvimento. O relatório de Jerônimo Monteiro aponta

Tínhamos duas estradas de ferro em via de construção, diversas obras públicas em andamento, algumas de alta importância, como a do abastecimento d'água e saneamento da capital, o quartel de polícia e o paço do Congresso, e todos esses melhoramentos, além, de muitos outros de iniciativa exclusivamente particular, tendiam a paralisar-se por escassez de trabalhadores. O salário tomava proporções assombrosas; o commercio e as industrias principalmente sentiam-se depauperar pelo preço [...] do serviço de carga, descarga e transporte de mercadoria. Pra resolver essas dificuldades mandei agenciar trabalhadores fora do Estado até o numero que o governo entender necessário para o completo supprimento da falta notoriamente reconhecida (ESPÍRITO SANTO, 1910, p.19).

O conjunto da obra modernizadora de Monteiro aumentou consideravelmente a circulação de pessoas no espaço urbano da cidade. Pessoas que prestavam serviços no espaço urbano e que precisavam ou queriam estar localizadas nesse espaço. A pequena a cidade de Vitória precisou ter seu espaço ampliando, tanto para as obras de drenagem como para a construção de outras possibilidades de urbanidade. Um novo Arrabalde precisou ser edificado. A demanda pelos serviços públicos começou a ganhar concretude. A modernidade estava inserida na resposta do poder público às demandas sociais. Então, Vitória viu chegar o sistema de luz elétrica, o esgoto sanitário, os bondes elétricos, os novos cemitérios, a água encanada etc. Além disso, uma importante reforma no setor educacional, vinculando a educação institucionalizada aos serviços prestados, encaminhados ou vistoriados pelo governo estadual.

Ao assumir o governo, em 1908, Jerônimo Monteiro em mensagem ao Congresso estadual anunciou como “doloroso” o estado da educação no Estado, e, com a

formação que lhe havia conformado enquanto político, apregooou para a educação um lugar de racionalização, de preparo para a vida cidadã apontando que “[...] Em um paiz republicano” [...] é missão sagrada do administrador proporcionar ao povo todas as facilidades para se instruir e educar” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p.19-20).

Jerônimo Monteiro (1908-1912), em Relatório enviado ao Congresso, afirmou que a educação idealizada para os cidadãos capixabas estava vinculada à instrução institucional e objetivava o preparo para a vida cidadina e republicana. Jerônimo fala em uma “[...] verdadeira instrução que os prepare para as lutas da vida” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 20).

Ainda buscando analisar a reforma empreendida por Jerônimo Monteiro na educação, seguimos indagando os documentos oficiais. Consideramos abalizar que esses documentos estão inseridos em um contexto específico de produção e de recepção de informações. Foi possível encontrar, em relatório oficial enviado ao Congresso, Monteiro considerar dever primordial do Governo a instrução do povo, nos seguintes termos: “[...] não vacilei em submeter-me ao pezadissimo encargo de reformar, por completo, o serviço da instrução entre nos” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p.12.).

No contexto de uma política centralizadora no campo educacional, em 1908, Jerônimo Monteiro criou o Departamento de Ensino, que passou a responder pelos negócios da Instrução Pública no Estado. Para estabelecer as bases de uma educação de governo para o Estado do Espírito Santo, a exemplo do que já ocorria em outros estados vizinhos, Jerônimo Monteiro buscou o exemplo do modelo paulista de educação primária. Um modelo cujas bases teóricas e legais já foram apresentadas no início deste capítulo.

Com vista à condução do projeto, o governador convidou o professor Carlos Alberto Gomes Cardim, um educador pertencente ao grupo reformador paulista. A experiência de Cardim no projeto educacional paulista esteve vinculada ao seu trabalho junto à educadora norte-americana diretora da escola modelo masculina de São Paulo, Miss Brower, que participou da reforma paulista sendo a primeira diretora da escola modelo masculina anexa ao Colégio Caetano de Campos. Miss Brower foi indicada ao cargo por sua experiência com o modelo americano de educação, experiência exercitada na

primeira instituição escolar de confissão protestante fundada na capital paulista em 1870: o Colégio Americano – mais tarde conhecido como Colégio Mackenzie. Uma instituição conhecida por seu caráter modernizador e inovador. Para Schelbauer (2005, p.139),

[...] conhecida a Escola Americana como um espaço de inovação do ensino, desenvolvendo o método intuitivo e as lições de coisas como matéria do programa de estudos. Inovações que seriam consagradas no período republicano através das reformas da instrução pública paulista.

Consequentemente, a experiência do modelo americano de educação norteou a reforma paulista e chegou ao Espírito Santo no governo de Jerônimo Monteiro, por meio das ideias pedagógicas de Carlos Alberto Gomes Cardim. O modelo advindo da reforma paulista foi implementado no Espírito Santo pelos Decretos de n. 108 e 109, de 4 de julho de 1908; pelo Decreto de n. 116, de 8 de julho de 1908, e pela Lei 545, de 16 de dezembro de 1909.

Dando prosseguimento à Reforma, o Decreto de n. 583, de 5 de setembro de 1910, reorganizou os serviços administrativos, criando o Departamento de Ensino e a centralização de todos os serviços ligados à Instrução Pública Primária, incluindo, na esfera de responsabilidade de fiscalização do Estado, os serviços prestados pelas instituições públicas e particulares. O Decreto de 01 de novembro de 1910, incluso na obra educativa de Monteiro, esteve atrelado à necessidade que o contexto histórico demandou. Com a imigração emergiu a necessidade de estabelecer as bases de uma educação de Governo, que garantisse a unidade cultural e territorial. A obrigatoriedade do ensino da língua pátria nas escolas localizadas e administradas por imigrantes, assim como a obrigatoriedade da prática de cultos cívicos, ganharam urgência nas agendas dos governantes em diversas regiões do País.

No Espírito Santo, o novo ordenamento educativo reformista confirmou o modelo americano de educação no tocante as questões pedagógicas tendo, no campo político, proposto a afirmação da escola paulista como símbolo do progresso e da modernização instaurados pelo novo regime. A Escola Normal e as Escolas Modelos, assim como as escolas seriadas em formato de Grupo Escolar formaram o núcleo central da reforma Cardim. Assim como acontecia com o modelo de educação em

outros estados da federação, também no Espírito Santo, dentro a reforma Cardim, a Escola Normal ganhou projeção como espaço de formação dos profissionais habilitados para o exercício do magistério (SALIM, 2009).

E no bojo de um conjunto de ações reformistas, com vista ao aperfeiçoamento da formação para a prática docente de professores/as, a cidade de Vitória foi movimentada com um significativo e signifiicante evento educacional no mês de junho de 1909 – o Primeiro Congresso Pedagógico. Sobre os trabalhos desenvolvidos durante o evento, somos informados que

No Primeiro Congresso Pedagógico Espírito-Santense, na cidade de Vitória, ocorrido entre os dias 5 e 15 de junho de 1909. Durante os dias de duração do Congresso, além das conferências, cursos de formação foram oportunizados aos professores. O Congresso teve como objetivo principal, divulgar, entre os professores de ensino primário e secundário, os novos princípios pedagógicos propostos pela Lei 595, de 16 de novembro de 1909. (ASSIS, 2014, p. 45).

O Primeiro Congresso movimentou a cidade de Vitória e envolveu funcionários do Estado, professores e professoras das escolas mantidas por particulares e instituições religiosas, como no caso dos batistas. O evento organizou-se como um exercício de formação e, fundamentalmente, de comprometimento dos docentes com a Reforma em curso. Professores e professoras dos municípios foram convocados pelo Governador a participarem do acontecimento que, segundo ele, constituía-se em um instrumento de aperfeiçoamento da Reforma encaminhada por Gomes Cardim em seu governo. Segundo Monteiro, o Congresso se instituía em um espaço “[...] para se discutirem assumptos pedagogicos que de certo interessem e influam para corrigir as lacunas por acaso ainda existentes [...] O Congresso Pedagogico se comporá de todo o professorado do Estado” (DIARIO DA MANHÃ, 12 junho 1909, f.2).

A alfabetização, assim como a educação cívica e moral foram temas largamente debatidos pelos congressistas durante os dez dias de trabalho. As conferências aconteciam à noite. Durante o dia os professores e professoras congressistas visitavam e assistiam às aulas ministradas nas escolas modelos, no grupo escolar e em algumas escolas isoladas. O jornal Diário da Manhã, periódico que funcionava como órgão de divulgação oficial do governo, diariamente, publicou resumo e /ou

transcrição dos discursos proferidos pelos professores e professoras. Durante esse curto período foram encontrados, no jornal supracitado, 57 ocorrências/notícias sobre o Congresso, o que indicou a determinação do governo em tornar o Congresso um fato de relevância para a educação no Estado e, evidentemente, colocar em destaque a Reforma em encaminhamento.

Os princípios pedagógicos da Reforma encaminhados no governo de Monteiro chegaram ao Estado no início do século XX, e compuseram um longo percurso de tempo e espaço. Gestados na Europa Reformista, chegaram aos Estados Unidos da América, onde ganharam conformação própria. Posteriormente, chegaram ao Brasil por influência dos positivistas e liberais, que encaminharam o governo nos anos iniciais da República. São essas as influências inseridas na Reforma que Cardin traz para o Espírito Santo no governo supracitado. Para a pesquisadora de história da educação Regina Simões “[...] quanto ao ensino, Gomes Cardim enaltece o método analítico, o processo intuitivo e a dedicação dos professores como fatores de sucesso” (SIMÕES, 2011, p.50)

Jerônimo Monteiro legislou para a educação que poderia/deveria ser encaminhada no Estado tanto para as instituições administradas pelo governo, quanto para as instituições administradas por particulares. Assim, até mesmo as escolas não financiadas com a dinheiro público estavam ordenadas por uma legislação comum.

E, diferentemente do que foi possível no governo de Moniz Freire, o governo de Jerônimo Monteiro encontrou possibilidades de atuar para além da legislação, o que efetivou, na história da educação capixaba, a primeira “Escola de Governo”, o Grupo Escolar Gomes Cardin, além de consolidar a Escola Normal e a Escola Modelo enquanto espaços formadores de professores e professoras. Monteiro também atuou no sentido de encaminhar o processo de profissionalização do magistério capixaba. Entretanto, muito estava por fazer no tocante às questões educacionais no estado do Espírito Santo. A tarefa permeou os outros governos que precederam o de Jerônimo Monteiro.

Assim, em 1915, em mensagem enviada ao Congresso Estadual Bernardino de Souza Monteiro (1916-1920), no tocante aos negócios da instrução pública, manifestou-se da seguinte forma:

[...] Calculando a população do Estado em 300.000 almas (O último recenseamento, de, 1900, acusou 209.000 habitantes) temos uma porcentagem de 3,8% para a matrícula e 2,6% para a frequência. Em relação , porem, a população escolar que póde ser estimada em 75.000 creanças (quarta parte da população do Estado) a porcentagem será: .

Da matrícula 15,4%

Da frequência 11,8%

Quanto ao numero de escolas, o Estado dispõe de uma escola primaria para cada grupo de 1.060 habitantes ou uma escola para 265 creanças de idade escolar. De onde se conclui que o numero de escolas providas não corresponde ainda as necessidades da Instrução Publica (ESPÍRITO SANTO, 1917, p. 62).

O intuito de exercitar uma releitura da história da educação capixaba por intermédio do acompanhamento das Reformas Educativas, nos conduziu, de forma subsequente, ao governo de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), cujo período foi interrompido pelo processo político que produziu rupturas no sistema político oligárquico, marcando o período da chamada Primeira República. O breve período de governo de Aguiar se insere em uma fase de intensas discussões acerca das estruturas sociais, políticas e econômicas do País. Vivenciava-se, no cenário mundial, uma fase de pós Primeira Guerra e uma conjuntura de continuidade desse conflito mundial. No Brasil, havia os reflexos dessa circunstância internacional e a economia se movimentava sob os efeitos do contexto mundial³⁸.

Dessa forma, uma efervescência econômica ensaiava se desvincular da agro exportação. A indústria de bens de consumo incrementava a economia, fazia crescer os centros urbanos, fomentando a demanda por serviços a serem prestados pelos poderes públicos. Entre eles estavam os serviços educacionais que precisavam ser repensados para uma nova ordem, que se desenvolvia para além das determinações de Leis. Eram demandas concretas, redesenhadas pelo contexto da República, que ensaiava abarcar esferas para além daquela proclamada em 15 de novembro de 1989.

³⁸ Crise política que resultou nas mudanças dos comandos políticos que organizavam o estado brasileiro até 1930 e para além dele.

No Estado do Espírito Santo, a Instrução Pública, inserida no contexto das discussões que se encaminhavam nos centros urbanos vizinhos, passou por sua terceira reforma. Em 1928, no governo de Borges de Aguiar, foi nomeado Secretário de Instrução Pública do Espírito Santo Atílio Vivacqua (1894-1961), autor da reforma educacional promovida no Estado em 1929, nos moldes da chamada Escola Ativa, que alcançou grande repercussão no País, dentro do movimento Escola Nova. O ideário escolanovista esteve, então, presente no plano de reforma do ensino, por meio da Lei n. 1.603, de 28 de dezembro de 1928. A referida Lei, especialmente, pretendia: o combate ao analfabetismo; o aperfeiçoamento do ensino mediante orientação pedagógica moderna; o concurso, nomeação e acesso ao magistério de professores normalistas; a criação de um fundo escolar; a criação da “escola de ensaio” ou modelo, cuja formação estava centrada no modelo de escola ativa.

Segundo o Atílio Vivacqua, a reforma por ele encaminhada estava vinculada ao que se promoveu para a instrução pública nos dois governos anteriores. Em referência ao trabalho desenvolvido nos governos anteriores, anuncia

[...] Os meus illustres antecessores, drs. Mirabeau Pimentel e Ubaldo Ramallete, deram os mais avançados passos no terreno das novas concepções pedagógicas, já lançando-as no seio do magisterio, já consagrando-as nos regulamentos de ensino. A regulamentação do ensino constante do Decreto n. .6.501, elaborado durante a gestão do dr. Mirabeau Pimentel e do de n. 7.9.94, elaborado durante a gestão do dr. Ubaldo Ramallete encerram providencias, que completadas pela autorização legislativa constante da lei n. 1.1693 deste anno, permittirao, sem embargos, a execução do programma educacional do Presidente Aristeu Aguiar. (DIARIO DA MANHÃ, 1929, f. 1 e 3).

Mantendo um movimento de continuísmos em relação ao que foi encaminhado nos dois governos anteriores à administração de Borges de Aguiar, Vivacqua, entretanto, promove uma ruptura com a Reforma Cardim, do governo de Jerônimo Monteiro. Apesar de continuar enfatizando a instrução primária, vai propor um novo modelo de formação profissional com a criação de um curso superior de Cultura Pedagógica, mediante a publicação do Decreto n. 9.750, de 30 de julho de 1929. Esse curso estaria sintonizando a educação do Estado com o movimento nacional de crítica à escola tradicional, possibilitando a criação de um núcleo local capaz de introduzir a reforma de ensino com base no modelo de escola ativa.

Frente ao Congresso do Estado, Aristeu Borges de Aguiar justifica que a criação do Curso Superior de Cultura Pedagógica ocorreu

Com o intuito de preparar um núcleo inicial e capaz de realização da reforma do ensino, com a introdução da escola activa, foi instituído um curso superior de cultura pedagógica, sob a direcção eficiente do illustre pedagogo prof. Deodato Moraes, encarregado dos trabalhos preliminares e início da reforma (ESPÍRITO SANTO, 1930, p. 15).

O Curso teve suas aulas teóricas ministradas em conferências públicas, com teses apresentadas e defendidas por seus autores. As aulas práticas e técnicas foram ministradas pelos próprios cursistas na “Escola Activa de Ensaio”, que funcionou com alunos do Grupo escolar “Gomes Cardim”.

A reforma proposta por Vivacqua, que se organizou no rápido governo de Borges de Aguiar, estabeleceu como função escolar a educação sanitária com a mesma importância do letramento, afirmando que “[...] a educação sanitária deve constituir uma das finalidades mais importantes do ensino público. Si a campanha contra o analfabetismo é uma cruzada em que devemos conjugar todos os nossos esforços, o interesse pela saúde não deve ser menor” (ESPÍRITO SANTO, 1930, p.85-86). Localizando no mesmo patamar de importância educativa a “cruzada” contra o analfabetismo e contra a falta de hábitos higiênicos do povo capixaba, aproximava as percepções que os governantes possuíam das questões sociais da “simplificação” higienista e sua relação com a concepção eugênica de enfrentamento das questões sociais e culturais no Brasil³⁹.

³⁹ O debate acerca das questões culturais/ sociais /geográficas que caracterizaram o povo brasileiro foi intenso. Desde a condição de saúde, passando pela condição educativa vários sociólogos, médicos e brasilianistas tentaram analisar e caracterizar o que , por que e como nos constituímos o que nos tornamos como povo. Dentre esses brasilianista ressaltamos, talvez mais pela proximidade de sua análise pela via educacional do que pela significância de seu texto, de sua análise. E de Jerry D’Ávila que tratamos. Doutor pela Brown University, Jerry Dávila. Especialista na temática da questão racial, Dávila publicou obras expressivas sobre história do pensamento racial, política e educação no Brasil. O livro *Diploma de brancura* tornou-se um referencial para os estudos que envolvem educação e raça no Brasil das primeiras décadas do século XX, sobretudo no que tange às discussões sobre eugenia, biotipologia e nação. Dávila avança nas discussões sobre as diferentes interpretações dos intelectuais brasileiros sobre raça, em especial aquelas que envolvem educação e eugenia. (CARVALHO, Leonardo Dallacqua de; CORRÊA, Igor Nazareno da Conceição. *Eugenia e educação no Brasil do século XX: entrevista com Jerry Dávila*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.23, supl., dez. 2016, p.227-233).

Ainda em compasso com a modernização que o movimento reformista apregoava, o Grupo Escolar Gomes Cardim, que, enfim, havia recebido um prédio construído com as características de uma escola seriada, perdeu sua sede. No suntuoso prédio localizado na Avenida Princesa Izabel – no centro da cidade que se expandia –, que, por pouco tempo abrigou o Grupo Escolar, passou a funcionar a Escola Ativa da reforma Vivacqua. Esse espaço o Grupo Escolar Gomes Cardim nunca mais foi recuperado.

Para pôr em prática as determinações da reforma, Borges de Aguiar, se espelhando na legislação educacional de Minas Gerais, alvitrou a

[...] criação de um fundo especial constituído dos recursos previstos no Decreto 6.50140, Art. 108 e pelo produto anual de 10\$000 (dez mil reis) lançado sobre todos os indivíduos maiores domiciliados no Estado que tiverem renda superior a 2:400\$000 (ESPÍRITO SANTO, 1928, p.12).

O governo de Borges de Aguiar foi interrompido pela crise política que resultou em mudanças significativas no governo Federal com reflexos na política local. Após assumir a chefia do estado brasileiro, Getúlio Dornellas Vargas enviou para o Estado do Espírito Santo o Interventor Púnaro Bley⁴¹, dando início ao período que a historiografia costuma chamar de Era Vargas⁴².

Tratamos, neste capítulo, das legislações educacionais em uma delimitação espacial, explorando as reformas do governo federal, as reformas encaminhadas pelo estado de São Paulo e do Estado do Espírito Santo. Nossas abordagens se centraram nos anos que compuseram a chamada “Primeira República”. Tal opção vincula-se ao tempo de nossa pesquisa e aos nossos objetos de investigação.

⁴¹ João Púnaro Bley foi o interventor enviado por Getúlio Vargas para o Estado do Espírito Santo. Exerceu o cargo entre os anos de 1930 e 1935. Entre 1930 e 1937 foi governador do Estado, retomando a condição inicial de interventor em 1937, condição que desempenhou até 1943.

⁴² Período entre 1930 e 1945.

Trabalhamos com a educação republicana em suas nuances legais. Obviamente, essas determinações legais, ao se confrontarem com o espaço educativo da escola, ganham os contornos de uma cultura escolar respaldada por princípios educativos vinculados a teorias pedagógicas. É sobre elas que pretendemos nos debruçar, a partir de agora, no segundo capítulo.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. CONTEXOS DA PESQUISA: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS ANALISADAS PARA CIRCUNDAR O OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo estará dividido em duas seções secundárias. Na primeira, iremos identificar a origem e a constituição dos pressupostos teóricos que orientaram as ações educacionais implementadas pelo protestantismo de missão⁴³ batista no Brasil e no estado do Espírito Santo no início do século XX. O objeto de abordagem estará voltado à educação e à função a esta atribuída, nos escopos da Reforma Religiosa⁴⁴, iniciada na Europa do século XVI. Na segunda, a partir do cenário da Reforma Protestante do século XVI e de seus rebatimentos campo da educação, buscaremos outros marcos históricos significativos no que tange à continuidade de influências recebidas pela área educacional até meados do século XX. Iremos ao encontro de Comenius, Pestalozzi e Froebel – homens que viveram suas inquietações educativas em meio ao contexto revolucionário europeu e imprimiram marcos relevantes na história da educação. Buscaremos, ainda, influências recebidas dos autores antes mencionados, no que diz respeito às concepções e ações educacionais implementadas, por intermédio de Loren Marion Reno e Alice Reno, no início do

⁴³ O Protestantismo resultante das missões europeias e, principalmente, norte-americanas, começou a chegar ao Brasil na segunda metade do século XIX, tendo se intensificado no século seguinte, trouxe como característica a estratégia do binômio “evangelizar e educar”, que tinha no seu escopo um sentido civilizador, pautado da ideologia do “Destino Manifesto” e com fortes traços culturais do “American way of life”.

⁴⁴ A Reforma Protestante foi um movimento cristão iniciado no século XVI. Jean Delumeau, um dos nomes respeitados nos estudos sobre a Reforma, suas causas e afirmação nos apresenta argumentos ressaltando que [...] Desde o nascimento do Marxismo, uma explicação de caráter exclusivamente econômico procura justificar a Reforma. Para Karl Marx, as religiões são “filhas de seu tempo” e, mais precisamente, filhas da economia, essa mãe universal das sociedades humanas. Nesta optica, a Reforma vinha a ser “a filha daquela nova forma de economia que surgiu (noséculo XVI)... e (se impôs) ao mundo rapidamente conquistando, a economis capitalista.”(1999, p.251) . Delumeau apresenta outras concepções marxistas que buscam analisar a Reforma e suas causas. Muitos dessas buscam analisar a posição de Thomas Muntzer o “[...] jovem chefe da revolta dos camponeses em 1525.”(1999, p. 254). Ainda outras análises apresentadas por Delumeau apresenta críticas as explicações econômicas inserindo no contexto reformista explicações teológicas da Reforma. Sobre a Reforma indicamos: DELUMEAU, Jean. Nascimento e Afirmação da Reforma, tradução de João Pedro Meneses, São Paulo; Pioneira, 1989. Série “Nova Clio”.

século XX, pelo protestantismo de missão batista no Brasil e no estado do Espírito Santo.

2.1 AS CONCEPÇÕES EDUCATIVAS: O IDEÁRIO DO PROTESTANTISMO UTILIZADO NAS ESCOLAS CRIADAS PELOS MISSIONÁRIOS BATISTAS NO BRASIL

Pretende-se, durante o desenvolvimento desta seção capítulo, identificar a origem e a constituição dos pressupostos teóricos que orientaram as ações educacionais implementadas pelo protestantismo de missão batista no Brasil e no estado do Espírito Santo no início do século XX. O objeto de abordagem estará voltado à educação e à função a esta atribuída, nos escopos da Reforma Religiosa, iniciada na Europa do século XVI. Tal movimento religioso dividiu a cristandade e gerou novas igrejas, que se espalharam pelo mundo ocidental, chegando à América do Norte com os imigrantes ingleses e, mais tarde, ao Brasil na segunda metade do século XIX, por obra dos imigrantes e dos missionários.

Entender os pressupostos educativos da Reforma auxilia na análise dos princípios educativos que fundamentaram as ações pedagógicas dos americanos batistas no Brasil, em especial no Estado do Espírito Santo nos anos iniciais do século XX. Auxilia, também, na distinção entre os modelos pedagógicos das escolas batistas, tendo como referências: o praticado no Colégio Americano Batista de Vitória; o praticado pelas escolas públicas – que, mesmo ordenadas sob o princípio constitucional da laicidade mantinham um forte vínculo com a cultura religiosa cristã católica –; e o modelo aplicado pelas escolas que estavam sob a direção de ordens religiosas.

O ideário pedagógico utilizado nas escolas criadas pelos missionários batistas no Brasil foi trazido à análise na perspectiva de identificar elementos que auxiliem no entendimento do processo de territorialização que possibilitou a constituição de uma dada cultura escolar para a instituição que os batistas construíram na cidade de Vitória.

Propõe-se, então, nesta seção, reflexões acerca dos postulados educativos dos pensadores reformistas Martinho Lutero e João Calvino, que estiveram diretamente presentes na pedagogia e na cultura escolar desenvolvida nas escolas fundadas e mantidas pelos religiosos batistas no Brasil nos anos iniciais do século XX. Reformadores cujos processos históricos se localizam no contexto das crises vivenciadas pelo mundo europeu, resultando na estruturação de novas ordens religiosas.

2.2 O INICIADOR DA REFORMA: A EDUCAÇÃO PENSADA POR LUTERO MEDIANTE AS PREMISSAS DO MOVIMENTO REFORMISTA

Buscamos o pensamento educativo do reformador Martinho Lutero nos textos **Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs**, de 1524, e **Uma prédica para que mandem os filhos à Escola**, de 1530⁴⁵. Os textos não expressam uma teoria específica acerca da educação, entretanto, demonstram a importância que o reformador atribuiu aos processos educativos escolarizados, objetivando a sustentação de seu projeto reformista religioso, assim como a formação de uma comunidade como lugar de exercício dos preceitos religiosos cristãos reformistas⁴⁶.

No primeiro texto, aos **Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha**, para que criassem e mantivessem escolas cristãs, de 1524, Lutero anuncia que, por temor maior a Deus, mesmo proscrito e condenado ao silêncio⁴⁷, não iria interromper o processo iniciado. Assim, a Reforma se anunciou para além da esfera religiosa, e Lutero apregoa que, para garantir a continuidade do movimento reformista, fazia-se também necessário encaminhar mudanças em outros aspectos da vida comunitária alemã. Entre os setores da vida comunitária que precisavam ser alcançados pela Reforma estava a educação. Segundo o reformista, as instituições com função

⁴⁵ A tradução utilizada “[...] baseia-se no texto da edição original de Lucas Cranach, conforme reproduzido na edição crítica de Weimar das obras de Lutero” (BECKER, L. J. Nestor, 1995 p.)

⁴⁶ Não nos ocupamos aqui da religiosidade com base nos elementos educativos propostos por Lutero, interessam-nos os elementos educativos que se evidenciam dentro da proposta reformadora religiosa. Trabalhamos com a “Inversão do Pensável” proposta por Certeau (2011, p.126-149).

⁴⁷ Desde 1520, Lutero estava sob ameaça de excomunhão papal; desde 1521, foi proscrito, tendo seus textos proibidos e sua fala silenciada (BECKER, 1995, p.305).

educativas⁴⁸ estavam no abandono, as universidades eram pouco frequentadas e os conventos estavam em declínio” (LUTERO, 1995).

Pela perspectiva reformista do pensador, a situação de caos na educação estaria relacionada à degradação e decadência do próprio estado clerical, ao qual fazia duras críticas, pontuando que o sistema encaminhado pelo referido estado se distanciara dos princípios cristãos, o que causara sua degradação e declínio. Referindo-se às instituições educativas católicas, Lutero (1995, p. 303) acoima:

Este capim está secando e a flor está murchando, [...] porque o Espírito de Deus sopra por eles e porque os raios quentes do Evangelho caem sobre eles. Pois por meio da palavra de Deus fica evidente o quanto é a cristão esse sistema e que visa somente a barriga.

Para o reformista, a responsabilidade pela situação de degradação das instituições de ensino caberia também à comunidade, a quem ele se refere como povo carnal. Aqui Lutero apresenta-se como um pregador falando aos seus seguidores. Assim, o texto não indicia uma intenção conversora e, sim, de cobrança.

O povo carnal se dá conta de que não pode mais colocar os filhos, as filhas e os parentes em conventos e fundações, e que já não pode mais expulsá-los de casa e deixar que vivam às expensas de estranhos; por isso ninguém mais quer proporcionar ensino e estudo aos filhos. Dizem eles: “haverão de estudar se não podem tornar-se padres, monges ou freiras?” [...] esta sua própria confissão revela com suficiência as intenções e a mentalidade dessa gente. Pois se não tivessem procurado nos conventos e fundações ou no estado clerical apenas o bem-estar da barriga e alimentos materiais para os filhos [...] se tivessem intenções sérias de procurar a salvação e a bem-aventurança de seus filhos, não desanimariam [...], antes diriam: “se for verdade que este estado é perigoso para os nossos filhos [...] ensinaí-nos outra forma que seja agradável a Deus e que seja salutar para nossos filhos” (LUTERO, 1995, p. 304).

Dessa forma, se a educação clerical estava em estado de degradação havia, além da responsabilidade do estado clerical, uma parcela de responsabilidade a ser atribuída ao povo alemão. Se estava em declínio, Lutero apontava a interferência divina nesse processo de falência. Para o reformista, havia uma batalha entre bem e mal sendo

⁴⁸ O sistema educacional que Lutero identificava como decadente é o antigo sistema educacional medieval e a crise se localizava como “[...] reflexo de uma crise maior, a saber, a da sociedade medieval em transição para o capitalismo mercantil. Originalmente, no período medieval, havia apenas as escolas monastérios. Sua linha educacional era aristotélico-tomista, e as possibilidades de uma educação superior limitava-se à carreira eclesiástica [...] a nova situação sócio-política e econômica acarretava a necessidade de outro tipo de escola” (ALTMANN, 1994, p.200).

travada, sendo o objeto da disputa, o mundo secular e o espiritual. Nesse processo a educação é recomendada como arma utilizada tanto pelo divino/bem, que ele chama de Deus, quanto pelo divino/mal, denominado Diabo. Nessa disputa, Lutero apresenta o movimento reformista como a inovação que se ergue das ruínas de um mundo decrépito e em desajuste com as novas necessidades sociais e fundamentalmente, das necessidades políticas⁴⁹. Assim se pronuncia o reformador sobre a influência do divino/mal na ação dos pais que não enviam os filhos às escolas e, também, a influência desse mesmo poder do mal determinando o tipo de educação ofertada pelo estado clerical:

Não admira que o diabo tome esta atitude a esse respeito, convencendo os carnis corações mundanos a negligenciarem os filhos e a juventude. Quem lho tomara por mal? Ele é príncipe e deus do mundo. Acaso seria de esperar que lhe agradasse o fato de seus ninhos, os conventos e hordas espirituais, serem destruídos pelo Evangelho? Pois é justamente nestes que mais arruína jovens, e ele tem, sim, todo o interesse neles. Como poderia admitir ou até estimular que se eduque a juventude corretamente? Ora, seria louco se admitisse e ajudasse a instituir algo em seu reino que, muito em breve, o levaria à ruína! Isso seria perder o belo naco, a querida juventude, e se tivesse que tolerar que fossem encaminhados ao serviço de Deus em seus conventos e a suas custas (LUTERO, 1995, p. 304).

Na citação acima, é possível identificar o sentido que a educação adquire em Lutero: um instrumento de fortalecimento na luta contra os desmandos de poderes arbitrários e, incongruentes com as necessidades humanas/sociais/religiosas. E, ao analisarmos a educação brasileira do início do século – e não muda muito em relação aos tempos atuais – encontramos o argumento de Lutero fortemente impregnado nos discursos dos governantes e dos pensadores da educação, incluindo nos pertinentes aos dos missionários americanos que vieram para o Brasil, entre eles o pastor Loren Marion Reno. Já no século XIX e, fundamentalmente, no início do século XX, o mal associado ao diabo, vai ser substituído pelo mal associado à raça, à cor, às doenças, à ignorância, enfim, pelos males que condenavam a sociedade brasileira a uma espécie

⁴⁹ Ao trazer o termo para dentro da reflexão, cabe esclarecer que trabalhamos aqui com um conceito específico de política, que se inclui no conceito maior de história política trabalhado na perspectiva dos historiadores comprometidos com “ [...] o elemento social na política e com o elemento político na sociedade. Não restrita à alta política, aos líderes, às elites. Estudam as “culturas políticas”, as suposições sobre política que fazem parte da vida cotidiana, mas diferem amplamente de um período para outro, ou de uma região para outra” (BURKE, 1992 p. 93).

de “danação” que se tornava imprescindível combater, pois desse combate e vitória dependia o futuro da própria nação brasileira⁵⁰.

No sentido de pôr em execução essa educação necessária à garantia da nova ordem religiosa que precisava se inserir nas esferas sociais e política da Alemanha, Lutero, no texto direcionado aos Conselhos das Cidades Alemãs⁵¹, estabelece a necessidade de se criar um mecanismo de financiamento da educação pública a partir de doações.

⁵⁰ Tais prerrogativas constituíram parte do pensamento da intelectualidade brasileira e estiveram presentes nas políticas encaminhadas pelo estado imperial brasileiro da segunda metade do século XIX e pelos governos iniciais da República no bojo do movimento higienista /eugênico. Ao discutir o significado do “tipo” brasileiro essencial, “sob bases “raciais” e “singularidades do meio tropical”, a intelectualidade brasileira propôs um conjunto de projetos de intervenção social. Localizando o povo brasileiro enquanto um problema a ser enfrentado por políticas do governo, os intelectuais e médicos brasileiros do final do século XIX e início do XX abriram uma discussão acerca dos caminhos para solucionar a questão. A mestiçagem era apontada como o cerne do problema e os caminhos para o enfrentamento começaram a ser propostos. Entre eles estavam: o embranquecimento da raça e as políticas de imigração; a identificação de doenças e as medidas de saneamento para prevenção; o combate à ignorância e; a existência de escolas para educação de crianças. Essas identificações e respostas políticas ficaram mais na esfera das idealizações do que da esfera das realizações. Para aprofundar leituras sobre os exercícios de inclusão do povo nos questionamentos da elite brasileira entre o final do século XIX e início do século XX, ler: 1. SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2014; 2. SCHWARCZ; Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; 3. DAVILA, Jerry. **Eugenia e educação no Brasil do século XX**. Entrevista concedida a CARVALHO, Leonardo Dallacqua de; CORREA, Igor Nazareno da Conceição. Manguinhos, 2016; 4. ROQUETTE-PINTO, Edgard. **Ensaio de antropologia brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1933; 5. SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **Em busca do Brasil: Edgard Roquette-Pinto e o retrato antropológico brasileiro (1905-1935)**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2018; 6. HOCHMAN Gilberto; LIMA, Nísia T (Orgs.). **Médicos intérpretes do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2015.

⁵¹ Alemanha era dividida em Estados Territoriais. A unificação só ocorreu oficialmente no início de 1871. A região da Alemanha foi inicialmente habitada por tribos finesas e, em seguida, pelos celtas. Porém, estes últimos foram expulsos para regiões ocidentais pelas tribos germânicas (bárbaros) que chegaram ao território por volta de 800 a.C. O mais poderoso dos estados, fundado na Gália, pelos germânicos no início da Idade Média, o reino dos francos, foi erguido por Carlos Magno. Após o Tratado de Verdun (845), passou a existir o reino da Germânia. Independente, este reino tornou-se uma monarquia eletiva. Em 936, o imperador germânico Otho, o Grande, conquistou regiões na Itália, aumentando sua influência junto ao estado papal. Usou esse poder para fazer-se coroar imperador. A Alemanha passou a ser chamada de sacro Império Romano Germânico. A autoridade dos imperadores germânicos, na Idade Média, era apenas simbólica, pois a Alemanha passou a ser apenas uma espécie de estado feudal. Os senhores feudais possuíam o poder de fato na região, decidindo sobre as ações políticas, jurídicas e econômicas em seus feudos. No século XVI, durante a reforma protestante, a Alemanha foi abalada pelas lutas religiosas. Seu território foi praticamente dividido em duas partes: Alemanha do Norte (protestante) e Alemanha do Sul (católica). No começo do século XIX, a região foi conquistada pelos franceses, sob o comando de Napoleão Bonaparte. O sacro Império Romano Germânico foi abolido e em seu lugar foi criada a Confederação do Reno, que foi dissolvida pelo Congresso de Viena e reconstituída em novas bases com o nome de Confederação Germânica (1815). No final do século XIX a Alemanha foi unificada, formando um estado, com a atuação diplomática do chanceler Otto von Bismarck (FULBROOK, 2012).

Nessa direção, anuncia que a segurança espiritual precisaria ser resguardada e tal propósito se concretizaria com a educação do povo. Diz ele:

Caros senhores, anualmente é preciso levantar grandes somas para armas, estradas, pontes, diques e inúmeras outras obras semelhantes, para que uma cidade possa viver em paz e segurança temporal. Por que não levantar igual soma para a pobre juventude necessitada, sustentando um ou dois homens competentes como professores? (LUTERO, 1995, p.305).

Para Lutero, também o dinheiro dos antigos dízimos, indulgências, vigílias, espólios testamentários, missas anuais pelo falecimento, ordens mendicantes, fraternidades, peregrinações deveria ser investido na criação de um sistema educativo amplo para crianças e jovens. Utilizava argumentos bíblicos para fundamentar seu mote de que a educação era o principal instrumento de fortalecimento da Reforma, uma vez ser a principal via de construção de liberdade e de libertação (LUTERO, 1995).

O que Lutero apresentava como proposta para as novas instituições educativas trazia o ensino de línguas e da História como imprescindíveis, tanto para meninos quanto para meninas, mesmo que por motivo diferente, pois

[...] o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para governarem seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e a mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem. Por isso urge que eduquem meninos e meninas para isso (LUTERO, 1995 p.307).

No contexto da Reforma encaminhada por Lutero, o ensino da História antecipa uma importância curricular que autonomiza e disciplina como conteúdo escolar no contexto de fortalecimento da burguesia europeia, entre os séculos XVIII e XIX⁵². Segundo Nadai (1985/86, p.106), coube à História:

[...] enquanto disciplina curricular, buscar no passado a justificação da importância da classe social emergente, bem como dos objetivos da sua luta. O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob a hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de

⁵² Sobre a introdução da História nos currículos escolares ler MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? 2000. 261f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação, 2000.

identificar-se a 'base comum' formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão claros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania.

A introdução da História como disciplina curricular se vinculava à perspectiva da formação de uma identidade nacional, de forma a corroborar com a formação dos Estados Nacionais, tendo em vista a constituição de novos sujeitos, capazes de, com sua formação, interferir nos rumos de uma história nacional religiosa. Portanto, essa foi a matriz que orientou a indicação da História como disciplina a ser ensinada nas instituições defendidas por Lutero.

Ainda no seu projeto para a educação, Lutero apresenta-se contrário a uma disciplina de castigos e severidade que, para ele, seria empecilho para a liberdade necessária ao processo de ensinar e aprender e, conseqüentemente, para o processo de formação dos novos membros da sociedade civil e religiosa.

No texto destinado aos Conselhos de Cidades, Lutero chama atenção para a importância de o ensino ser ministrado por mestres instruídos e disciplinados. E conclama a importância do ensino de línguas destacando que, mesmo podendo ser desenvolvido fora da instituição escolar, para ser melhor conduzido, deve tornar-se matéria de escola, ensinada com métodos, por mestres e mestras, para tal tarefa treinados. Conforme o reformador, línguas seriam as bainhas da espada do Espírito. A dispensa em que está guardado o alimento. Como mostra o próprio evangelho, são os balaios nos quais se guarda pães, peixes e as sobras. Então, se

[...] esquecermos as línguas, não perdemos apenas o Evangelho, mas chegaremos ao ponto de não mais falarmos ou escrevermos direito nem o latim nem o alemão. Como prova e advertência disso tomemos por exemplo lamentável e assustador as universidades e conventos, nos quais não só desaparece o Evangelho, mas se corrompe a língua latina e a alemã. Aí estão as miseráveis pessoas que quase viraram bichos; [...] perderam inclusive a razão natural (LUTERO, 1995, p. 312).

O pensador enfatiza também a importância do ensino da História na formação de indivíduos a serem preparados para atuação no coletivo cristão, já que a disciplina possibilita conhecer:

[...] a sabedoria do mundo inteiro. A história desta cidade, deste império, deste príncipe, deste homem, desta mulher, a natureza, vida, conselho,

propósitos, sucessos e fracassos do mundo inteiro. Isso lhes serviria de orientação para seu pensamento e para se posicionarem dentro do curso do mundo com termos a Deus (LUTERO, 1995 p. 318).

Considerando que está tratando de instituições para crianças e jovens, Lutero pontua as características próprias dessas faixas etárias e propõe incluir nos currículos, além do ensino da Língua e da História, outras disciplinas que tornem mais prazeroso os espaços educativos e os processos de aprendizagem vivenciados nas instituições. Em meio à defesa de mudanças, o reformador chega a fazer menção ao fato de que, na estrutura do currículo escolar da Idade Média, a Música estava integrada à Matemática. Na concepção educativa de Lutero, quando a disciplina

[...] é aplicada com maior rigor e tem resultados, o máximo que se alcança é um comportamento forçado ou de respeito; [...] a juventude tem que dançar, pular e está sempre à procura e algo que cause prazer. Nisto não se pode impedi-la e nem seria bom proibir tudo. Por que então não criar para ela escolas deste tipo e oferecer-lhe estas disciplinas? Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando. Se eu tivesse filho e filhas e tivesse condições, não deveriam aprender apenas as Línguas e História, mas também deveriam aprender cantar e estudar Música com toda a Matemática (LUTERO, 1995, p. 319).

A inovação de introduzir o lúdico no encaminhamento dos processos educativos indicia a influência do pensamento humanístico na proposta de Lutero. O surgimento do termo humanista, no século XV, deu-se a partir de um conjunto de indivíduos que, desde o século anterior, vinha se esforçando para modificar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas Universidades Medievais. Segundo Sevcenko (1985, p. 14),

O Humanismo é um termo relativo ao Renascimento, movimento surgido na Europa, mais precisamente na Itália, que colocava o homem como o centro de todas as coisas existentes no universo. Nesse período, compreendido entre a transitoriedade da Baixa Idade Média e início da Moderna (séculos XIV a XVI), os avanços científicos começavam a tomar espaço no meio cultural.

A estrutura de tempo de escola também é tratada pelo reformador. Os meninos deveriam ser enviados à escola diariamente por uma ou duas horas. As meninas seriam enviadas à escola por uma hora. Aqui também a proposta educativa se mostra inovadora, uma vez estar o tempo da escola vinculado ao tempo do trabalho. O tempo de escola deveria ser complementado com a aprendizagem de algum ofício, alguma

profissão artesanal. Tal proposta facilitava a permanência das crianças no espaço educativo por mais tempo (LUTERO, 1995).

Como aporte à educação dos alemães, Lutero conclamou que todos os que se interessassem pela criação e manutenção de escolas não deveriam poupar esforços nem dinheiro para a instalação de livrarias ou bibliotecas. Ressaltava que, para compor o acervo das bibliotecas e livrarias, pessoas especializadas deveriam ser consultadas. A princípio, Lutero indicou para a composição dos acervos **As Escrituras Sagradas** em latim, grego, hebraico e alemão. Depois, incluiu no acervo livros úteis para se aprender as línguas, e chamou para o ensino da gramática os que considerava os melhores intérpretes das escrituras em diversas línguas, como por exemplo poetas e oradores, sem perguntar se eram gentios ou cristãos, gregos ou latinos. Incluiu, ainda, no acervo, livros de artes liberais, de medicina e de assuntos jurídicos. Além disso, ressalva a importância dos livros de crônicas e compêndios de História em qualquer língua (LUTERO, 1995).

No texto **Uma Prédica Para que se Mandem os Filhos à Escola**, de 1530, o reformista, como indicia o título, se dirige à família, especificamente aos pais e responsáveis pelas crianças e jovens alemães. Expõe amplamente os motivos de se prover filhos e filhas de educação escolarizada. Propõe um sistema educativo capaz de “[...] ensinar e instruir a todas as categorias sociais”. O texto evidenciava, no entanto, que a educação escolarizada não se configurava como uma possibilidade de ascensão social. Crianças e jovens, seriam instruídos para cumprir funções específicas dentro de uma sociedade já organizada e com suas estruturas sociais definidas e não, a serem definidas pela educação escolarizada. Segundo o reformador, “[...] para uma boa edificação não se necessitam somente silhares, mas também pedras de enchimento” (LUTERO, 1995, p. 342).

Desse modo, a educação se desvinculava dos laços econômicos do Estado, mas mantinha com este um laço político e social, pois, para o reformador, era também função do Estado/autoridades obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola. Torna-se necessário considerar que o contexto reformista possibilitador das teorizações de Lutero constituiu-se de um período de transição em que as instituições escolares eram tidas como perspectiva “[...] da montaria masculina ou feminina e do

clericato masculino” (LUTERO, 1995, p.331). Ao retirar da educação tais possibilidades, a Reforma anulou a necessidade dessas instituições educativas. O texto do reformador foi escrito para afirmar a necessidade, pós-reformistas, de instrução escolarizada regular, objetivando a formação do povo alemão, desvinculando a educação da formação religiosa católica e garantindo, dessa forma, o processo almejado.

Além de vincular a educação à esfera de responsabilidades do Estado, que deveria atuar como ordenador de leis e princípios educativos, Lutero (1995) propôs como referência preceitos educativos dos romanos e gregos que educavam, segundo ele, para o desenvolvimento de sujeitos preparados para promoverem a defesa e o desenvolvimento da vida cidadina.

Como já mencionado, dois textos escritos por Martinho Lutero, nos serviram de base para identificar o ideário educativo do movimento reformista religioso em questão: 1. **Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs**, de 1524; 2. **Uma prédica para que se mandem filhos à escola**, de 1530. O primeiro apresenta o tratado de Lutero acerca de questões educacionais. O segundo contém essencialmente as mesmas ideias, mas é um texto mais ocasional e pastoral, no qual ele argumenta acerca da necessidade e urgência em se praticar o que fora indicado no primeiro. Após seis anos – contando o tempo entre os dois textos –, algumas cidades tinham criado as suas escolas seguindo a proposta de Lutero, entretanto, havia resistência dos pais em enviarem seus filhos para essas escolas. Esse fato pode estar associado ao contexto econômico de crise, que obrigava muitos jovens alemães a atuarem como mão-de-obra auxiliando as finanças e mesmo sobrevivência da família (ALTMANN, 1994, p.200). Embora Lutero afirme e anuncie pastoralmente a necessidade de escolarização para as crianças e jovens alemães como um instrumento de fortalecimento da sociedade cristã, para ele a educação foi concomitantemente uma tarefa secular e espiritual. Segundo Walter Altmann, teólogo protestante,

A escola que ele reivindicou que as autoridades municipais deveriam instituir e apoiar a ponto de que fossem gratuitas e obrigatórias, era a escola cristã. “[...] quanto aos professores e professoras, não seriam simplesmente funcionários públicos, mas exerceriam um ofício espiritual (ALTMANN, 1994, p.202).

Lutero defendeu a escola como uma instituição gratuita, obrigatória, portanto, para todos, mas uma escola cristã, evidentemente, não laica, que atendesse aos interesses de formação de cristão não católicos. Esses propósitos educacionais estiveram presentes no projeto missionário educativo dos missionários batistas Loren e Alice Marion Reno, pensado e implementado na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo. Projeto iniciado na capital, já em 1907, que gerou a instituição educativa que recebeu o nome de Colégio Americano Batista de Vitória. Loren Reno, no livro de suas memórias, publicado em 1930, indicia a função educativa como fundamental para a construção e confirmação da identidade cristã não católica, considerando, nessa análise, que apesar do ensino público estar legalmente desvinculado dos preceitos religiosos, na prática isso ainda não acontecia. Assim, tornava-se imprescindível inserir no projeto missionário a educação escolarizada formal, uma vez ter ele identificado de imediato

[...] a impossibilidade dos filhos dos crentes frequentarem a escola pública. Como resultado, eles estavam apenas crescendo em tamanho, sem instrução. Eu e Alice havíamos firmado o propósito de não trabalharmos com escola, mas nos limitarmos ao trabalho evangelístico. Era plano feito por nós e não por Deus (RENO, 1930, p. 23).

Além da motivação apresentada no fragmento acima transcrito, encontram-se nos princípios, fundamentos e escopos educativos de Loren Reno elementos pensados e propostos por Lutero para a educação dos crentes/reformistas. Essas proximidades ganharão contornos no desenvolvimento dos capítulos seguintes.

Ainda em busca dos aportes teóricos que nortearam as ações educativas dos primeiros missionários americanos batistas no Brasil e, especificamente, no Espírito Santo, passaremos, a seguir a buscar os subsídios dos ideários educativos fornecidos pelo projeto reformista de João Calvino.

2.3 O TEÓLOGO DA REFORMA: JOÃO CALVINO E OS PRESSUPOSTOS EDUCATIVOS DE SUA OBRA

O ideário educacional em Lutero pôde ser facilmente identificado em textos produzidos pelo reformista sobre a temática. No entanto, o mesmo não ocorreu em relação ao pensamento educativo de João Calvino, por não dedicar textos específicos

à educação. Foi no cerne de seu pensamento religioso, que Calvino inseriu a questão educacional. A religião, em Calvino, só se concretiza entre homens e mulheres letrados e possuidores dos discernimentos que só a educação pode fornecer aos indivíduos.

Antes de iniciarmos nossas reflexões objetivando demonstrar a importância atribuída por Calvino aos processos educativos de crianças, jovens e adultos, iremos apresentar parte do contexto histórico em que se insere o reformador⁵³ que é, por muitos, considerado o teórico do cristianismo reformado.

João Calvino (1509-1564) nasceu em Noyon, uma pequena cidade situada acerca de 100 km a nordeste de Paris. Seu pai, Gerard Cauvin, era assistente administrativo do bispo local. Sua mãe, Jeanne, morreu quando João, seu quarto filho, tinha apenas cinco ou seis anos de idade. Foi teólogo, líder religioso e escritor francês. Órfão, foi enviado aos cuidados de um aristocrata amigo da família. Ainda adolescente foi para a Universidade de Paris estudar Teologia. Em Paris, tomou contato com as ideias de Martinho Lutero.

Em 1529, em obediência ao pai, trocou Paris por Orléans, e a Teologia pelo Direito. Depois de formado, voltou a Paris e à Teologia. Em 1534, se apresentou em sua cidade natal e renunciou aos benefícios eclesiásticos⁵⁴ que seu pai lhe havia conseguido. Se ele já estava decidido, naquele momento, a abandonar a igreja romana, ou se esse ato foi simplesmente um passo a mais na sua peregrinação espiritual, nos é impossível saber. O fato é que, em outubro de 1534, Francisco I, até então relativamente tolerante com os protestantes, mudou sua política e, em janeiro seguinte, Calvino se exilava na cidade protestante de Basiléia. Antes disso, havia escrito um breve tratado sobre o estado das almas dos mortos antes da ressurreição. O objetivo, segundo a historiografia, era o de estabelecer um breve resumo dos princípios da fé cristã do ponto de vista protestante. Segundo o próprio reformador:

⁵³ Calvino é um reformador de segunda linha temporal. Quando Martinho Lutero escreveu as suas 95 teses, em 1517, ele tinha oito anos de idade. Entretanto, Calvino é considerado como aquele que deu clarificação e forma ao movimento Protestante religioso. Para alguns estudiosos é acatado o pai da tradição protestante reformada, que engloba presbiterianos, congregacionais, parte dos batistas e parte do anglicanismo. (TOLEDO, et al. **João Calvino (1509-1564) e a educação no século XVI**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324782001>> Acesso em: 13 nov. 2017.

⁵⁴ Recursos ofertados pela Igreja católica. Com eles, Calvino pôde custear seus estudos em Paris. Quando iniciou o processo de seu afastamento da Instituição católica, Calvino renunciou aos benefícios eclesiásticos.

Quando, de início, tomei da pena para redigir esta obra, de nada menos cogitava, ó mui preclaro Rei, que escrever algo que, depois, houvesse de ser apresentado perante tua majestade. O intento era apenas ensinar certos rudimentos, mercê dos quais fossem instruídos em relação à verdadeira piedade quantos são tangidos de algum zelo de religião. E este labor eu o empreendia principalmente por amor a nossos compatriícios franceses, dos quais a muitíssimos percebia famintos e sedentos de Cristo, pouquíssimos, porém, via que fossem devidamente imbuídos pelo menos de modesto conhecimento. Que esta me foi a intenção proposta, no-lo diz o próprio livro, composto que é em uma forma de ensinar simples e, por assim dizer, superficial. Como, porém, me apercebesse de até que ponto tem prevalecido em teu reino a fúria de certos degenerados, de sorte que não há neles lugar nenhum à sã doutrina, dei-me conta da importância da obra que estaria para fazer, se, mediante um mesmo tratado, não só lhes desse um compêndio de instrução, mas ainda pusesse diante de ti uma confissão de fé, mercê da qual possas aprender de que natureza é a doutrina que, com fúria tão desmedida, se inflamam esses tresloucados que, a ferro e fogo, conturbam hoje teu reino. Pois nem me envergonharei de confessar que compendiei aqui quase que toda a sùmula dessa mesma doutrina que aqueles vociferam deveria ser punida com o cárcere, o exílio, o confisco, a fogueira, que deveria ser exterminada por terra e mar (CALVINO, 1989, p. 23).

O que indicamos é que, até então, quase toda literatura protestante se produzia na e pela urgência do debate. Assim, tratava somente de questões específicas, negligenciando reflexões acerca de doutrinas fundamentais do cristianismo, como, por exemplo, a Trindade, a Encarnação etc. O que Calvino propunha, então, era cobrir esse vazio com um breve Manual, ao qual deu o título de “Institutas da Religião Cristã”⁵⁵.

O texto editado na Basileia/Suíça, no ano de 1536, compunha um livro de 516 páginas, dividido em seis capítulos, em formato pequeno, de modo que cabia facilmente nos amplos bolsos dos europeus do século XVII, podendo circular de forma clandestina por toda a França. O êxito da obra foi imediato e surpreendente. Em nove meses se esgotou a edição, que, por estar em latim, era acessível a leitores de diversas nacionalidades. Calvino continuou preparando edições sucessivas das “Institutas”, que foram crescendo conforme iam passando os anos. As diversas polêmicas da época, as opiniões de vários grupos que Calvino considerava errados e as necessidades práticas da Igreja foram contribuindo para o crescimento da obra, cuja edição definitiva só foi publicada em 1559, em Genebra, onde havia fixado residência em 1541.

⁵⁵ As Institutas ou Tratado da Religião Cristã é um dos livros fundamentais da Reforma Protestante do séc. XVI. Escrito por João Calvino (1509-1564), é o texto básico da teologia da Reforma. Está organizado em quatro volumes. A edição clássica é uma tradução da versão em latim, de 1559.

Esse texto definitivo dista muito de ser o pequeno manual de doutrina que Calvino tinha tido em mente publicar quando da primeira edição, pois os seis capítulos de 1536 se haviam transformado em quatro livros com um total de oitenta capítulos. Em 1541, Calvino publica “As Institutas”, em Francês⁵⁶. No prefácio dessa publicação, anuncia:

Para que possam os leitores auferir maior proveito da presente obra, dir-lhes-ei, em poucas palavras, qual o benefício que lhes advirá do uso deste livro. Porquanto, ao proceder assim, mostrar-lhes-ei qual o propósito ao qual se deverão ater e ao qual dirigir a atenção ao lê-lo. Embora a Santa Escritura contenha uma doutrina perfeita, à qual nada se pode acrescentar, porque aprouve a nosso Senhor nela revelar os infinitos tesouros de sua sabedoria, entretanto a pessoa que não for bastante experimentada em seu manuseio e entendimento necessita de certa orientação e ajuda, para saber o que deva nela buscar a fim de não vaguear incerta, antes alcance rota segura que lhe faculte atingir sempre o fim a que a convoca o Santo Espírito. “[...] Vendo, pois, quão grande era a necessidade de assim assistir àqueles que anseiam por ser instruídos na doutrina da salvação, esforcei-me, segundo a capacidade que me tem dado o Senhor, por dedicar-me a este mister. E para este fim escrevi a presente obra. Redigi-a primeiramente em latim, para que pudesse servir a todos os estudiosos, de qualquer país que fossem, então, em seguida, almejando comunicar o que daí poderia advir de proveito à nossa gente francesa, traduzi-a também para nossa língua” (CALVINO, 1989, p. 45).

Buscando refúgio para suas ideias reformadas, Calvino, tendo saído da Basileia, passou por Genebra onde entrou em contato com o reformador Guilherme Farel, que trabalhava na implantação da igreja reformada na cidade. Convencido por Farel, Calvino ficou na cidade passando a trabalhar pela consolidação da reforma. Desavenças com o governo civil levaram Calvino e o próprio Farel ao exílio no ano de 1538.

Exilado em Estrasburgo, uma cidade onde o movimento reformista já havia se instalado, Calvino passou a ensinar no sistema educacional local, que propunha a seguinte conformação: Jardim da Infância, para crianças abaixo de 6 anos; Gymnasium, para estudantes entre 6 e 15 anos; e Hochschule, para os de 16 anos em diante. Os alunos da Academia estudavam grego, hebraico, filosofia, matemática, física, história, direito e teologia. Era uma espécie de universidade dos tempos

⁵⁶ As edições anteriores foram escritas em latim segundo Calvino “[...] para que pudesse servir a todos os estudiosos, de qualquer país que fossem” (CALVINO, 1989, p.45).

modernos, com a sua divisão em faculdades, sendo uma delas a de teologia. Foi esse modelo educacional aprendido na Academia de João Sturm⁵⁷ que, mais tarde, Calvino aplicou em Genebra.

Retomando sua posição reformista, Calvino retornou a Genebra em 1541, onde conseguiu estabelecer as bases da Igreja reformada e de impô-la à cidade por meio das Ordenanças Eclesiásticas⁵⁸. Em 1559, fundou a Academia de Genebra, local onde se formariam os novos pastores para o crescente número de seguidores da fé reformada. Essa escola possuía dois níveis de ensino: o primeiro era chamado de fundamental, conhecido como escola superior ou pública; e o segundo era o inferior ou escola privada equivalente ao nosso atual terceiro grau. A Academia de Genebra teve como primeiro reitor Teodoro Beza – um teólogo protestante francês que desempenhou um papel importante no início da Reforma Protestante. Foi discípulo de João Calvino e o sucedeu na liderança. Essa instituição veio a tornar-se o seminário do calvinismo e o modelo para várias outras universidades que foram lideradas por grandes nomes, ex-alunos da Academia de Genebra. No ano da morte de Calvino a escola tinha 1500 alunos matriculados, e a maioria era de estrangeiros. A escola de primeiro grau possuía 1.200 alunos, e a universidade 300 estudantes de teologia, direito e medicina (CHAVES, 2018).

Calvino, assim como Lutero, dissociou a fé da Igreja e a apregoou como uma relação direta entre o humano e Deus, o que é denominado de Sacerdócio Universal. Tal concepção permeou sua obra educativa, uma vez, que, ao colocar todos os homens e mulheres como sacerdotes habilitados ao contato direto com o criador, também determinou a necessidade de desenvolver, nos homens e mulheres, os

⁵⁷ Educador e teórico da educação destacou-se pela organicidade e gradualidade dos programas educativos divididos em séries diferentes (THUMS, Jorge, 2003, p. 239).

⁵⁸ Calvino transformou-se num verdadeiro ditador político, religioso e moral de Genebra. Formou um consistório (espécie de assembleia), composto por pastores e anciãos, que vigiava os costumes e administrava a cidade, inteiramente submetida à lei do evangelho. Eram proibidos o jogo a dinheiro, as danças, o teatro, o luxo. O calvinismo se difundiu na França, nos Países Baixos e na Escócia. Na França e nos Países Baixos sofreu resistência, mas na Escócia foi adotado como religião oficial. Foi John Knox (1505-1572) o introdutor do calvinismo na Escócia, e suas teorias foram rapidamente aceitas pela nobreza, interessada nas propriedades da igreja católica. Knox conseguiu que a religião católica fosse proibida pelo Parlamento Escocês. A igreja escocesa foi organizada segundo o modelo da Igreja de Genebra, e recebeu o nome de igreja presbiteriana, devido ao papel desempenhado pelos mais velhos (presbysteroi, em grego). Na França, os huguenotes (calvinistas) envolveram-se nas sangrentas guerras de religião que marcaram as lutas políticas do país (CHAVES, 2018).

conhecimentos que os qualificassem a abrir as portas dessa relação. Nessa direção, a educação foi tomada como o caminho para o conhecimento, que deveria ser o mais completo possível. Assim, em Calvino, a educação deveria ser universal.

A despeito de Calvino não ser um filósofo da educação nos moldes da ciência contemporânea, a sua preocupação com a educação aponta não somente para a natureza dela, mas também para os seus propósitos. De forma indireta em seus textos e de forma direta em suas ações, apregoa que não há como estar em consonância com os princípios religiosos expressos no movimento reformista se não estiverem (os crentes) envolvidos com processos educativos complexos e formadores de homens habilitados a não só lerem, mas também tirarem dos textos bíblicos a ordenança para o encaminhamento de suas existências.

Percorrendo as páginas de seus textos, em especial “As Institutas, encontramos evidências de que todo o norte do pensamento religioso de João Calvino propunha como premissa a educação dos crentes. A própria restauração da Sagrada Palavra, indicava como prerrogativa que os fiéis estivessem instrumentalizados a se apropriarem delas. Aqui, não nos parece que o reformador se contentasse com uma educação superficial, pois propunha um sistema abrangente, que libertasse homens e mulheres da ignorância, garantindo a continuidade da Igreja reformada.

O argumento para a educação reafirmava-se na premissa de que o conhecimento seria inerente ao humano, propiciando o desenvolvimento do homem essencial para a manifestação de Deus. E a potencial tarefa da educação deveria se realizar nos princípios da Palavra e do Verbo inscritos nas escrituras sagradas. Assim, a sabedoria seria inerente a todos os humanos e o dever dos crentes consistiria em despertar nos menos instruídos o dom do “saber que sabe”. Em verdade, oportunizar os instrumentos com os quais os crentes poderiam estar a serviço de Deus, enfim, ensinar! Para ele:

É que o dever daqueles que têm recebido mais ampla iluminação de Deus que os outros é vir em socorro dos simplices neste particular e que lhes deem a mão para os conduzir e os ajudar a encontrar a plenitude do que Deus nos quis ensinar em sua Palavra. Ora, isso melhor não se pode fazer que mediante as Escrituras, focalizando-se os temas principais e consequentes que são compreendidos na filosofia cristã. Pois quem desses conhecimentos

se assenhoreia estará em condições de aproveitar na escola de Deus mais em um dia do que outro em três meses, na medida em que sabe, com relativa precisão, a que reportar cada sentença e é possuidor dessa regra para dispor com acerto tudo quanto se lhe apresenta (CALVINO, 1989, p.45).

Assim, mesmo que a historiografia sobre João Calvino e o Calvinismo apontem para a falta de textos específicos sobre a educação, essa mesma historiografia é una ao afirmar que a importância atribuída pelo reformador à educação esteve implícita em toda sua obra, incluindo a mais conhecida delas: as Institutas. Para o pesquisador de história da Educação, Cezar de Alencar Arnaut de Toledo, em Calvino, a educação enleia-se com a própria teologia:

O homem “educado”, segundo a disciplina e a moral em todos os quadrantes do seu mundo pessoal e social, modifica-o internamente pelo conhecimento de Deus e, conseqüentemente, alterando, também suas relações com os outros (ARNAUT; VIEIRA, 2006 p.191).

Reafirma-se, portanto, o valor que os reformadores atribuíam à educação, que está atrelada à própria salvação. Os humanos possuem noções de Deus e da sua lei, mas essas noções não são suficientes para a garantia da salvação. Precisam ser guiados por um mestre externo, um “pedagogo” que lhes conduza ao conhecimento, que os distancie da ignorância que mantém o homem no estado de natureza e, portanto, distanciado do projeto de Deus.

Quanto à inclusão da criança no debate acerca da organização da sociedade cristã ocidental, Calvino, já na sua primeira permanência em Genebra (1536-1538), insistiu junto aos Conselhos para que medidas fossem tomadas com o objetivo de melhorar as condições do ensino, bem como, os recursos destinados às escolas. Ele apresentou aos Conselhos Municipais um projeto educacional (1536) gratuito que se destinava a todas as crianças – meninos e meninas –, tendo um grande apoio público. Dessa proposta surgiu o Collège de Rive: primeira escola primária, gratuita e obrigatória de toda a Europa. No entanto, o Collège encerrou suas atividades durante o período de Calvino em Estrasburgo (1538-1541), sendo reativado com a sua volta definitiva para Genebra (1541).

A importância atribuída à educação de crianças, observada nas ações de João Calvino, identifica-se uma lógica intensificada no século XVII. Segundo Michel de

Certeau, uma nova ordem se estruturava e propunha novas perspectivas para a educação:

[...] a nova função que o saber adquire na instauração de uma nova ordem, servida ao mesmo tempo que justificada pela cruzada pedagógica da Igreja. As grandes campanhas escolares e missionárias da Igreja, durante o século XVII, são bem conhecidas: visam especialmente as “regiões” geográficas sociais, culturais, deixadas sem cultivo até então, por serem tidas como assimiladas a estrutura globais: os campos, a criança, a mulher. Essas regiões se emancipam, tornam-se, pois, perigosas com relação a uma ordem nova. Eu me pergunto se a “explicação” que, durante o século XVII, tende a interpretar essas resistências como consequência da ignorância não é o indício da função que essa “reconquista” pelo saber recebeu progressivamente. Uma unidade nacional é, então, promovida e delimitada pela aquisição, inicialmente catequética, do conhecimento. O “resto” será rejeitado para o folclore ou eliminado (CERTEAU, 2011, p. 132).

Em Calvino, essa educação voltada a despertar o instinto do conhecimento impresso na criatura pelo Deus criador é a confirmação da vontade e do sacrifício do Deus redentor. Tão grandiosa tarefa competia prioritariamente à Igreja, mesmo não dispensando o governo civil nem a família. Ela deveria ser a agência por intermédio da qual o povo de Genebra sairia da ignorância e da danação terrena.

Ainda, segundo Toledo e Vieira (2006), a instrução escolar dirigida e influenciada pelos princípios divulgados por João Calvino nos colégios e ginásios dava grande ênfase ao ensino da gramática, à memorização, à retórica e à produção. Diferente da proposta lúdica de Lutero, para os que leram em Calvino um método educativo, a disciplina passou a ser considerada premissa para o processo educativo.

Impregnado por sua formação, homem de seu tempo, Calvino trazia a herança do modelo pedagógico no qual fora formado, o tomista ⁵⁹, tendo estudado na Universidade de Paris e Orleans. Como reformador, abriu-se também às novas concepções educativas/pedagógicas que alimentavam o debate humanista. As influências vivenciadas por ele aparecem nas concepções formativas da educação

⁵⁹Tomismo é a doutrina filosófico-cristã elaborada no século XIII pelo dominicano Tomás de Aquino, estudioso dos então polêmicos textos do filósofo grego Aristóteles, recém-chegados ao Ocidente. Tomás de Aquino dedicou-se ao esclarecimento das relações entre a verdade revelada e a filosofia, isto é, entre a fé e a razão. Segundo sua interpretação, tais conceitos não se chocam nem se confundem, mas são distintos e harmônicos. A teologia é a ciência suprema, fundada na revelação divina, e a filosofia, sua auxiliar. À filosofia cabe demonstrar a existência e a natureza de Deus, de acordo com a razão. Só pode haver conflito entre filosofia e teologia caso a primeira, num uso incorreto da razão, se proponha explicar o mistério do dogma religioso sem auxílio da fé (HIRSCHBERGER, Johannes. **História da Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Herder, 1966).

de crianças e jovens de Genebra: a escola deveria formar cidadão para a sociedade com base nas Escrituras Sagradas, no domínio das línguas clássicas e nas humanidades (artes e ciências). A sociedade que se pretendia – ao considerarmos os tempos de mudanças vivenciados no período aqui tratado – precisava se desvencilhar de amarras de um passado considerado não ideal, precisava construir o novo, inserir-se na modernidade, processo que propunha mudanças estruturais na sociedade, na economia, na cultura e na religião.

Para cumprir a missão formadora, Calvino propôs, em Genebra, uma escola desvinculada do Estado, mas que mantivesse fortes laços com a Igreja Reformada, o que aproximou sua concepção educativa do que ele condenava, ou seja, a vinculação da educação à Igreja medieval/cristã/católica. A formação para a fé estava também associada à formação para o trabalho o que também vinculava a educação a uma função que os sujeitos moldados por processos educativos, viriam a desempenhar na sociedade.

Aqui vale referenciar a concepção educativa de Loren Reno. Ele também, homem de seu tempo, adaptando-se a um espaço que não era o seu, tentou desvincular a educação do Estado, mas manteve seu projeto educativo profundamente vinculado às concepções religiosas. Na escola que fundou em Vitória e nas que orientou no interior do Estado, constatamos que, mesmo usando os livros indicados pelo governo central do Espírito Santo, uma boa parte dos trabalhos praticados nas instituições escolares se configurava como prolongamento das ações educativas desenvolvidas pela Igreja. Assim, no interior do estado, onde as poucas escolas existentes funcionavam praticamente independentes dos ordenamentos governamentais, as cartilhas dominicais elaboradas pelos batistas foram utilizadas, assim como livros de letramento e educação de crianças e jovens. Em uma passagem do texto de registro de suas memórias no Brasil, a missionária Alice Reno comenta a existência dessa prática entre professores convertidos à religião batista e atuantes em escolas não religiosas. Ela relata que, tendo um professor apenas o livro da escola,

[...] ficou cansado daquilo, e adotou as lições da escola Dominical como material de leitura e ensino. Eles (os alunos) aprendiam as lições da Escola Dominical cinco dias da semana na escola e também no domingo na igreja! Mas não importa o que eles estudaram ou não estudaram. O fato é que

havam mudado para a posição correta do homem, “a imagem de Deus”. Certamente, “sua palavra ilumina” (RENO, 1930, p. 151).

Também na escola da capital, o colégio Americano Batista, durante principalmente os primeiros anos de funcionamento, as cartilhas de alfabetização e livros de leitura utilizados eram elaborados pelos membros da Igreja Batista. Sendo que esses recursos didáticos além de utilizados na educação ministrada na igreja aos domingos, eram também aproveitados na escola nos outros dias da semana. A questão é tratada pelo missionário em seu livro de memórias quando escreve:

A Sra. Reno concluiu seu décimo nono ano como autora de lições para a escola dominical, usadas para o Primário em todo o Brasil, enquanto nosso pastor Almir escreveu o Intermediário, para aqueles de aproximadamente quinze anos (RENO, 1930, p.49).

Tratamos aqui dos propósitos educativos que, de forma indireta, permearam os textos que apregoaram o pensamento reformista de João Calvino. Reafirmamos que em Genebra esses propósitos ganharam concretude com a criação de escolas e de uma instituição que geraria, mais tarde, uma Universidade.

Frente ao exposto, no que tange a buscar identificar e analisar os pressupostos educacionais que, cinco séculos mais tarde, estariam embasando – com alguns de seus preceitos – a educação que os missionários norte-americanos batistas trouxeram para o Brasil do século XX, concluímos muita proximidade com o ideário calvinista. Os batistas norte-americanos herdaram de João Calvino e de sua doutrina a concepção de que a educação seria o instrumento necessário para subtrair ignorâncias, acrescentar obediências e garantir a salvação dos homens frente aos desígnios de Deus.

2.2 TRAJETÓRIAS DIDÁTICAS DO SÉCULO VII A MEADOS SÉCULO XX: CONTRIBUIÇÕES DE COMENIUS, PESTALOZZI E FROEBEL AO CAMPO DA EDUCAÇÃO E ÀS AÇÕES ADOTADAS PELOS MISSIONÁRIOS BATISTAS NO BRASIL

Nesta seção do capítulo, a partir do cenário da Reforma Protestante do século XVI e de seus rebatimentos campo da educação, pretendemos buscar outros marcos

históricos significativos no que tange à continuidade de influências recebidas pela área educacional até meados do século XX. Aliás, influências estas, vale destacar, que, nos dias atuais, ainda perpassam o cotidiano de diferentes posicionamentos teórico-práticos no seio das escolas públicas e privadas do Brasil.

Iremos ao encontro de Comenius, Pestalozzi e Froebel – homens que viveram suas inquietações educativas em meio ao contexto revolucionário europeu e imprimiram marcos relevantes na história da educação. Pretendemos, ainda, estabelecer paralelos entre o que será tratado em cada uma das seções terciárias e o que foi tratado anteriormente nas seções secundárias, no que diz respeito aos pressupostos que orientaram as ações educacionais implementadas, por intermédio de Loren Marion Reno e Alice Reno, no início do século XX, pelo protestantismo de missão batista no Brasil e no estado do Espírito Santo.

Torna-se necessário reafirmar que a ideia tomada para a elaboração da seção secundária anterior – a de contexto – será a mesma que irá conduzir a próxima seção. Aliás, todo o segundo capítulo, embora incluído no estado da arte da pesquisa, deve ser visto uma “área periférica”, visando a circundar e a dar “corpo” ao objeto de estudo.

2.4.1 Comenius: alguns aspectos relevantes da obra deixada pelo educador

Jan Amos Komenský (1593-1670), que se tornou mais conhecido pelo seu nome latino Comenius, em português Comênio, foi um bispo protestante da Igreja Moraviana⁶⁰, educador, cientista e escritor checo. Como educador, é considerado o fundador da didática moderna. Muitos dos princípios da educação pensada por Comenius podem ser identificados nos projetos educativos pensados e encaminhados no Brasil do início do século XX. Encontramos, também princípios da pedagogia de Comenius no projeto educativo dos protestantes batistas em terras brasileiras, incluindo no que foi implantado no estado do Espírito Santo pelo missionário Loren Reno, o que justifica trazermos uma pequena apresentação da

⁶⁰ A Igreja dos Irmãos Morávios ou Herrnhuter Brüdergemeine é uma denominação protestante. Começou no século XV na Boêmia, hoje República Checa. Coloca uma elevada importância na unidade cristã, na unidade pessoal, na piedade, nas missões e na música.

pedagogia do educador checo do século XVI e XVII para o entendimento da pedagogia aplicada nas escolas batistas do século XX.

A atuação principal de Comenius se concentrou em Amsterdã, cidade precedida pela fama em todo o continente europeu, na qual ele permaneceu até sua morte. Entre seus discípulos encontram-se Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), John Locke (1632 -1704) J. H. Pestalozzi (1746-1827) – que também se inserem no contexto das pedagogias conhecidas como tradicionais ⁶¹.

Sua obra mais conhecida é a Didática Magna, a qual apresenta um tratado da educação como direito universal pautado nos princípios que conduzem o homem à transformação e salvação, conforme os pressupostos religiosos. Já no início de sua obra, Comenius (1978, p.25) define didática como

[...] o mesmo que a arte de ensinar. [...] um artifício universal para ensinar tudo a todos. E ensinar realmente, de maneira certa, pela qual há de se obter, fatalmente, resultados. E ensinar rapidamente, sem cansaço ou tédio para quem ensina e para quem aprende [...] ensinar com eficiência. Não superficialmente, nem por meio de simples palavras, mas conduzindo o aluno às verdadeiras letras, aos suaves costumes e à piedade profunda.

Seu sistema de ensino reafirma a igualdade de direito de todos os indivíduos no que tange ao acesso às esferas do conhecimento. Ele propõe uma educação concreta e persistente, mas ao mesmo tempo, uma pedagogia veloz, econômica e sem esforço excessivo; a instrução com base na vivência cotidiana de cada um; o saber científico e artístico integral; o ensino agrupado em um todo.

Entre as características gerais do pensamento de Comenius (1978, p. 12), o saber adquire valor instrumental: “[...] saber para agir bem, agir bem para ser digno de Deus e participar de Seu Reino”. A defesa da escola como espaço/lugar de educação e não somente de instrução, aproxima o pensamento educativo de Comenius dos reformadores Lutero e Calvino. Nos discursos de Lutero a educação também é abordada como a função primordial da escola, em todos os seus textos ele utiliza o termo educar e não instruir. O mesmo ocorre nas Institutas de Calvino, a ênfase é

⁶¹ Denominação criada por pedagogos do século XX ao se referirem às abordagens de autores europeus escritas entre os séculos XVII e XIX, com o intuito de contraposição (ARAÚJO, 2010).

sempre no processo educativo e não no instrutivo. A instrução se indicia nos encaminhamentos para que a escola, além de educar o ser para Deus, também o instrua para o trabalho.

Em Comenius, o saber como instrumento do bem agir está ampliado, deve-se ensinar tudo a todos, mas, não em profundidade igual. O bem agir está vinculado a competências inerentes aos que aprendem. Alguns possuem possibilidade de aprender mais e em níveis mais aprofundados. Comenius divide os ciclos escolares elementares em primário e secundário e adota para ambos as premissas do enciclopedismo⁶². Ainda com relação a organização dos níveis escolares, propõe a organização escolar de acordo com o desenvolvimento físico do indivíduo até os 24 anos de idade, distribuída em quatro estágios, de seis anos cada. Essa distribuição obedeceria aos níveis educacionais na seguinte ordem: a Escola Materna, a escola Vernácula, a Escola Latina ou Ginásio e a Academia. Fundamentalmente no ciclo inicial, assim como Lutero, Comenius defende uma educação lúdica e a ausência de castigos físicos.

Para a primeira fase, chamada por Comenius de Escola Maternal, inexistia a instituição escolar. A educação/ensino para o público alvo, ou seja, crianças na faixa de zero a seis anos era realizado no lar, por intermédio dos pais ou responsáveis. A justificativa da necessidade da criação de escolas para o ensino maternal foi apresentada pelo educador sob o argumento de que “[...] já que toda a vida depende da infância e de sua educação, ficarão perdidos todos aqueles que nela não se prepararem, para todas as coisas da vida” (COMENIUS, 1978, p. 93).

Também em Comenius encontramos o exercício de adequar atividades escolares às faixas etárias, suas especificidades, necessidades e possibilidades. Na escola Vernácula ou Primária, dividida em seis séries, sendo formada por crianças de 7 a 12 anos, a ênfase principal foi dada ao ensino das letras e a escrita da língua pátria. Mas as crianças também deveriam aprender a contar, calcular, medir, cantar, memorizar

⁶² Enciclopedismo foi um movimento filosófico-cultural desenvolvido na França e que buscava catalogar todo o conhecimento humano a partir dos novos princípios da razão. Foi impulsionado por Voltaire, Diderot e d'Alembert, Montesquieu, Rousseau, Buffon entre outros (MORETO, 1989).

salmos, hinos e textos sagrados, enfim, aprender tudo aquilo que fosse tido como útil para a vida. Aqui, o educador parece trabalhar a partir de sua teoria acerca das diferentes espécies de inteligências.⁶³ E a preparação para o “útil da vida”, de forma sucessiva em relação à faixa etária, ia dando lugar aos ensinamentos mais aprofundados, consideradas as competências individuais das crianças para tal divisão. Acrescentavam-se, mediante avanços nas séries, outros conteúdos tais como: artes e mecânica. Indiciando que as competências começavam a definir quem possuía inteligência para avançar nos estudos e quem deveria parar de estudar e se dedicar ao trabalho na comunidade (COMENIUS, 2006).

Considerando os níveis de habilidades dos sujeitos, assim como de suas competências individuais, Comenius descreve, em detalhes, os princípios educativos, apontando a ineficácia da memorização e propondo, para o aproveitamento das habilidades e desenvolvimento das competências, que o ensino partisse do concreto para o abstrato – o ensino das coisas antes da apresentação dos símbolos. Ainda valorizou o papel da imitação na educação infantil e para a aprendizagem de qualquer disciplina. Indicou uma metodologia de ensino cujos princípios norteadores eram: ensinar a partir do fácil para o difícil; do geral para o particular; dar praticidade ao que era ensinado.

Para o pensador, a terceira fase de educação, a chamada Escola Latina ou Ginásio, representava a continuidade dos estudos formais. Com a base já assentada, ocorria a inserção de novos conteúdos e aprofundamento dos já apresentados no estágio anterior de escolarização. Seu princípio era o de buscar conhecimento enciclopédico das artes, com conhecimento de quatro línguas. Essa fase era composta por uma grade curricular contendo o ensino de Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialética, Retórica, Música e Astronomia (COMENIUS, 2006).

O último grau de instrução/educação na concepção de Comenius, a Academia, era “o ápice e o arremate de todas as ciências e de todas as faculdades superiores”,

⁶³ Comenius distinguiu seis espécies de inteligências, a saber: em primeiro as aguçadas, ávidas e dúcteis; em segundo as aguçadas, mas lentas, embora complacentes e necessitadas de estímulos; em terceiro as aguçadas e ávidas, porém bruscas e teimosas; em quarto as lentas e obtusas; em quinto as obtusas, indolentes e preguiçosas; e em sexto as obtusas e de índole torcida e má (Comenius, 1987).

compreende jovens entre 19 até 25 anos. Uma proposta de escola para atender aos que mais se destacaram na vida escolar e que comprovaram inclinações para estudos avançados, por meio de exames de admissão. Aos não aptos à vida acadêmica, deveriam se ocupar daquilo para o que haviam nascido: agricultura, trabalhos mecânicos ou comércio (COMENIUS, 2006).

Tendo dividido o ciclo de escolarização, cuja função de educar estava acima da de instruir, Comenius (2006, p. 29) pontua [...] “educação é a cura para a corrupção do gênero humano”. Portanto, um meio de inserir mudanças na sociedade, desde que o sistema escolar se mantivesse assentado no tripé: o ensino, a moral e a piedade. Para ele, o homem deveria adquirir conhecimento de todas as coisas, dominar as coisas e a si mesmo, se fortalecer com esse domínio e desenvolver-se impregnado das coisas do mundo de Deus – a fonte e o retorno do humano e do mundo que o envolvia. Assim, o ensino e a aprendizagem, elementos indissociáveis dos processos educativos, estariam associados ao conhecimento de Deus e ao caminho que conduzia os homens a Ele.

O educador propôs a organização gradual do ensino, e, desta forma, tornou a escola serial, isto é, com as classes e os ciclos eram organizados tendo como critério a idade das crianças e jovens (Comenius, 1987). Além disso, defendeu que os alunos deveriam sentir prazer em aprender, razão pela qual deveria existir um método claro para o professor. A sistematização proposta pelo educador quanto ao método, ia ao encontro da valorização da experiência sensível, ou seja, aquilo que o aluno já conhecia, no sentido de se garantir que viesse a aprender por meio da ação, ou seja, de forma ativa. Portanto, Comenius inicia a defesa de atividades práticas vinculadas ao cotidiano dos aprendizes, até hoje presente nos meios educacionais (Aranha, 1989).

A pedagogia de Comenius, elaborada em uma época em que as escolas eram para poucas, e fundamentadas em severidades e castigos, propõe um olhar detalhado para o processo educativo, estabelecendo estreita relação entre o que é ensinado e as possibilidades de quem aprende. Portanto, considera os processos de ensino e aprendizagem como elos de uma mesma corrente, atribuindo centralidade a crianças

e a jovens nesses processos envolvidos e estabelecendo com isso, inovações dentro do espaço escolar.

As inovações propostas por Comenius no século XVIII, ainda no início do século XX eram inovadoras para a educação que se ensaiava no Brasil republicano, incluindo a educação que se praticava na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, para onde se dirigiram os batistas missionários e onde iniciaram um processo educativo escolarizado.

Parte dos princípios básicos defendidos por Comenius foi incorporado ao projeto educativo da escola que os norte-americanos batistas criaram na cidade de Vitória, e depois em outras escolas espalhadas pelo estado do Espírito Santo, a exemplo do que acontecia em outras regiões do País onde o protestantismo de missão se estabeleceu.

Em Comenius, cuja atuação educativa teve lugar na Europa de influência protestante, encontramos um sistema de ensino reafirmando a igualdade de direito de todos os indivíduos no que tange ao acesso à esfera do conhecimento. Ele propôs a educação concreta e persistente; uma pedagogia veloz, econômica e sem esforço excessivo; a instrução com base na vivência cotidiana de cada um; o saber científico e artístico integral; o ensino congregado em um todo. A pedagogia de Comenius influenciou o mundo ocidental e teve reflexos na educação que os missionários batistas transpuseram para a cidade de Vitória.

2.4.2 Pestalozzi e a educação para a autonomia

Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em janeiro de 1746, em Zurich, cidade situada na parte germânica da Suíça, portanto, homem de um tempo e lugar impregnados de insatisfações sociais e políticas, que demandavam e resultaram em transformações revolucionárias⁶⁴. As demandas políticas, assim como as econômicas, se refletiam

⁶⁴ A chamada “Era das Revoluções” foi marcada pela Revolução Francesa, Revolução Industrial, as guerras napoleônicas, as revoluções que culminaram em 1848, mas, principalmente, pelo triunfo da indústria capitalista, da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal. “[...] o mundo em 1789 era essencialmente agrícola, não havendo diferença radical entre o homem do campo e o da cidade”. Como os transportes não eram muito desenvolvidos, o homem quase não se deslocava,

no ideário educacional e apontavam para uma educação capaz de formar para o coletivo, a partir de sistemas educativos comprometidos com o que ocorria nas esferas do público. Nesse contexto, fortemente influenciado pelas ideias iluministas, em especial de Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi desenvolveu seu ideário educativo pautado no grande paradoxo entre a liberdade interior e a demanda social, entre a formação do homem e a do cidadão, entre liberdade e obrigação. O ideário educacional de Pestalozzi se fez acompanhar de uma intensa e profunda experiência concreta de educação institucionalizada.

Sua experiência iniciou-se em 1770, em Argóvia, uma região da Suíça de forte influência protestante. Nessa região sua esposa possuía uma fazenda chamada de Neuhof. Junto à esposa e a seu único filho, Pestalozzi intencionava apropriar-se de conhecimentos agrícolas. Incomodado com a pobreza da região, decidiu transformar a propriedade em uma instituição de abrigo e educação de crianças pobres. A instituição constituiu-se em uma escola que deveria combinar o trabalho manual (fiação e tecelagem de algodão) com o treinamento mental e moral. Assim, em 1775, segundo Alessandra Arce em seu livro **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**⁶⁵, vamos encontrar o educador dirigindo a “Escola Industrial para Pobres” (ARCE, 2002). Na instituição as crianças custeariam seus estudos com o resultado de seu trabalho na fiação e tecelagem do algodão. As dificuldades para coordenar as ações educativas e empresariais acabaram por tornar a experiência inviável. O projeto faliu e, junto a ele, as economias da família Pestalozzi.

Buscando obter recursos financeiros, Pestalozzi iniciou sua produção escrita, impregnada de seu ideário educativo. O educador transforma seus escritos “[...] em instrumentos pedagógicos de difusão de valores que deveriam orientar as pessoas a buscar uma vida humana mais digna, moralmente mais elevada” (ARCE, 2002, p.64).

geralmente nascia, vivia e morria no mesmo local. Essa pouca mobilidade, aliada à precariedade dos processos de circulação e informação, tornava as pessoas pouco informadas sobre o que acontecia para além do seu meio imediato. É muito importante ressaltar isso “[...] pois esse fato tem implicações decisivas para a vida cotidiana das pessoas e para a educação” (ARCE, 2002, p. 22).

⁶⁵ O livro “A Pedagogia na Era das Revoluções” foi largamente utilizado como instrumento de informação acerca de textos escritos tanto por Pestalozzi quanto por Froebel e que ainda não foram traduzidos para o Português ou Espanhol. As traduções aqui utilizadas são da própria autora.

O recomeço de suas atividades educativas com crianças pobres ocorreu no contexto das guerras de 1798, que agigantou o número de crianças pobres órfãs. Esse recomeço ocorreu na cidade de Stanz. A escola criada pelo educador propunha centralidade na criança e na construção de seu processo de conhecimento para a autonomia. A escola era vista como um núcleo familiar, onde todas as decisões eram tomadas em conjunto com as crianças. No que tange à educação intelectual, os ensinamentos precisavam ter significações para as crianças, baseando-se em suas experiências cotidianas. Eram encaminhados pelos trabalhos lúdicos, nos quais a investigação ocupava o espaço da informação e o saber era partilhado entre iguais, uma vez serem as crianças mais velhas formadas para atuarem como mestres das mais novas. Os trabalhos pedagógicos buscavam desenvolver as faculdades físicas e psicológicas. Arce (2002, p. 47) chama atenção para a importância dessa experiência apontando que “[...] foi em Stanz que germinaram os ideais de Pestalozzi a respeito da importância da intuição para a educação, intuição esta que mais tarde viria a ser o alicerce de sua proposta educacional”.

A experiência em Stanz não durou muito. Em 1799, os franceses ocuparam a vila e a escola, obrigando o educador a abandonar a instituição e a fugir da vila. É desse período o texto **Carta de Stans**, documento via o qual Pestalozzi descreve o trabalho realizado no orfanato/escola e explicita também sua filosofia e metodologia educacional. Na carta, datada de 1799, o educador escreve que sua convicção e objetivos eram

[...] provar, com minha experiência, que as vantagens da educação familiar devem ser reproduzidas pela educação pública e que a segunda só tem valor para a humanidade se imitar a primeira. Aos meus olhos, ensino escolar que não abranja todo o Espírito, como exige a educação do homem, e que não seja construído sobre a totalidade viva das relações familiares conduz apenas a um método artificial de encolhimento de nossa espécie. “[...] O homem quer o Bem com tanto gosto, a criança tem tanto prazer em abrir os ouvidos para o Bem! Mas ela não o quer por ti, professor, ela não o quer por ti, educador, ela o quer por si mesma. O Bem, para o qual deves conduzi-la, não deve ter nenhuma relação com os teus caprichos e com as tuas paixões. É preciso que a natureza da coisa seja boa em si e pareça boa aos olhos da criança. Ela precisa sentir a necessidade da tua vontade, conforme sua situação e suas carências, antes que ela queira a mesma coisa”. “[...] Mas toda essa vontade não é produzida por palavras, e sim pelos cuidados que cercam a criança e pelos sentimentos e forças gerados por esses cuidados. As palavras não produzem a coisa em si, mas apenas o seu significado, a sua consciência (PESTALOZZI, Trecho da "Carta de Stans", descrevendo o trabalho realizado no orfanato, em 1799).

Assim, pouco tempo depois, instalado em Burgdorf (1800), em parceria com colaboradores ⁶⁶, Pestalozzi fundou um novo instituto de educação, experiência que durou até 1803. Apesar de breve, esse trabalho possibilitou visibilidade aos ideais do educador, que em 1801 publicou, o que é considerada por Arce e outros estudiosos, a sua mais importante obra educacional intitulada **Como Gertrudes ensina a seus filhos**. Esse livro é constituído de 14 cartas destinadas a um liberal suíço, amigo do autor, Enrique Gessner, nas quais o educador teoriza suas concepções acerca da educação infantil. A obra apresenta os princípios gerais da pedagogia de Pestalozzi, a metodologia de trabalho e o método de ensino. Ele enfatiza a importância dos sentidos no processo de aprendizagem da criança, considerando que é por meio deles que a criança concretiza seus conhecimentos acerca do mundo e de si mesma. Segundo Arce (2002, p. 155), na concepção educativa do pensador

[...] os órgãos do sentido possuem um desenvolvimento peculiar e natural que deve ser respeitado; a criança deve ser estimulada a aprender o mundo através dos mesmos, desde que respeite seu desenvolvimento natural. Por isso o autor estará sempre enfatizando a importância de se graduarem as exigências para a criança, respeitando-se sempre suas forças e seu desenvolvimento natural [...] a criança possui muitos conhecimentos que necessitam ser despertados, afinal toda criança repete em sua vida os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade.

A graduação de conteúdo, proposta por Pestalozzi, retoma princípios já utilizados por João Amos Comenius, em seu livro *Didática Magna*. Ao propor a graduação do conteúdo considerando a idade da criança, na reflexão de Arce, Pestalozzi vai além de Comenius “[...] ao atrelar todo o processo educativo ao desenvolvimento natural da criança, não eximindo disto professor e sua função”. “[...] ao seguir o desenvolvimento do aluno” (ARCE, 2002, p. 157).

No texto **Como Gertrudes ensina a seus filhos**, Pestalozzi salienta a importância da família e fundamentalmente da mulher/mãe/educadora na fase inicial de vida das crianças apontando “[...] a família cristã como base da vida do indivíduo, a mãe como seu alicerce e a criança como centro e razão da existência de ambos” (ARCE, 2002, p. 122).

⁶⁶ O Instituto de Burgdorf teve a participação de vários colaboradores competentes, permitindo o alargamento do ensino por várias áreas (Química, Álgebra, Línguas, Geografia, etc.).

A centralidade do feminino/mãe nas experiências educativas da primeira infância foi marcante no pensamento pedagógico de Pestalozzi. Ainda durante seus trabalhos no educandário de Burgdorf, o educador desenvolveu o método que chamou de o **ABC da Intuição**, sendo naquele espaço que aplicou o que teorizou, propondo que o processo educativo acompanhasse o desenvolvimento natural do ser humano, o que significava ser dosado de acordo com cada estágio pelo qual o indivíduo passava até atingir a idade adulta. Com o método, Pestalozzi propõe a base do que deve ser a educação, ao considerar que a origem de todo o conhecimento e de tudo o que existe na natureza encontra-se no número, na forma e na palavra. Assim, estes elementos constituem a tríade que vai orientar a proposta pedagógica do educador (ARCE, 2002).

O método alvitra para a aprendizagem da leitura, que os sons sejam trabalhados antes do ensino dos símbolos/letra; que o desenho e o número sejam considerados instrumentos essenciais no encaminhamento do processo de construção de conhecimentos da criança sobre si e sobre todas as coisas. O desenho por ser a primeira representação escrita que a criança produz do mundo que a cerca, o número por ser fundamental para o entendimento das coisas, enquanto a soma de unidades, como explica o educador no texto abaixo:

Julguei, por conseguinte, que o número, a forma e a linguagem constituem conjuntamente os meios elementares do ensino, posto que a soma dos caracteres exteriores de um objeto se encontra inteiramente reunida dentro dos limites de seu contorno e em suas proporções numéricas, e que minha memória se apropria por meio da linguagem. É necessário, pois que a arte de ensinar tome por regra invariável de sua organização apoiar-se nessa tríplice base e chegar a esse tríplice resultado:

1º Ensinar a criança a considerar uma unidade a cada um dos objetos que se lhes dá a conhecer, separado daqueles dos quais aparece associado.

2º Ensinar-lhes a distinguir a forma de cada objeto, isto é, suas dimensões e proporções.

3º Familiarizá-los o mais cedo possível com o conjunto de palavras e de nomes de todos os objetos que lhes são conhecidos (PESTALOZZI, 1959, apud ARCE, 2002, p.165).

Todo o processo, indicado pelo educador, subordina a educação à natureza humana, à sua marcha, ao seu desenvolvimento. Tal proposição desobrigou, de certa forma, a função social/transformadora da educação, mesmo porque Pestalozzi, ao propor uma educação intuitiva formadora de autonomia, não a indica como instrumento de

intervenção na ordem social. Os sujeitos estão responsabilizados pelo que a sua natureza lhes possibilitou, pelos níveis diferenciados de aprendizagens que alcançam⁶⁷.

Além do **ABC da Intuição**, Pestalozzi criou um **ABC da Atitude**, que propõe como objetivo central fazer a criança passar da aquisição de atitudes para o conhecimento das regras. Segundo ele para

[...] o desenvolvimento das atitudes, que são a base material da virtude, é necessário descobrir também um ABC de desenvolvimento destas faculdades, o qual serviria de guia para preparar a criança à harmonia das funções físicas que requerem a sabedoria humana e as virtudes práticas da nossa espécie e que devemos reconhecer como o sustentáculo de nossa aprendizagem da virtude, até que nossa organização, aperfeiçoada por este método, não necessite já de apoios para andar e até que nos tenhamos elevado à virtude subsistente por si mesma, em toda sua maturidade. Estes são os pontos de vista que servem de base em seu desenvolvimento ao único procedimento que pode ser reconhecido como adequado para a formar os homens na virtude. Consiste em passar das atitudes perfeitamente adquiridas ao conhecimento das regras, do mesmo modo que a forma do cultivo dos conhecimentos consiste em passar de intuições perfeitas a noções claras e destas à sua expressão por palavras, isto é, às definições. Por isso é que, assim como o emprego prematuro das definições faz dos homens fátuos e presunçosos, as dissertações sobre a virtude antecedendo à prática da mesma, conduzem-nos ao vício orgulhoso. Não creio que a experiência. Não creio que me desmintam nisso. Os vazios no ensino prático e material da virtude não podem ter outras consequências que os vazios do ensino prático e material da ciência (PESTALOZZI, 1959, apud ARCE, 2002, p. 178).

Apresentar o ideário educativo de Pestalozzi, ao descrever sua trajetória educativa, foi um exercício para mostrar que o educador manteve forte agregação entre teoria e prática, testou corajosamente suas ideias educativas nas instituições que criou e nas outras onde atuou⁶⁸. Assim, quando, em 1805, o Instituto foi transferido para Yverdon suas ideias e práticas educativas já eram bastante conhecidas e respeitadas, servindo de inspiração para vários pedagogos.

⁶⁷ Consideramos foi final do século XIX e início do XX as discussões acerca da função social da escola ganha vulto. Sobre estas discussões indicamos a leitura de BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba. Editora da UFPR, 2001.

⁶⁸ Como indicativo dessa perseverança e firmeza na condução de seus ideais educativos, apresentamos como exemplos o educandário de Neuhof, onde investiu todos os bens materiais que possuía; e os seus escritos políticos, onde expõe críticas duras aos governos da Europa. Além disso, a firmeza com que conduziu os trabalhos em Burgdorf e em Yverdon, assim como a decisão de se afastar dos projetos e instituições quando não mais podiam corresponder ao que ele considerava ser o correto para a educação.

O modelo educacional proposto por Pestalozzi, rompendo espaço e tempo, chega ao Brasil a partir da década de 1970 no exercício do chamado Método Intuitivo ou Lição das Coisas⁶⁹. Segundo Luciano Mendes Faria Filho a partir de então as discussões sobre os métodos, que no Brasil giravam em torno das formas de organização das classes, sofre uma profunda inflexão. Para Faria Filho (2000, p.143),

Nesse momento, sobretudo a partir da divulgação, entre nós, das ideias e experiências inspiradas na produção do educador suíço Jean Henri Pestalozzi, muda o curso da discussão sobre os métodos, passando essa a incidir, diretamente, sobre as “relações pedagógicas de ensino aprendizagem”. [...] Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamado “método Intuitivo” e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Tal proposta educativa orientou a prática de professores no Brasil, nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Incluíram-se entre esses educadores, os protestantes batistas, entre eles, Loren Marion Reno e Alice Marion Reno, que utilizaram, no educandário por eles criados na cidade de Vitória, o método intuitivo, incluindo o que Pestalozzi chamou de “ABC da Atitude”. Assim, no texto de Alice Reno, encontramos já sendo indicados como procedimentos educativos a serem encaminhados pelas mães os pressupostos da educação intuitiva. Reforçando que a mãe é a pessoa mais importante na vida da criança, orienta em seu texto os procedimentos de cuidados e educativos nas diferentes fases da vida da criança mostrando a importância da “lição das coisas”. Para Reno,

Deve-se [...] fornecer-lhe objetos pequenos, que possa segurar, manejar, mesmo morder, sem lhe fazer mal, e deixar que ela própria desenvolva a sua inteligência manipulando-os. Um ou dois objetos de cada vez. Se cada dia ela brinca com um objeto diferente ficará uma criança esperta, inteligente, porque aprenderá a observar cedo as diferenças entre as cousas (RENO 1932, p.24).

⁶⁹ A lição de coisas é uma parte do método intuitivo. A intuição sensível só serve quando prepara para a intuição intelectual. O método intuitivo e a lição de coisas chegaram ao Brasil no século XIX. A lição das coisas era a forma como deveria ser instrumentalizado nas escolas o método intuitivo. Através da exposição das coisas, dos objetos, o ensino tornar-se-ia concreto, objetivo. Observa-se, porém, a transformação do método, da forma, em disciplina, em matéria dos programas. O método da lição de coisas se caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos (SCHELBAUER, 2010).

Importa considerar que a missão batista em Vitória, desde as primeiras ações educativas, em tempo anterior à instalação do colégio em prédio próprio, atuou dirigindo grande atenção à educação infantil. Uma das primeiras medidas dos missionários Loren e Alice Reno foi estruturar o “Jardim de Infância”. Além da influência dos pensadores, acima analisados, destacamos também a influência do pensamento de Froebel e um pouco dessas reflexões apresentaremos a seguir.

2.4.3 Friedrich August Froebel : o Jardim de Infância

Froebel, assim como Pestalozzi, desenvolveu significativas experiências educativas centradas em crianças entre final do século XVIII e a primeira metade do século XIX⁷⁰. Filho de um pastor protestante, Friedrich Froebel nasceu em Oberweissbach, no sudeste da Alemanha, em 1782, e viveu até 1824. Ele se inseriu na fase histórica caracterizada por Eric Hobsbawm (1996) como “A Era das Revoluções” (1789-1848), época da história europeia marcada por guerras e revoluções, tais como a Revolução Francesa⁷¹, a Revolução Industrial⁷², as Guerras Napoleônicas⁷³ e, finalmente,

⁷⁰Vale destacar a dificuldade de acesso às obras tanto de Pestalozzi quanto de Froebel. São poucas as traduções para o português. De Froebel, em 2001, com tradução de Maria Helena Camara Bastos, chegou ao mercado brasileiro a obra **A educação do homem**. O trabalho de Bastos não foi feito diretamente do alemão, mas sim de uma edição em espanhol. O livro foi originalmente publicado pelo autor em 1826 sob o título, *Revolução Francesa (1789-1799)*. Para informações acerca do processo revolucionário ler: HOBBSAWM, Eric J. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

⁷¹O processo da Revolução Francesa (em francês: *Révolution Française*, 1789-1799) foi marcado por um período de intensa agitação política e social na França, que teve um impacto duradouro na história do país e, mais amplamente, em todo o continente europeu. A monarquia absolutista que tinha governado a nação durante séculos entrou em colapso em apenas três anos. A sociedade francesa passou por uma transformação épica, quando privilégios feudais, aristocráticos e religiosos evaporaram-se sobre um ataque sustentado de grupos políticos radicais, das massas nas ruas e de camponeses na região rural do país. Antigos ideais da tradição e da hierarquia de monarcas, aristocratas e da Igreja Católica foram abruptamente derrubados pelos novos princípios: *Liberté, Égalité, Fraternité* (em português: liberdade, igualdade e fraternidade). As casas reais da Europa ficaram aterrorizadas com a revolução e iniciaram um movimento contrário que, até 1814, tinha restaurado a antiga monarquia, mas muitas reformas importantes tornaram-se permanentes. O mesmo aconteceu com os antagonismos entre os partidários e inimigos da revolução, que lutaram politicamente ao longo dos próximos dois séculos. Sobre o tema, tratado na atualidade, ler COGGIOLA (2013) **Novamente, a Revolução Francesa**, Projeto História, São Paulo, n. 47, p. 281-322, ago. 2013.

⁷² A **Revolução Industrial** constituiu-se em um processo de grandes transformações econômico-sociais que começou na Inglaterra no século XVIII e espalhou-se por grande parte do hemisfério norte durante todo o século XIX e XX. Para informações sobre o processo sugerimos leitura de BLOCH, Marc. **A terra e seus homens: a agricultura e vida rural nos séculos VII e XVIII**. São Paulo: EDUSC, 2001. Indicamos também o texto de POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa era**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

⁷³ Período de governo de Napoleão Bonaparte na França entre os anos de 1799 e 1815.

encerrando o período, as Revoluções de 1848⁷⁴. Inserido em um contexto de transição, Froebel exercitou construir seu conhecimento acerca da criança e de seus processos de aprendizagem através da prática, e, assim como Pestalozzi, de quem era contemporâneo e de quem se aproximava na comunhão de ideias educativas, fundou escolas dando ênfase à educação de crianças pequenas⁷⁵.

Se Pestalozzi se preocupava com o entorno dos sujeitos e as influências que o externo promove no interno deles, Froebel estava mais centrado na espiritualidade do homem. Tal centralidade localizava a situação social como pertencendo ao mundo exterior e, portanto, no processo educativo, deveria ser tratada como questão secundária. Froebel vivenciou suas experiências e ideário educativo em um contexto espacial e temporal onde a política e a geografia ensaiavam um processo de unificação. Portanto, um tempo onde os sentimentos de pertencimento e de nacionalismo se faziam necessários. Enfatizar a espiritualidade aproximou o pensamento de Froebel da educação de crianças e o afastou das necessidades políticas. A historiografia sobre o educador aponta que o projeto dos jardins de infância fora abortado, as instituições fechadas e o educador banido.

A centralidade do pensamento localizado na espiritualidade promoveu em Froebel a centralidade da educação infantil, onde germina essa espiritualidade e onde ela deve encontrar ambiente favorável ao seu florescimento. Ele conecta educação ao desenvolvimento infantil. Segundo o educador, a criança possui uma riqueza interior, fruto da essência humana que, em situação favorável, se exterioriza através de atividades lúdicas envolvendo as artes e os jogos (ARCE, 2002).

⁷⁴ As revoluções burguesas são movimentos sociopolíticos ocorridos entre 1640 e 1850, nos quais a sociedade aristocrática, caracterizada pela monarquia absoluta e/ou pela nobreza, inicia o processo de transformação que resultará na formação de uma sociedade capitalista dominada pela produção mercantil liberal. Os exemplos clássicos de revoluções burguesas são a Revolução Inglesa (1640/88) e a Revolução Francesa (1789), nas quais “[...] os mecanismos políticos, jurídicos e ideológicos de ambas garantiam à burguesia o desenvolvimento das relações capitalistas de produção e o exercício da dominação social e da hegemonia política sobre os demais segmentos da sociedade contemporânea” (SANDRONI, 1989, p.275).

⁷⁵ Froebel visitou e atuou no seminário de Iwerdon de 1808 a 1810. Mas ele se desentendeu com Pestalozzi e esses conflitos o levaram a abandonar o projeto de Iwerdon. “[...] considerava que Pestalozzi (1746-1827) reduzia o homem a seu estar aí, tal qual ele aparece na terra, esquecendo-se de sua natureza eterna, do seu ser eterno. Pestalozzi [...] envolvia-se nas discussões sociais e econômicas do período, [...] chocando-se sempre com a pobreza e o infortúnio que se abatia sobre os mais pobres em consequência da exploração exercida pela classe nobre (ARCE, 2002, p. 72).

Em 1837, Froebel fundou, em Blankenburg, o Instituto de Educação Intuitiva para a Autoeducação. A pretensão era construir uma estrutura escolar onde a criança pudesse exercitar a intuição e aprender com ela. Esse desenvolvimento infantil demandava materiais didáticos que, até então, não existiam e passaram a ser produzidos em oficina própria pelo educador. Os brinquedos passaram a centralizar a metodologia didática de Froebel. Segundo Arce (2002, p. 72),

Froebel elege o jogo como seu grande instrumento, o qual juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através do exercício de exteriorização da essência divina de cada criança, levando-a assim a reconhecer e a aceitar a “Unidade Vital”, isso é, a tríade formada pela Humanidade, Deus e a Natureza.

Estando em Froebel a educação alicerçada na “Unidade Vital” (Homem, Deus, Natureza) e nos processos que encaminham, a aprendizagem transita entre a exteriorização de uma interiorização. No livro **Pedagogia dos jardins de infância** o educador explica que

Toda atividade da criança tem o seu fundamento final na sua natureza íntima. O anseio mais profundo desta vida interna, desta atividade interna, é se ver espelhada em algum objeto externo. E, através de tal reflexo, a criança aprende a conhecer sua própria atividade, essência, direção e objetivo e aprende também a ordenar e determinar sua atividade em correspondência com o fenômeno externo. “[...] Os fenômenos externos na vida ativa da criança não devem ser considerados externamente e isoladamente pelo educador. Eles devem ser estudados em suas relações com a vida interna como procedendo dela e a ela retornando. As próprias crianças serão nossos guias e professores nesta consideração dupla. A criança menor move-se prazerosamente, pula alegremente, saltita para cima e para baixo, ou balança seus braços quando vê um objeto se movendo. Isso não é certamente um mero deslumbramento pelo movimento do objeto diante dela, mas é o funcionamento da atividade interna despertada nela visão da atividade externa (FROEBEL, 1917, apud ARCE, 2002, p.181).

Em consonância com o princípio de que a criança precisa perceber e manter sua vida em uma manifestação objetiva antes de entendê-la em sua subjetividade - isto é, de que a criança precisa do objetivo que lhe é externo para interiorizar e apreender o mundo que em que se insere, os brinquedos e jogos ganham uma significância especial nos processos de aprendizagem de crianças. Criados com objetivo de serem usados em escolas, esses brinquedos e jogos foram chamados de “dons” e o objetivo de sua

utilização era ajudar a criança no desenvolvimento de suas aptidões/dons naturais (essência de Deus incutido em cada ser).⁷⁶

Considerando a criança possuidora de essência divina, Froebel tendo se dedicado à educação de crianças pequenas, fundou em 1840, na cidade de Blankenburg, o primeiro Kindergarten (jardim-de-infância). Instituição escolar destinada a crianças menores de seis anos. Os jogos constituíam o cerne do processo educativo e o centro da metodologia aplicada neste espaço educativo. Tendo os jardins de infância se ampliado em número na Alemanha, o educador publica, em 1844, um livro destinado ao trabalho educativo dentro das instituições e para ser utilizado pelas mães no encaminhamento da educação das crianças pequenas⁷⁷. Froebel também escreveu sobre a importância e necessidade de formação das “jardineiras” – mulheres para a educação infantil. Para este educador, a mulher trazia em sua natureza todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação de crianças. Tal propósito, apresentado por Froebel foi também explicitado por Pestalozzi. E, adentrando o tempo e se deslocando no espaço, encontramos tais preceitos da educação infantil enquanto uma tarefa essencialmente feminina ainda nos dias atuais.

A educação de crianças no modelo froebiano foi introduzida no pensamento da elite brasileira que pensava a educação no período de transição entre o Império e a República. Ainda no período Imperial, Rui Barbosa pontuando a fragilidade da educação que se praticava no Brasil, aponta o ideário de Froebel como conhecimento a ser apropriado pela educação brasileira. Para Rui Barbosa,

Froebel, “o verdadeiro psicólogo da vida infantil” moldou profundamente o seu sistema educativo pela verdade, capital hoje em pedagogia, de que o desenvolvimento espiritual e o desenvolvimento físico não andam separados na infância -, antes cerradamente se entrecem um com o outro; de que, no começo da vida, não há desenvolvimento perceptível, a não ser pelos órgãos do corpo, os quais constituem os instrumentos primordiais do espírito; de

⁷⁶ Os jogos/dons propostos por Froebel foram reunidos e descritos em um livro intitulado: **Pedagogia dos jardins-de-infância**, uma coletânea de textos produzidos pelo educador publicado em 1917. Entre 1843 e 1844, várias escolas infantis do modelo froebiano se proliferaram na Alemanha. Arce indica mais de quarenta centros de educação infantil. Em 1851 este modelo escolar foi proibido na Alemanha, pois Froebel fora acusado de ser ateu e socialista (ARCE, 2002).

⁷⁷ Para entender o lugar da mulher na sociedade em que se inseriu a vida e a obra de Froebel, assim como, o papel a esta atribuído, pela sociedade revolucionária europeia e a pós-revolucionária/burguesa/capitalista ler A Pedagogia na ‘Era das Revoluções’: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel, in: **Infância, Maternidade e Família- Integração das ideias de Pestalozzi e Froebel à ideologia burguesa da época**. Campinas: Autores Associados, 2002.

que a primeira expansão da alma se efetua para a par com a dos órgãos físicos, e por meio deles; de que é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente; de que, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensoriais encerram em si o *único meio possível* de despertar a alma (BARBOSA, 2010 p.121) .

Adentrando a República e na perspectiva de se constituir no País as bases de um sistema governamental de ensino, as ideias de Froebel passam a ocupar significação no debate encaminhado pela intelectualidade brasileira. Ainda é nesse período que as escolas ordenadas por evangélicos passam a ser tomadas como instrumento de auxílio ao Estado no sentido de aumentar a oferta de educação escolarizada em território nacional.

Para Pestalozzi e Froebel a educação se constituiu como necessidade tanto para a garantia da ordem burguesa, - considerando que eles construíram suas concepções educativas em um contexto europeu de ascendência da burguesia, primeiro como classe revolucionária, depois como classe conservadora- quanto para a garantia de liberdades e autonomia dos homens. Paradoxo que se manteve presente no ideário educativo dos dois teóricos. Educar para a autonomia e ao mesmo tempo garantir uma ordem estabelecida que anulava essa possibilidade de autonomia e liberdade: a ordem capitalista. Por sua vez, os ideais de criança e de mulher defendidos pelos educadores protestantes acabaram por contribuir com o espírito reacionário da religião, que ajudou a burguesia a sedimentar o seu poder.

No modelo educativo dos dois teóricos, a educação deve ser encaminhada para a garantia do desabrochar da semente do conhecimento que é, por sua vez, dádiva divina presente em todas as crianças. A educação intuitiva, para garantir a aprendizagem das coisas do mundo está presente em Pestalozzi e ganha contornos especiais na educação infantil proposta por Froebel. Tais preceitos estiveram fortemente presentes nas ações educativas dos batistas na cidade de Vitória.

O exercício de analisar os pressupostos educativos nos reformistas e nos teóricos da educação impôs reflexão acerca do percurso histórico que estabeleceu uma relação de ambivalência entre educação e religião e que concretizou processos educativos permeados por concepções religiosas e, ao mesmo tempo, concepções educativas reforçadoras de princípios religiosos.

Essa relação de ambiguidade também permeou o projeto missionário dos americanos batistas implementado na cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, durante os anos em que o projeto esteve sob a direção dos missionários Loren e Alice Reno.

Quem foram esses missionários e como constituíram a história de inserção na vida da Cidade é o que passaremos a analisar no próximo capítulo deste texto.

CAPÍTULO TERCEIRO

3 LOREN E ALICE RENO: UM CASAL DE MISSIONÁRIOS BATISTAS NORTE AMERICANOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEGITIMIDADE E REPRESENTATIVIDADE JUNTO À COMUNIDADE CAPIXABA

Neste terceiro capítulo do trabalho, a partir das ideias e ações dos missionários Loren e Alice Reno, pretende-se identificar como se constituiu a comunidade batista no Estado do Espírito Santo, tendo como área de análise a cidade de Vitória. Pretende-se, ainda, por meio de revisita histórica, analisar a importância e influência das atividades educativas para a formação de legitimidade da liderança do casal Reno e o lugar de representatividade que construíram à frente da comunidade capixaba.

No estado do Espírito Santo, a exemplo do que ocorreu em outros Estados da Federação, a composição de um modelo para a educação, em especial nos anos que constituíram a Primeira República, esteve vinculada a um ideal de modernidade que anunciava a civilidade como instrumento de compleição. Como apontado no primeiro capítulo, o processo de formação de um modelo de educação para a República foi marcado por ideias que se fizeram acompanhar de uma copiosa legislação. Idealizada e apregoada como demarcadora do novo tempo que se iniciava com a República, essa legislação não encontrou condições de produzir modificações significativas em relação à educação ordenada durante o período imperial.

Cabe considerar que raramente os contextos são produzidos por leis e decretos, o que não é diferente para a esfera educacional. Para Schelbauer (1998, p.141), “[...] significa dizer que entre os desejos e sua realização existe uma sociedade produzindo as condições de modernização, para que a escola se torne uma necessidade”. Assim sendo, ocorreram os continuísmos em diversas esferas da vida nacional republicana, entre os quais se destacam o da fragilidade das ações do Estado para com as questões educativas. Consideramos que foi na ausência do Estado que as contribuições das instituições religiosas não católicas, ganharam espaço e possibilidade de projeção. Nesse contexto, as escolas religiosas não católicas, já iniciadas no Brasil Imperial, ganharam maior projeção na Primeira República. “[...] 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”.

A idealização de um arquétipo de educação marcado pelo signo da modernidade, que trazia como referencial a civilidade⁷⁸, se inseriu no percurso de construção de legitimidade e representatividade dos missionários e educadores batistas Loren Marion Reno e Alice Marion Reno. Esses, originários dos Estados Unidos da América, chegaram ao Estado do Espírito Santo em 1904 e construíram, nos anos que se seguiram a sua chegada⁷⁹, uma instituição educativa que abalizou importância na história da educação em Vitória, capital do Estado. Com a fundação de escolas nas regiões onde erguiam Igrejas, levaram a educação americana para o interior do Estado e, ao instalarem um internato na capital, ampliaram as possibilidades de continuidade do estudo para alunos e alunas do interior.

3.1 OS BATISTAS: A GÊNESE EM TERRAS CAPIXABAS

Trazer os missionários Loren e Alice Reno para o debate ora iniciado impõe revisitar o processo de formação do grupo religioso batista em terras capixabas e, antes disso, localizá-los no contexto nacional. Foi a concepção eliana de processo civilizador, ou seja, de civilidade enquanto processo, que nos guiou durante toda a construção da pesquisa e da narrativa que a complementa.

⁷⁸ Sobre a civilização enquanto processo, ler: ELIAS, Norbet. O processo civilizador: **Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, v.1. Assim como ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, v.2.

⁷⁹ Consideramos aqui esse tempo entre a chegada dos missionários e a inauguração do primeiro prédio para o funcionamento do Colégio Americano Batista, localizado à rua General Osório, na região central da cidade de Vitória, em 1907. Antes disso, a educação já se constituía enquanto instrumento de importância no projeto missionário batista. Os missionários administravam aulas em sua própria residência, prática comum na educação desse período.

Considerando a abordagem em escala ⁸⁰ a história dos batistas no Espírito Santo está na composição da história dos batistas brasileiros⁸¹. A gênese destes pode ser encontrada na fixação dos primeiros imigrantes estadunidenses no oeste paulista⁸² no final do século XIX. Para eles, o processo de fixação na nova terra demandou elaborações que atendessem às peculiaridades culturais, nas quais se inseriam a religiosa e a educativa. Assim ergueram suas instituições: criaram igrejas e escolas. As instituições escolares estiveram compondo o processo de construção de legitimidade para as instituições religiosas, razão pela qual começaremos nossa narrativa pela análise da gênese religiosa.

No tocante à criação das Igrejas, ainda que as duas primeiras tenham resultado dos interesses e trabalho dos primeiros imigrantes, a oficialização da instituição religiosa, segundo a Convenção Batista Brasileira (CBB), se concretizou com a atuação da Junta das Missões religiosas do Sul dos Estados Unidos da América, a Junta de Richmond⁸³. Por ingerência da Junta, foram enviados os primeiros missionários para

⁸⁰ Sobre a localização dos elementos históricos no contexto das variações de escala que ajudam a pensar o norte religioso local na conjuntura geral do Brasil, no recorte de tempo de nossa pesquisa, nos servimos do artigo de Jacques Revel. Consultar: Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, set/dez. 2010.

⁸¹ A categoria batista brasileira vai ser aqui utilizada como referência específica aos batistas vinculados à Convenção Batista Brasileira (CBB). Segundo o pastor e professor Lourenço Stelio Rega, é uma nomenclatura adotada no jargão evangélico do Brasil. Ele afirma que a referida categoria não abarca outros segmentos da tradição batista presentes no Brasil, tais como os batistas renovados filiados à Convenção Batista Nacional, os batistas regulares, os batistas independentes, batistas do sétimo dia e batistas não filiados a qualquer associação ou convenção associacional (REGA, 2001).

⁸² O primeiro registro de um representante batista no Brasil data do ano de 1860, oportunidade na qual o missionário americano Thomas Jefferson Bowen chega ao Brasil após uma temporada trabalhando na Nigéria. Segundo a historiografia oficial da Convenção Batista Brasileira, a presença no Brasil de Bowen, que atuou junto a escravos que falavam o dialeto iorubá (que aprendeu durante sua temporada na África), durou apenas 8 meses. Em razão de problemas de saúde ele acabou retornando a seu país. No entanto, a historiadora Betty Antunes de Oliveira afirma que as dificuldades encontradas por Bowen para iniciar o trabalho no território brasileiro foram determinantes para que sua família, mais especificamente a sua esposa, Lurennia Henrietta Davis, tomasse a decisão de retornar para os Estados Unidos (OLIVEIRA, 2005). O segundo registro da presença batista no Brasil acontece alguns anos depois, quando um grupo de colonos norte-americanos sulistas, derrotado na guerra entre o Sul e o Norte, desembarcou no Brasil, em Santa Bárbara do Oeste/SP. Como grande parte deste contingente era de batistas, no dia 10 de setembro de 1871, eles organizaram a Primeira Igreja Batista em território brasileiro. Porém, é importante destacar que a Convenção Batista Brasileira (CBB) considera que esse não é o marco inicial do trabalho realizado pelos batistas do Brasil no País, pois não tinha o objetivo de evangelização. Isto apenas se dá no ano de 1882, oportunidade na qual foi organizada a Primeira Igreja Batista da Bahia, voltada para a evangelização do Brasil (SOUZA, 2010, p. 60).

⁸³ Em especial a questão da escravidão é tida como marco de divisão dos batistas nos Estados Unidos. Essas divergências também estiveram presentes na organização de suas instituições. Havia tendências centralizadoras e descentralizadoras no tocante as ações que envolviam a igreja, tais como

o Brasil, que fundaram, em 1882, uma igreja batista na cidade de Salvador (BA). Apesar das duas outras já existentes, essa é oficializada como a Primeira Igreja Batista do Brasil⁸⁴. A frente a esse trabalho estavam os missionários norte-americanos, William Buck Bagby (1855-1939) e Anne Luther Bagby (1859-1942)⁸⁵ Zacarias Clay Taylor (1851-1919) e Cate Crawford Taylor (1862-1894).

As discussões acerca da oficialização da gênese em Salvador foram iniciadas em 1907 quando foi criada a Convenção Batista Brasileira⁸⁶ e onde, pela primeira vez, se pensou no marco inicial do trabalho batista brasileiro. Portanto, na origem da Convenção Brasileira, encontra-se a posição de que a primeira igreja batista do Brasil foi a de Salvador. Tese defendida por muitos, inclusive por um dos principais teólogos batistas, José Pereira dos Reis⁸⁷ que, ao defender seu posicionamento, argumentou:

a educativa, a missionária, a publicadoras e outras. O encaminhamento de uma solução conciliadora foi posto por terra com o acirramento da questão da escravidão que produziu cisão entre os batistas do Norte e os do Sul do País. A Junta das missões estrangeiras ficou em Richmond, Virginia. No Norte ficou a União Missionária Batista Americana, conhecida como Convenção do Norte e mais tarde Convenção Batista Americana.

⁸⁴ Questão controversa será explicada no decorrer do texto.

⁸⁵ William Buck Bagby e Anne Luther Bagby vieram como missionários para o Brasil em 1881. A atuação inicial do casal se deu onde havia a instalação de uma comunidade batista americana, isso é, em Santa Barbara do Oeste. Já em 1882, chegou ao Brasil o casal formado por Zacarias Clay Taylor (1851-1919) e Cate Crawford Taylor (1862-1894) os casais, com o auxílio do brasileiro convertido à fé batista, Teixeira de Albuquerque, seguiram para a organização da Igreja Batista na Bahia, segundo o teólogo batista Moreira de Oliveira, “[...] a fim de organizarem, em 15 de outubro de 1882, a primeira igreja no Nordeste do Brasil mais conhecida como Primeira Igreja Batista do Brasil, que, na realidade, foi a terceira do país” (OLIVEIRA, 2011, p.108). Em seu texto Zaqueu indica que os Taylor teriam deixado os trabalhos à frente da Igreja da Bahia para implantarem outras no Rio de Janeiro, tendo algum tempo depois, se transferido para Alagoas com o objetivo de fundar nova igreja. Entretanto, por época da chegada do Casal Loren e Alice Reno, indicados para encaminhar os trabalhos missionários no Espírito Santo, encontramos os Taylor na liderança da Igreja batista de Salvador, isso em 1904.

⁸⁶ A Convenção Batista Brasileira (CBB) é o órgão máximo da denominação batista no Brasil. É, na atualidade, a maior convenção batista da América Latina, representando cerca de 8.753 igrejas, 4.944 Congregações e 1.706.003 fiéis. Como instituição, existe desde 1907, servindo às Igrejas Batistas brasileiras com sua estrutura de integração e seu espaço de identidade, comunhão e cooperação. É ela que define o padrão doutrinário e unifica o esforço cooperativo dos batistas do Brasil. A Convenção Batista Brasileira é administrada por um Conselho Geral, cuja diretoria tem o mandato de 2 anos. Assim como as Igrejas locais que a integram, a CBB se rege por estritos padrões democráticos, com ênfase na descentralização decisória e na alternância do poder. O Conselho Geral é o órgão responsável pelo planejamento, a coordenação e o acompanhamento dos programas da CBB e de suas organizações. Disponível em <http://www.convencaobatista.com.br/siteNovo/pagina.php?MEN_ID=19>. Acesso em: 21 jan. 2019.

⁸⁷ José dos Reis da Silva Pereira nasceu em 4 de fevereiro de 1916, em Piraí, Rio de Janeiro. Converteu-se à fé batista aos 14 anos de idade, tendo sido batizado pelo Pastor Tecê Bagby, na Igreja Batista de Vila Mariana/SP. É considerado um dos principais teólogos batistas. Ver: GONÇALVES (1967).

Essa Igreja de Santa Bárbara é a primeira igreja batista estabelecida em solo brasileiro. Era, entretanto, uma igreja de língua inglesa, fundada para servir aos colonos, e que nunca deixou de ser igreja de língua inglesa. [...] os crentes de Santa Bárbara não se interessaram em aprender o português, para pregar a mensagem evangélica aos brasileiros. Não era uma igreja missionária (PEREIRA, p. 11).

Entretanto, a oficialização da Igreja de Salvador, como marco inicial, para outros produz uma negação histórica do trabalho desenvolvido pelos imigrantes que organizaram, antes dos missionários, a Igreja Batista de Santa Bárbara do Oeste e de Estação⁸⁸, ambos localizados em São Paulo. Betty Antunes de Oliveira⁸⁹ desenvolveu pesquisa que resultou na defesa de Santa Bárbara e Estação, enquanto marcos inaugurais na história dos batistas no Brasil. Para Antunes, os missionários só vieram para o Brasil, e aqui se estabeleceram, após o trabalho dos primeiros imigrantes. Assim ela argumenta:

Por causa do grupo de batistas, vieram os missionários Bagbys e depois outros. Que sementeira magnífica! Aquela “First Baptist Church Of Brazil”, organizada no coração de São Paulo não mais existe. Foi a semente que posta na terra, morreu, para dar vida a tantas outras.

A tese de Oliveira encontrou eco em importantes figuras da intelectualidade batista, entre eles o Pastor Ebenézer Gomes Cavalcanti (1911-1979), um líder respeitado na Convenção Brasileira, que anunciou:

[...] não compreendo o desprezo a que os batistas relegam sua própria História, que se reconstitui sob o império de leis e não à base de sentimentalismo. Afinal, que igreja brasileira foi essa, a de 1882, na Bahia, constituída por quatro norte-americanos e um brasileiro? [...] História não se faz por decreto, senão que resulta da pesquisa dos fatos. [...] quando morrerem todos os patriotas nacionalistas, brasileiros e norte-americanos, se eu sobreviver a eles, proporei à Convenção Batista Brasileira que retifique o lamentável equívoco de apagar mais de dez anos de História Batista no Brasil. [...]. Não foi ela [Igreja Batista de Santa Bárbara] a primeira a ser

⁸⁸ Sobre a temática, a obra de Betty Antunes de Oliveira, **Centelha em restolho seco**, resultado de uma reflexão longa e profunda defende a possibilidade de novas releituras da gênese batista no Brasil. A primeira edição do livro data de 1985 pela editora Vida Nova. A edição digital é de uma coedição com a editora Signum Veritas. Também usamos como referência o texto de Yamabuchi (2009) **O debate sobre a história das origens do trabalho Batista no Brasil**: uma análise das relações.

⁸⁹ Betty Antunes de Oliveira (1919-2016) nasceu no Rio de Janeiro, filha primogênita do pastor Ricardo Pitrowsky, de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul e de Eugenia Thomas Pitrowsky, de Santa Bárbara do Oeste, em São Paulo. Betty é bisneta do pastor Robert Porter, um dos membros fundadores da Primeira Igreja Batista no Brasil, organizada em 10 de setembro de 1871, em Santa Bárbara do Oeste. Era formada em jornalismo, piano e órgão, com composição e regência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Era bacharel em Ciências e Artes da Educação; membro da Academia Evangélica de Letras do Brasil; do Colégio Brasileiro de Genealogia; da Associação Brasileira de Pesquisadores de História e Genealogia; e sócia correspondente do Instituto.

organizada no Brasil (não só no solo, mas na Nação, sob as leis do Império do Brasil), e não é verdade que isto ocorreu no dia 10 de setembro de 1871? E então? Voltemos ao berço, se somos historiadores e não meros historiógrafos (CAVALCANTI, 1961, f. 4-5).

Sendo ou não os “pais” da igreja batista brasileira, os missionários enviados pela Junta de Richmond se constituíram enquanto presença atuante e decisiva para o fortalecimento da instituição. Aqui foi preciso encaminhar nossa análise para o modelo missionário, que trazia em sua constituição a prática do convencimento e da conversão. Tais proposições podem ser associadas ao ideal de construção de um “processo civilizador” que, de acordo com Elias (2006), corresponde a um percurso de “aprendizagem involuntária” que se relaciona com ao movimento de regulação e auto regulação de indivíduos e de grupos sociais. Assim, ponderamos que, no processo de disseminação da fé cristã, pelo viés institucional batista, a educação tornou-se um instrumento de importância e de ação, no sentido de “controle” das pessoas, a partir de demandas moralizantes internalizadas.

Os estudos de Elias (1993) nos auxiliam a entrever, no movimento de conversão, uma negação do que estava posto enquanto alvitre ideológico religioso para a sociedade brasileira ainda nos anos iniciais da República. Mas, não só o religioso foi posto como negação. Aspectos organizacionais como família, comunidade, educação e costumes também foram. A negação, elemento presente no movimento evangelizador praticado pelos missionários, estabeleceu níveis de qualificação comparativa entre a sociedade que recebia os estrangeiros e a sociedade de onde esses provinham. Os estrangeiros anunciavam-se como portadores de uma verdade religiosa que estabelecia como indispensável a formação de novos códigos de conduta individual e coletiva. A conversão, resultado da ação missionária, anunciava-se como um processo de assimilação dos códigos de comportamento que os estrangeiros apregoavam como redentores. Segundo Elias (1993, p. 259), os nativos

[...] absorvem o código dos grupos superiores e passam, assim, por um processo de assimilação. Seu controle de paixões, sua conduta, obedecem às regras dos grupos superiores. Parcialmente, identificam-se com eles e mesmo que a identificação possa revelar fortes ambivalências, ainda assim sua própria consciência, a instância do superego, segue mais ou menos o modelo dos grupos superiores.

Na construção do processo de visibilidade para a cultura religiosa que traziam e pretendiam implantar, os missionários americanos, em especial o casal Taylor e o casal Bagby, iniciaram e fortaleceram a expansão da fé batista, com a formação de Igrejas em diferentes Estados da federação. Em alguns estiveram, em outros enviaram missionários indicados pela Junta de Missões Estrangeiras Richmond. Ainda em outros, enviaram convertidos não missionários para difundirem a religião. No contexto de implantação da fé batista em território tão vasto quanto o do Brasil, evidenciou-se a importância do trabalho dos convertidos não missionários. Eram estes propagadores de uma prática de fé recém-adquirida, trabalhavam fazendo pregação improvisadas, distribuindo panfletos e livros, entre os quais o novo testamento. E, de grande e assumida importância para o trabalho realizado pelos novos pastores, estavam as publicações que carregavam consigo, e que distribuíam durante as pregações. Assim, a fundação de uma casa publicadora no Brasil ⁹⁰ se fez necessária desde os primórdios do trabalho missionário. Também, no contexto da sociedade na qual se inseria a ação missionária, a necessidade da educação e do letramento são apresentadas como um recurso indispensável ao projeto. Em livro publicado em 1937 sobre a história dos batistas no Brasil encontramos a seguinte passagem:

[...] E' simplesmente impossível que a realização evangélica concorra com o catholicismo sem se munir do poder e da influencia de educação. [...]. Não e por acaso que nos países onde o catholicismo predomina, há quase sempre maior porcentagem de analfabetismo. Na autoridade absoluta da Igreja e obediência passiva do povo, o individuo é privado de toda a responsabilidade menos a de submeter-se passivamente a autoridade superior em materia de religião. Não precisa ler e estudar. [...] O exito do individualismo evangelico depende também da educação do povo, especialmente no ambiente em que predomina o catholicismo. (CRABTREE, 1937, p.127-128).

⁹⁰ A Casa publicadora começou a ser organizada em 1893 quando a Junta de Richmond destinou verba especial para a compra de uma tipografia para a Missão Bahiana. Foi o início da imprensa batista, que deu impulso às atividades missionarias. Folhetos e livros passaram a inundar as diversas regiões do Brasil. Também como consequência da tipografia da Bahia, houve a criação de um jornal batista intitulado **Echo da Verdade**, que mais tarde mudou o nome para **A boa vida para Crabtree** “[...] um jornal valente e prestimoso na obra de evangelizar os não crentes e de instruir os crentes” (CRABTREE 1937, p. 188). Um segundo Jornal intitulado **As Boas Novas**, editado no Rio de Janeiro foi considerado o Jornal Oficial dos Batistas do Sul do Brasil. Esses jornais eram mais regionais, mesmo que acabassem por circular por outras regiões onde estivesse funcionando o processo de evangelização Batista. Assim em meados de 1900, na cidade do Rio de Janeiro decidiu-se fundir os dois Jornais e criar a Casa Editorial Baptista com o objetivo de [...] evangelizar os não crentes, instruir os crentes e defender a Causa Baptista. (CRABTREE, 1937, p. 189) Em 1901 a Casa Publicadora lançou o primeiro número do Jornal Baptista, 10 de janeiro de 1901.

Essa educação, identificada como imprescindível para o projeto evangelizador missionário, foi não só defendida pelos missionários, como tornou-se parte da obra religiosa, por eles estabelecida nas diversas regiões onde ergueram igrejas e, junto a elas, escolas.

E, no movimento de expansão da comunidade batista, em 1892, a Missão da Bahia enviou para o Estado do Espírito Santo, o batista recém convertido Salomão Ginsburg⁹¹. O obreiro veio como voluntário indicado pelo missionário da Igreja da Bahia, William Buck Bagby. Seu trabalho era o de conhecer o campo de possibilidades que a cidade oferecia para a obra missionária.

Em publicação de 1937, **História dos Batistas no Brasil**, Crabtree (1937) relata um episódio envolvendo Salomão Ginsburg e a população da cidade de Vitória, no Espírito Santo. O relato é conduzido de forma a ressaltar a ação do pastor, frente à hostilidade gerada por suas pregações, como um ato de coragem e determinação religiosa. Entretanto, o que se evidencia no relato é a fragilidade das ações de intuito evangelizador, encaminhadas de forma solitária e desprovidas de quaisquer estratégias. Assim, o autor descreve a experiência inicial do obreiro na cidade de Vitória:

[...] chegou a Victoria no tempo de carnaval e distribuiu ás multidões nas ruas muitos folhetos, mas o povo tomou o seu trabalho como brincadeira de carnaval. Chegando numa praça, [...] aproveitou a ocasião para anunciar o evangelho a uma grande multidão, que a princípio ouviu com respeito e interesse. Mas alguém envenenou a mente dos ouvintes que começaram a mudar de attitude. O pregador continuou com sua mensagem sem dar attenção á attitude hostil. Finalmente alguém atirou um punhado de lama que lhe attingiu o rosto. Este acto provocou o riso de todos e dahi houve grande confusão. [...] o chefe de polícia [...] veio a seu encontro e o conduziu ao hotel onde ficou durante a noite (CABTREE, 1937, p. 255).

⁹¹ Salomão Luiz Ginsburg era de origem judaica, filho de um rabino, nasceu próximo a Suwalki, Polônia, em 6 de agosto de 1867. Chegando ao Brasil em 1890, filiou-se à Igreja Evangélica Fluminense. Dirigia uma congregação da igreja e se sustentava vendendo Bíblias. Em novembro de 1891, [...] foi batizado por imersão na Primeira Igreja Batista da Bahia, por Dr. Z. C. Taylor. Logo depois foi ordenado como pastor. Em 1892, foi comissionado missionário da Junta de Richmond Ginsburg e pastoreou a Primeira Igreja Batista do Recife e Bahia [...] em Campos e Niterói, RJ, além de trabalhar em Mato Grosso e Goiás, sempre evangelizando, sempre implantando igrejas. [...] em 1891, (publicou) um hinário com 16 hinos, que chamou de **O Cantor Cristão**. Nos anos seguintes, continuou a adicionar hinos seus e de outros hinilistas, até que, na 11ª edição constavam 106 hinos de sua autoria. Disponível em: <<https://crentebatista.wordpress.com/2010/04/22/salomao-luiz-ginsburg/trackback/>>. Acesso em: 30 jan.2019

O documento nos possibilitou vislumbrar o contexto e os mecanismos de conversão que não só Salomão Ginzburg, mas também outros obreiros que vieram após ele, praticavam. Traziam folhetos bíblicos para uma comunidade de pouco letramento, um discurso desprovido de conhecimento e de autoridade, questão que pôde ser entendida como resultado da pouca familiaridade que esses pregadores estabeleciam com o objeto de suas pregações e defesa⁹². Uma falta de conhecimento que, se contrapondo ao objetivo de convencimento, gerava desconfianças e muitas vezes desrespeitos e constrangimentos.

O obreiro ficou por algum tempo na cidade de Vitória, visitou municípios do interior do Estado retomando, mais tarde, seu trabalho foi junto aos missionários de Salvador (BA). Ampliando sua participação no projeto de fortalecimento da igreja batista no Brasil, Ginsburg, além do Espírito Santo, visitou diversos estados de onde recolheu informações sobre a possibilidade de abertura de novos campos de conversão batista. Tornou-se uma importante liderança batista e um ferrenho defensor da educação para a formação de uma classe de pastores nacionais. Para ele, uma das maiores necessidades dos batistas no Brasil era a fundação de um educandário para a formação de pastores nacionais, a exemplo do que encaminharam os presbiterianos e os metodistas (CRABTREE, 1937).

Entretanto, para Ginsburg, enquanto não se instituíssem os educandários, a ação dos convertidos nacionais era essencial para a propagação das ideias religiosas batistas e, conseqüentemente, para a abertura de novos campos de trabalho, mesmo sem a presença de novos missionários americanos. Esse foi um movimento constante das missões já estabelecidas no Brasil.

Retomando a experiência de Ginsburg no Espírito Santo, esta não foi vista como desestimuladora pelos missionários da Junta de Richmond, já atuando no Brasil. Foi após esse primeiro ensaio que se intensificou a atuação evangelizadora batista pelas

⁹² Como suporte para nossa hipótese de que o desconhecimento enfraquecia as pregações dos primeiros obreiros que atuaram na formação da Igreja batista, e tomando como referência a atuação de Salomão Ginsburg - este também um estrangeiro convertido no Brasil -, encontramos no texto de Crabtree (1937, p.110) a informação de que [...] Nos primeiros annos como em todos os outros campos missionários, os pastores nacionais tinham que aprender o serviço pastoral pela prática, servindo uma espécie de aprendizagem sob orientação do missionário.

regiões interioranas do Estado e a criação de um núcleo próximo à capital. O contexto religioso/histórico, nos possibilitou entender a dificuldade de se estabelecer uma Igreja Cristã não católica no coração da cidade, tendo em vista a força que, extrapolando a esfera religiosa, adentrava a esfera cultural e política. Assim, não podendo estabelecer a igreja na capital, procuraram uma localidade próxima a ela, e ergueram sua sede e sua resistência na Vila do Espírito Santo.

Em 1894 veio da Bahia o evangelizador Francisco José da Silva⁹³, o “Chiquinho”, responsável por muitas das conversões que informaram à Convenção da Bahia e do Rio de Janeiro sobre as possibilidades de se investir no estado do Espírito Santo, no sentido de criar ali uma Igreja Batista. Só no ano de 1903, quando os convertidos já haviam crescido em número e já esboçavam fortalecimento, inclusive já possuindo a pequena sede na Vila do Espírito Santo, chegaram ao estado missionários da Junta para legitimar as primeiras Igrejas batistas em solo espírito-santense e promoverem o batismo dos convertidos.

Em livro publicado pela Convenção Batista do Estado do Espírito Santo, Cassius Gonçalves informa que em

[...] 1903, os missionários que estavam implantando o trabalho batista no Brasil vieram ao Espírito Santo com o intuito de conhecer e organizar as primeiras igrejas capixabas. Zachary Taylor, vindo da Bahia e Alberto L. Dunstan, vindo da missão de Campos, no Rio de Janeiro, desembarcaram em Vitória e foram ao encontro de Francisco José da Silva, que estava no interior, em Alto Firme (hoje Afonso Claudio). [...] formaram um Concílio para examina-lo e, sendo ele aprovado foi ordenado como pastor. [...] o primeiro pastor batista em terras capixabas (GONÇALVES, 2012, p. 53).

Ressaltamos que, entre agosto e setembro de 1903, foram oficializadas as igrejas batistas já fundadas pelos obreiros. Por época dessa oficialização, a comunidade

⁹³ Francisco José da Silva viveu e se converteu à religião Batista na Bahia, segundo Cassius Gonçalves “[...] Mudar de direção. Foi essa a necessidade de Francisco José da Silva quando se tornou cristão de uma confissão batista, depois de rejeitado por parentes e amigos[...] mudou-se para Vitória em 1894, tendo o suporte da Missão Batista da Bahia. [...] o estado era governado por Muniz Freire (1892-1896), o estado disponibilizou oportunidades de emprego para o processo de demarcação de fronteiras, uma velha briga com Minas Gerais. Francisco se candidatou [...] e foi contratado como assistente de agrimensor na região da Serra do Aimorés. [...] Chiquinho como era chamado, usava do tempo na cidade de Baixo Guandu para evangelizar as pessoas que ali estavam, ficou nessa região por três anos, havendo poucas conversões, pois os indivíduos dali não eram abertos a essa identidade cristã protestante” (GONÇALVES, p. 59, 2012).

congregava um total de 90 fiéis⁹⁴. A primeira igreja localizava-se no vilarejo de Alto Firme, região pertencente ao atual município de Afonso Claudio⁹⁵, a segunda na região de Rio Novo e a terceira nas proximidades da capital, no morro de Argolas, na Vila do Espírito Santo⁹⁶.

Regiões de índios botocudos e de colonização europeia, os municípios de Afonso Claudio e Rio Novo foram criados por legislação na última década do século XIX. Só após terem se tornado municípios, as regiões receberam os primeiros padres e, as primeiras igrejas católicas foram erguidas. Consideramos que essas incipiências podem ter determinado a escolha dos batistas: investir no trabalho de conversão religiosa e fortalecer tal propósito, com a criação das igrejas, valendo-se do vazio institucional deixado pela igreja católica. Já na capital do estado, a igreja de Roma estava forte, atuante e vigilante. Desta feita, se não era possível criar um templo na capital, a Vila do Espírito Santo (hoje Vila Velha), parece ter sido a solução para aquele momento.

Em relatório anual das missões enviado à Junta de Richmond, o Missionário Zacharias C. Taylor, então missionário em Salvador, Bahia, relatou que a disputa pelos “campos” de evangelização não se dava só com a Igreja católica. Em especial, na região de Alto Firme (hoje município de Brejetuba/ES)⁹⁷, os presbiterianos causavam sérios danos à atividade evangelizadora dos batistas. Nas palavras do missionário Taylor (1906, f.2) “[...] os presbiterianos ocuparam através de meios errados, um dos nossos campos mais promissores. Tratando a mesma questão, também o missionário Reno (1907, f. 6), no ano seguinte, informou à Junta que “[...] A igreja em Firme, da qual o irmão

⁹⁴ Segundo Crabtree, a primeira igreja foi erguida na Vila de Rio Novo (1935) e se tornou uma das comunidades mais atuantes do Estado. A Igreja estendeu sua atuação para o campo educacional fundando, posteriormente um colégio.

⁹⁵ A lei estadual nº 5146, de 15-12-1995, desmembrou do município de Afonso Cláudio os distritos de Brejetuba e São Jorge de Oliveira, para formar o novo município de Brejetuba. Assim, no período da construção da Igreja Batista, a região pertencia ao município de Afonso Cláudio.

⁹⁶ Segundo o missionário Loren Marion Reno, os fundadores da Primeira Igreja Batista de Argolas são: “[...] Nestor Gomes Falcão, Manoel R, Ramos, Ana Lemos, Almerinda Ribeiro, Adelaide Brito, Altino A. Santos, Euclides Silva, Estanislau Lemos, Florentina Costa, Júlia Farias, José Claro do Nascimento, Valentina Lira, Adelaide Gomes e João B. do Nascimento” (RENO, 2007, p. 20).

⁹⁷ A Igreja batista de Alto Firme tem o início de suas atividades indicado pela prefeitura local em 21 de agosto de 1903, data em que os missionários Zacarias Clay Taylor e A. L. Dunstan dois dos cinco primeiros missionários batistas a pisarem em solo brasileiro fundaram, com 60 pessoas, o que hoje é a Primeira Igreja Batista em Alto Firme. O local de fundação da igreja hoje é chamado de Marapé e fica distante da sede de Brejetuba cerca de 8 km.

Disponível em: <<https://www.brejetuba.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Taylor prestou relatório ano passado como sendo muito prejudicada pelo sabatismo, está ainda mais fraca por desistências ao ponto de estar próxima de ser encerrada”. O que pudemos inferir, ao cruzar informações das fontes disponíveis, foi que, em especial nas regiões interioranas, outras igrejas missionárias, como a presbiteriana e a adventista, estavam em processo de estabelecimento no Estado do Espírito Santo, e, como a igreja batista, também buscavam se fortalecer pelo interior do Estado.

O texto do Relatório anteriormente mencionado, nos permite entender a fragilidade dessas conversões iniciais, assim como nos guia na análise e entendimento das estratégias de formação de legitimidade que os missionários Loren e Alice Reno puseram em curso, nos anos seguintes. Tais estratégias inseria a intensificação do processo de conversão e de manutenção desses novos crentes na igreja. O batismo, a contribuição financeira e a educação dos filhos desses convertidos também se constituíram como recurso para fortalecer esses vínculos.

Antes dos missionários estrangeiros, Francisco José da Silva foi o primeiro pastor batista brasileiro oficializado para atuar no Espírito Santo. Sua consagração foi oficializada por missionários do Rio de Janeiro e de Bahia em 1903. Entretanto Francisco já atuava como pregador e disseminador da fé batista no Estado desde 1894.

Em relatório enviado à Junta de Richmond, com prestações de contas sobre ano de 1904, o missionário baiano Zacharcy Clay Taylor faz relatos acerca da situação de evangelização, conversões e batismo no Brasil. Os seus amorfos trazem dados sobre a situação do Espírito Santo. Assim, informa o missionário baiano no Relatório Anual da missão Bahia, em 2 de maio de 1905, sobre o ano anterior:

Irmão Francisco tem feito um trabalho nobre. As novas igrejas foram organizadas por ele. Como se vê, nós temos apenas 163 batismos para 1904, devido, em parte, ao fato de eu estar longe por quatro meses, editando o jornal, e, por conseguinte não ser capaz de chegar até às muitas igrejas sem pastor. Três novos templos foram construídos. Os \$100 (cem dólares) ofertados pela junta para cada igreja que construirá tem inspirado todas as igrejas e cada uma espera ansiosamente a sua vez (Relatório, 1905, f. 3).

No Estado do Espírito Santo, o processo de locomoção e de diálogo entre os missionários que se espalhavam pelo interior do Estado em busca de novas

conversões se intensificaram quando, em 1904, entrou em funcionamento a Estrada de Ferro Vitória a Minas⁹⁸.

[...] que tinha suas linhas voltadas para o norte do estado seguindo para Minas Gerais pelo vale do Rio Doce. Ao longo das linhas seguiam os cabos dos telégrafos, que ficavam nas estações ferroviárias, facilitando e tornando rápida a comunicação à distância, permitindo o contato entre os missionários (GONÇALVES, 2012, p.51).

Constatamos que, mesmo com todos os esforços dos missionários visitantes e dos convertidos que se tornaram pastores, o trabalho de efetivação que deu forma ao ideário batista no Estado só se fortaleceu com a chegada do casal de missionários norte-americanos Loren Marion Reno e Alice Marion Reno. O casal chegou à capital do Espírito Santo em de outubro de 1904, dando início à construção de uma legitimidade religiosa/educativa que resultou no fortalecimento da Igreja Batista, assim como na implementação de um sistema educativo diferenciado dos praticados na cidade até então.

3.2. DISCURSO, MATERIALIDADE E VISIBILIDADE DOS PROJETOS BATISTAS NA CIDADE DE VITÓRIA

As ações dos obreiros brasileiros e dos missionários estrangeiros inauguraram o trabalho de formação da comunidade batista no Espírito Santo, um trabalho lento e descontínuo. Em especial nas localidades onde a atuação da Igreja Católica estava presente e atuante na figura do padre, a ação dos pastores nacionais encontrava maior dificuldade de inserção na vida local. Na cidade de Vitória, a atuação dos convertidos batistas foi duramente repelida por um longo tempo.

⁹⁸Sobre a expansão ferroviária em solo capixaba Leandro C. Quintão analisa que [...] A questão das estradas e comunicação no Espírito Santo foi e é atualmente alvo de relevantes estudos, principalmente no que se refere ao século XIX. [...] o “projeto” de estreitar as relações comerciais com o território mineiro e transformar Vitória numa grande praça comercial deixou de se relacionar prioritariamente com as tradicionais vias de chão. [...] O caminho da prosperidade passou a ser a estrada de ferro, meio de comunicação símbolo da modernidade do progresso, que encurtava tempo e espaço. [...] O primeiro governante a expor o pensamento ferroviário no Espírito Santo foi Francisco Ferreira Correia, em 1871, tendo como ideia ligar Itapemirim a Vitória, passando por Piúma, Benevente (Anchieta) e Guarapari, num total de 20 léguas, ou seja, 120 Km². (2012, p.14-15).

Assim, por solicitação da Missão de Salvador (BA) e com intuito de fortalecer o pequeno, frágil e descontinuo grupo de batistas que se formava no Espírito Santo, foi enviado pela Junta de Missões estrangeira de Richmond, o missionário Loren Marion Reno e sua esposa Alice Marion Reno. Inferimos, a partir de análise das fontes disponíveis⁹⁹, que a Igreja batista de Salvador precisava firmar sua liderança frente ao movimento missionário, tendo em vista a reivindicação dos batistas de São Paulo quanto à precedência na implantação da primeira igreja no Brasil. Reno chegara ao Brasil por influência dos missionários e estavam na Igreja de Salvador. A escolha de Vitória, segundo o próprio Reno, foi feita por orientação do líder da missão baiano Zachary C. Taylor, o que entendemos como uma ação visando ao empoderamento do grupo missionário no sudeste do País (RENO, 2007)¹⁰⁰.

A orientação da Junta de Richmond era a de o casal se estabelecer em Salvador (BA) para um período de adaptação e de aprendizagem da língua nacional. Só após esse período de adaptação, eles deveriam assumir os trabalhos missionários na capital do Espírito Santo. Entretanto, segundo declaração do próprio Reno, quando chegou ao Brasil foi informado de que a “[...] situação em Vitória era tão urgente que nós deveríamos ir imediatamente” (RENO, 2007, p.32).

As fontes reforçaram o sentido de improvisação do trabalho desenvolvido pelos pastores nacionais que atuavam na cidade, a inconsistência das conversões e o incômodo, traduzido em hostilidades, que novos crentes causavam à comunidade católica de Vitória. Assim, a urgência anunciada aos Reno quanto ao trabalho em Vitória, pois se ordenava dentro desse contexto, antecipando a vinda deles para cidade, ainda no ano de 1904.

Loren Marion Reno e sua esposa Alice Marion Reno chegaram à cidade de Vitória em 6 de outubro de 1904, para liderar a comunidade batista que se organizava nessa cidade. Sobre Loren Reno, Crabtree escreve:

⁹⁹ Referimo-nos: 1. aos relatórios de Reno e Alice para o livro escrito pelo casal; 2. ao discurso de Reno em sua primeira participação, como orador, após ser admitido como membro do IHGES.

¹⁰⁰ Consideramos aqui que as igrejas batistas de Estação e Americana não eram embrionárias do movimento missionário e, sim, dos núcleos de povoamento criado pelos colonos dos Estados Unidos que ali se estabeleceram desde o século XIX.

Loren Reno nasceu em 1872 em New Castle, Pennsylvania. Educou-se no Edinboro Normal School, Universidade de Bucknell e no seminário Theológico de Crozer. Foi nomeado missionário da Junta de Richmond em 5 de maio de 1904, partindo de Nova York para o Brasil a 5 de setembro do mesmo ano. [...] Terminado o seu curso no Collegio e Seminário. [...] apresentou-se perante A Junta de Missões das missões Estrangeiras da Conv. Dos Baptistas do Norte dos E.U.A. na cidade de Boston. [...] apresentou o seu pedido a Junta de Richmond. Foi aceito e designado para o serviço no Brasil (CRABTREE 1937, p. 263).

Sobre Alice Wymer de Butler, Crabtree nos informa que era natural da Pensilvânia, formada no Colégio Normal de Edinboro, tendo frequentado o Seminário de Crozer, onde fez o curso de teologia, objetivando a formação para o trabalho missionário. (CRABTREE, 1937).

Por centrar nossa narrativa no percurso dos missionários Loren e Alice Reno, no espaço da cidade de Vitória e nos seus arredores, justificamos que, ao debruçar nossa atenção sobre a história regional pelo viés individual, na sua ingerência com o coletivo, buscamos possibilitar um micro campo de observação, que favoreceu entrever a contribuição dos Reno na história da cidade e, em especial, na história da educação que se ordenou nesse tempo e nesse espaço.

Assim, chegando ao Espírito Santo, encontraram os missionários uma comunidade com um quantitativo de mais ou menos 150 batistas. Entretanto, foi possível considerar que a fragilidade dessas conversões trazia oscilação entre a situação do crente convertido e do católico arrependido. Possivelmente essas pessoas transitassem entre as duas religiões. A comunidade possuía uma propriedade em Argola, Vila do Espírito Santo, e, nessa propriedade, os batistas ergueram uma casinha de sapê onde aconteciam os cultos. Era a Igreja dos Batistas descrita no livro **Reminiscências**, onde Loren Reno escreveu que:

A Igreja era “apenas a igreja e nada mais”. Isso é, sua única atividade eram seus cultos semanais e sem vigor. Não havia Escola Dominical, nem UJB¹⁰¹, pois estas não eram organizadas no Brasil há mais de seis anos, nem sociedade feminina, ainda desconhecida, nem trabalho com crianças ou jovens, nunca antes pensados no Brasil naquele tempo (RENO, 2007, p.37).

Para os missionários norte-americanos, tocar o projeto de fortalecer a Igreja implicava conhecer a cultura local, em especial, transpor a barreira da língua. Da Bahia

¹⁰¹ União da Juventude Batista

trouxeram uma professora, cuja função era ensinar a língua nacional aos missionários e, junto a ela, uma cozinheira. Quanto à professora Reno (20017, p.33), anuncia que “[...] ela era uma moça tão fina e educada que não conseguia nos corrigir nas aulas, isso fez com que criássemos maus hábitos”. Apesar das críticas aos métodos e à competência do trabalho da professora, segundo Loren Reno, em três meses ele já estava fazendo pregações e sermões e Alice já ministrava aulas na escola dominical. Portanto, nesses três meses a Igreja organizou-se para além dos cultos, iniciando a escola dominical. Assim, tanto Loren quanto Alice Reno já estavam demarcando, com desempenhos, diferenciais em relação à Igreja batista não missionária.

Além da língua outros estranhamentos culturais assinalaram esse período inicial. Para os Reno, a constatação das diferenças abalizava ainda mais a necessidade de acelerar o trabalho missionário. Essa tarefa envolvia resgatar a comunidade da ignorância religiosa, assim como promover mudanças culturais que demarcassem a exclusão de aspectos de barbárie e incivilidade. A cultura que traziam era a que esperavam propagar entre os seus, e espelhar para a cidade. Um fragmento do texto de Reno relatando as dificuldades enfrentadas com os brasileiros que lhes prestavam serviços, ilustram essa estranheza cultural e a natureza de superioridade que atribuíam à cultura que traziam. Assim Reno (2007, p.33) se refere à cozinheira que veio da Bahia com sua pequena comitiva:

A Sr. Taylor enviou conosco [...] uma senhora como cozinheira. [...] Na atividade de cozinha eu nunca vi ninguém igual. Ela era a criatura mais suja que já entrou numa cozinha. Ela disse ao Sr. Taylor que poderia assar um boi. Talvez pudesse, mas ela não sabia cozinhar um ovo ou fritar uma fatia de bacon.

O fragmento apresenta o estranhamento cultural, mas evidencia, na desqualificação do trabalho dos nacionais (do outro), o ideário de civilidade enquanto aprimoramento e adequação ao modelo que traziam como referência. A referência da cultura enquanto indicador de civilidade nos aproximou dos aportes teóricos disponibilizados por Norbert Elias (1993/1994). Os estudos elianos, também tomados do autor mesmo autor mencionado, trazem como um de seus elementos-chave, o conceito de civilização enquanto processo constituído a partir de uma rede de interdependência funcional e de interligações. Embora a apropriação de um “termo nativo” (utilizado na França e na Inglaterra, a partir do século XVI, principalmente) implique uma realidade

específica, empiricamente observável, tal ideia é também uma abstração teórica, um modelo de interpretação da história e da sociedade.

Ponderamos ser Reno parte de uma rede de interdependência que lhe conferia fidúcias acerca do sentido da obra de redenção e civilidade por ele trazida. Era homem de um tempo e de um lugar, externando suas estranhezas em relação ao novo que se desnudava aos seus sentidos. O novo, causador de estranhezas, se incluía no projeto religioso, no bojo do qual eram anunciados os “equívocos” sociais que precisavam ser modificados. O sentido da modificação direcionava para aproximar a cultura nativa daquilo que, para ele e seus pares, se constituía enquanto acertos, redensões e civilidade. A religião se apresentava como o movimento de ruptura e de redenção.

A partir do suporte teórico eliana acerca da cultura e da civilização, pudemos contextualizar e melhor entender os estranhamentos que os “diferentes”, em especial negros e índios, causavam ao missionário. Deslocado de seu lugar e de seu tempo histórico e cultural, e, principalmente, com enraizadas certezas religiosas e comportamentais, – cujos relatos nos possibilitam essa leitura – Reno ampliava o tamanho e a importância da sua “obra”, “as conversões”, tornando-as uma tarefa hercúlea, quase heroica. Um heroísmo que, em texto, Reno (2007, p. 60) renega, mas, em contexto, descreve ao relatar um de seus percursos pelo interior do Estado.

Eu não reivindico ser herói nem pretendo ser honrado, simplesmente respondi para o que senti que **Ele** queria que eu fizesse como **Seu** missionário, e pedi forças diariamente com as quais esperava trabalhar. [...] no primeiro dia fiz 8 horas de trem e 4 de cavalo. No segundo 7 horas de mula. Tive então um dia de conferências e no outro gastei 13 horas a cavalo. Fiquei dois dias batizando num riacho que tinha a água mais fria que já senti no Brasil, e andei 7 horas a cavalo. Fiquei um dia pregando e cavalguei 6 horas no outro [...] em 13 dias eu fiz 18 horas de viagem de trem e 51 horas na sela. Não estou mentindo nem exagerando [...] Ele me deu força e graça para fazê-la.

E, buscando criar visibilidade para o modelo de civilidade que traziam incluso na opção religiosa, os missionários americanos intensificaram os trabalhos para ampliar e fortalecer a comunidade que lideravam. Nesse sentido, as visitas ao interior do Estado, como as descritas acima, fizeram aumentar o número de convertidos.

Em seus relatos Reno nos informa que ele e seus seguidores encontraram forte resistência na cidade de Vitória e na região Sul do Estado, sendo que nesses espaços,

a forte influência da Igreja católica funcionou como empecilho ao trabalho missionário. Inicialmente tais dificuldades levaram Loren e seu grupo à intensificação dos trabalhos na região norte do Estado em especial, passaram a atuar de forma estratégica, ocupando espaços onde a Igreja católica não se fazia fortemente presente.

Em setembro de 1905, Loren Reno inicia o processo de centralização das Igrejas já fundadas no Estado, criando a Sociedade Missionária entre as igrejas do campo. Segundo Crabtree (1937, p.265) “[...] Apparentemente insignificante, foi, no entanto, um trabalho de grande alcance”. A ideia foi bem recebida entre as poucas igrejas que começaram logo a contribuir para o sustento do evangelista.

A Sociedade Missionária fundada por Reno, com o recolhimento de contribuições de fiéis, possibilitou o aluguel de uma casa na cidade de Vitória. Na casa funcionava um espaço de educação evangélica, que se materializava na Escola Dominical¹⁰². Loren Reno era o diretor e a escola mantinha duas turmas: uma de crianças, onde lecionava a missionária Alice, e a outra de adultos onde Loren Reno era o professor. Ainda na Igreja de Argolas mantinha os cultos semanais.

Em maio de 1906, em relatório dos missionários americanos enviado à Junta de Richmond, encontramos o depoimento do missionário Reno fornecendo informações sobre o ano de 1905. Dizia o relatório:

[...] Gradualmente nós temos tomado a direção das reuniões e organizado novas linhas de trabalho, à medida em que o nosso domínio do idioma nos permite que assim façamos. Nos agora somos responsáveis pela escola dominical, os cultos de Domingo e Quinta-feira, a reunião de oração de Terça-feira e a Classe Bíblica noturna da Quarta-feira aqui em Vitória, e a Escola Dominical e os cultos matutinos de Domingo, em Argola. As outras ainda estão sob a direção dos irmãos nativos (Relatório, 1906. f.4).

Um dos enfrentamentos de Reno, que tomamos como indicativo do fortalecimento da comunidade batista e, ao mesmo tempo, enquanto indicativo do lugar de poder construído pelo casal Reno junto a essa comunidade, foi a questão relativa ao enterro

¹⁰² No ano de 1907 fundou-se a Convenção Batista Brasileira, com a realização de sua primeira assembleia em julho desse ano. No evento foi organizada a Junta de Escolas Dominicais, que em 1922 passou a denominar-se Junta de Escolas Dominicais e Mocidade. Havia, nesse tempo, 117 Escolas Dominicais e 157 classes nas Igrejas Batistas espalhadas pelo Brasil. A Escola Dominical, no projeto dos missionários do campo vitoriense, foi um instrumento de acolhimento, evangelização e educação.

dos convertidos. Impedidos de utilizarem os cemitérios religiosos católicos, para os protestantes restava o cemitério público¹⁰³ que, nas palavras de Reno (1906, f.4), “[...] é aqui usado para nada além dos paupérrimos da classe mais baixa, para os casos de varíola e febre amarela, e para os protestantes”.

Não se restringindo ao estado do Espírito Santo, no alvorecer da República a morte e seus rituais estavam impregnados da religiosidade cristã católica. Assim, não só os protestantes, mas também os católicos não possuidores de posses materiais, também estavam fora dos cemitérios católicos.

Tomando a questão como essencial para o projeto batista ainda no ano de 1905, como representante dos batistas do estado, Reno solicita ao Conselho Municipal de Vitória a concessão de um terreno para a construção de um cemitério para os evangélicos. Segundo informações do missionário:

[...] a lei nos impede de usar terrenos comprados de indivíduos, então a única alternativa para nós era conseguir que o governo nos desse o controle de um pequeno terreno do governo. Os termos são que o terreno fosse inteiramente entregue nas mãos da Igreja Batista para cercá-lo, planejá-lo e mantê-lo. Durante seis meses nós trabalhamos para assegurar isso, e os sacerdotes trabalharam para evitar isso. Duas vezes nossa petição foi negada pelo Conselho Municipal por questões técnicas (RELATÓRIO, 1906, f. 6).

Reno conclui seu relato aos seus superiores da América do Norte, informando que, por sua persistência e atuação o terreno lhes foi cedido e a construção do cemitério garantida. Para o missionário foi uma vitória que estava além das questões religiosas. Tal conquista lhe garantia prestígio junto à sua comunidade, junto a outros evangélicos, e, em especial, era uma pequena vitória em relação à igreja católica. Segundo o missionário, “[...] talvez o maior ganho em tudo isso tenha sido o prestígio que adquirimos diante da opinião pública. [...] O governo nos reconheceu como não possuidores de chifres e cascos” (RENO, 200, f.4).

¹⁰³ No Brasil Imperial o cemitério era um espaço de jurisdição católica e considerado uma extensão do templo sagrado. Com a Proclamação da República e com o fim do padroado, se implementou o decreto nº 789, de 27/10/1890, estabelecendo a Secularização dos Cemitérios no Brasil, e sujeitando-os à administração das câmaras municipais. Seria o fim da jurisdição eclesiástica católica sobre as necrópoles brasileiras até então criadas. Com esta medida, se concretizava finalmente uma das lutas políticas desenvolvidas, desde a década de 1870, no parlamento brasileiro, em defesa da secularização dos cemitérios e do fim da jurisdição eclesiástica sobre os cemitérios públicos extramuros criados, a partir da década de 1850, nas diferentes cidades, como estudaram RODRIGUES (2005); CASTRO (2007); SOUZA (2007); ROCHA (2013).

Ainda para o fortalecimento do projeto missionário era imprescindível estabelecer um núcleo/sede na cidade de Vitória. Assim, em 1906 com financiamento da Junta de Richmond, da família Reno e da contribuição dos fiéis um terreno foi comprado em uma promissora rua da capital, a General Osório. Requerimento enviado pelo missionário ao Presidente do Conselho Municipal de Vitória indicam a urgência que os missionários atribuíam à construção de um espaço para o funcionamento da Igreja. O Requerimento foi apresentado em 12 de dezembro de 1907 e enviado ao Engenheiro Municipal em 17 de dezembro de 1907. O documento informa que:

A Associação Evangelica denominada Baptista vem na pessoa de seu representante Loren Reno, pedir lhe licença para desmanchar a obra existente e edificar um prédio no terreno dela, Rua [...] General Ozorio nesta cidade, conforme planta submetida hoje nesta intendência (ESPÍRITO SANTO, 1907, f. 443).

Não foi possível identificar a planta do novo edifício que os missionários apresentaram à municipalidade de Vitória. Sobre o significado de estabelecer uma base na capital Loren Reno escreveu

[...] Era evidente que não poderíamos continuar sem uma propriedade e um lugar para os cultos públicos [...] A influência na cidade foi muito grande. “eles vão ficar” as pessoas disseram. “Os batistas realmente vieram para ficar” Verdadeiramente nós viemos (RENO, 2007, p. 38) .

Reno trata a aquisição como um marco divisor na história dos batistas no Espírito Santo e as fontes corroboram com este dístico do missionário. Em especial os jornais locais passam a dar notícias sobre esses novos personagens no cenário da cidade. Assim encontramos no Jornal Diário da Manhã o texto intitulado **Pela verdade**, que apresenta o desconforto de um leitor ante pronunciamentos atribuídos a Loren Reno. Dizia o Jornal:

Ilmo. Sr.Dr. Redator: - De certo tempo a esta parte vimos nos interessas pelas publicação feitas, na tribuna livre do Estado do Espírito Santo, a cargo da missão baptista, cujos serviços nesta terra em beneficio dos nossos costumes, cada momento que se passa mais se torna desconhecidos de todos nos e cuja orientação no modo de promover a sua propaganda vae se impondo á nossa antipathia e reclamando um justo movimento de repulsa e de protesto da parte dos que costumam (?) com o devido critério e respeito as questões que se relacionam com o nosso meio social (DIÁRIO DA MANHÃ, 1906, f. 01)

À medida em que se estabelecia e ganhava visibilidade, em especial na capital do estado, a comunidade batista foi atraindo para si a atenção da cidade, que passou a reagir à chegada e ao estabelecimento do grupo liderado pelo estrangeiro norte-americano. Se o “olhar” do estrangeiro estranhava a cidade, seus entornos e seus habitantes, também o “olhar” da cidade, não podendo mais se desviar do estrangeiro e de seus seguidores, reagiu, encafifando o estrangeiro.

Em especial, a presença dos batistas vai ganhando concretude e visibilidade na cidade após a demarcação do terreno para o cemitério, da compra do terreno para a construção da nova sede e após terem alugado uma sala no centro baixo da cidade para os cultos que, até então, eram praticados em suas casas.

A exposição e a decisão de voltar a expandir a comunidade pelo interior do Estado, acirrou reações de descontentamento da cidade com os batistas. Esse descontentamento e as reações que eles provocavam o missionário atribuía à igreja católica e a seus seguidores. Narrando acontecimentos desse período, Reno (2007, p.39) informa em seu livro **Reminiscências**

Depois de meses de cultos nas casas, e antes de nosso próprio prédio estar pronto, alugamos uma sala na praça para alguns “cultos extras”. [...] então nos começamos os cultos, e Roma começou a tentar nos botar para correr. Os padres mandavam seus agentes para arranjar confusão, cheios de má literatura, me atacando pessoalmente como um fugitivo da justiça dos Estados Unidos etc. Eles pagavam gangues para fazer barulho na sala e ao redor dela. Nós trabalhávamos com “persuasão moral”, quando podíamos, e com “persuasão física”, quando necessário.

A sala alugada pelos missionários localizava-se na Rua do Comércio, no Centro Baixo da cidade, uma região de crescente movimentação¹⁰⁴. A escolha do local se insere no processo de construção de visibilidade e de enfrentamento dos Reno frente à cidade. Entre os anos de 1906 e 1907, encontramos no Jornal Oficial um mesmo anúncio publicado por 134 vezes¹⁰⁵. O anúncio trazia como título “Missão Baptista”, destacando os nomes de Loren M. Reno e de Alice M. Reno como representantes e responsáveis pela nota. Informava a existência e a localização da nova sede da Missão, assim como os dias e horários de funcionamento. No anúncio, os missionários

¹⁰⁴ Região onde hoje fica a Avenida Presidente Florentino Avidos, nas proximidades da Rua Vinte e Três de Maio.

¹⁰⁵ Dados retirados da Hemeroteca Digital Brasileira, entre 1900-1909.

informavam ainda que no espaço funcionava uma biblioteca com “[...] diversas espécies de livros, tais como folhetos, Bíblias e Novos Testamentos, tanto da versão catholica como da evangélica” (ESPÍRITO SANTO, 1906, f.3). O dístico finalizava informando os dias, horários e locais de cultos e reuniões dos batistas.

Ainda contribuindo para nosso entendimento e análise do processo de construção de legitimidade dos pastores missionários no Espírito Santo e, em especial, na cidade de Vitória, encontramos duas requisições do pastor à Prefeitura Municipal, solicitando isenção de impostos para a venda de livros e folhetos. Os argumentos utilizados apontam a ausência de finalidades mercantis; estarem os panfletos compostos por textos próprios; do Novo Testamento ser de domínio público e de não haver exemplares deste em livrarias existentes na cidade. No primeiro requerimento, Loren informa que o objetivo, não sendo mercantil, recaía sobre a necessidade de fazer a “[...] propaganda de sua crença religiosa, chamada Evangelica Baptista” (ESPÍRITO SANTO, 1907, f. 55). As requisições foram respondidas pela municipalidade, sendo as duas negadas, sob a justificativa de que “[...] uma vez que o suplicante deseja expor a sua seita, os livros de propaganda de sua crença, claro está que devem pagar o imposto a que está sujeito” (ESPÍRITO SANTO, 2007, verso da f. 55)¹⁰⁶. Nessa fase da história dos batistas na cidade de Vitória, as relações entre os estrangeiros e a comunidade local ainda era de pouca visibilidade e de muitos estranhamentos.

Mesmo que tenham chegado ao Brasil por intermédio da Missão da Bahia, Loren e Alice estabeleceram relações com o contexto batista nacional, através do grupo missionário do Rio de Janeiro. Inferimos que os problemas pelos quais passava a missão batista em Salvador, enfrentamentos com grupos religiosos de diferentes matrizes, acabou por afastar o casal da referência inicial estabelecida com o Brasil. Em uma de suas últimas atuações como missionário prestando serviços à missão baiana Reno (2007, p.69-70) anunciou que

A Bahia é a bigorna sempre que tem quebrado todo martele que nela foi usado. Esse Estado foi colonizado por jovens portugueses que formaram suas famílias tomando como concubinas negras e índias. A Cidade da Bahia tem mais igrejas católicas e mais mulheres desonradas per capta que qualquer outra cidade no Brasil. É a fortaleza da superstição e dos rituais

¹⁰⁶ O documento encontra-se disponível no arquivo municipal de Vitória, no setor de Coordenação de Protocolo e Arquivo. Fundo: Intendência Municipal. Caixa IN-68. Ano 1907.

vodus africanos. O pecado e o vício da cidade eram como um cobertor molhado sobre mim. Eu agradei a Deus não ter sido chamado para uma vida de trabalho na Bahia.

Também a localização da Casa Publicadora Batista no Rio de Janeiro produziu um estreitamento do casal Loren com aquele estado. As viagens de Loren Reno ao Rio de Janeiro aconteciam com a frequência que o transporte da época permitia. O casal participava dos eventos nacionais, quase todos centrados na capital do País, além de escreverem para o jornal Batista editado naquela cidade e de publicarem livros pela casa editorial ali localizada. Nessas oportunidades, o casal fazia relatos da missão no Estado do Espírito Santo, assim como dava indícios das estratégias¹⁰⁷ utilizadas para difundir a nova Igreja.

Tomando como referência o conceito de estratégia proposta por Michel Certeau, criamos possibilidade para entender as ações dos missionários ao demarcarem um lugar de poder em uma sociedade já estabelecida. A ação de Reno se aproxima da categoria de estratégia quando desenvolve um movimento temporal dentro de uma unidade diacrônica de pontos percorridos (CERTEAU, 2005, p. 98). Uma atuação centrada na categoria de estratégia que

[...] postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes, ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.). [...] Toda a racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ próprio, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 2005, p.98-99).

Nesse processo de centrar em si, e nos seus, a construção do lugar de “poder e de querer próprios” (Certeau, 2005), Reno nos brinda com relatos diversos, nos quais exalta as ações e os movimentos de oportunização dos seus pares. No Jornal Batista de 2 de abril de 1908, escreveu Reno em artigo intitulado ‘Um colportor preso como assassino’, texto datado de 20 de março de 1908. Dizia ele:

Um colportor, Severino Lyra [...] foi preso na cidade da Serra, neste Estado. [...] Deu-se um assassinato nesta capital no dia 16 e o assassino se evadiu. No dia 17 o nosso irmão seguiu d’aqui para a Serra [...] chegando ali encontrou-se com o subdelegado o qual tinha recebido um telegrama do chefe de policia desta capital dando os sinaes do assassino, e mandando deter qualquer estranho que por ahi apparecesse. O delegado, com desejo de cumprir a lei e ao mesmo tempo mostrar boa vontade com um homem que

¹⁰⁷ Sobre estratégia e tática sugerimos leitura de CERTEAU, Michel. **Invenção do Cotidiano**, 1994.

parecia justo, mandou duas praças vigiar o colportor durante a noite na casa onde estava hospedado. Mas no dia seguinte “foi convidado” a ir ao paço municipal onde ficou preso durante o dia. Foi uma curiosidade para o povo do lugar e muita gente foi vel-o-alli. O irmão Lyra aproveitou a ocasião, vendendo todos os livros que tinha consigo, espalhando até o ultimo folheto e jornal, e falando pessoalmente com mais de 50 pessoas acerca do amor de Christo aos pecadores. De tarde chegou um telegrama comunicando que o verdadeiro assassino fora preso[...] o irmão colportor foi imediatamente solto [...] Depois de um dia de excellente serviço (JORNAL BAPTISTA, 1908, f.6).

A utilização do material impresso e a posse dos recursos de decifração das mensagens, em uma comunidade de gente simples e não letrada, criava para os pregadores uma possibilidade de exercício de poder e liderança. Em alguns lugares do interior do Estado, em torno dessas lideranças se estabeleciam as pequenas comunidades convertidas.

A disseminação das ideias religiosas dos batistas pelo interior dependia de recursos financeiro escassos. As viagens eram economicamente custosas, mas delas dependia a disseminação da fé batista pelo interior do Estado. Essa relação criava um paradoxo. As viagens eram custosas, mas a partir delas crescia o número de fiéis e, conseqüentemente, o número de pessoas a contribuir financeiramente com a missão capixaba. Assim, as viagens ao interior se tornaram um valoroso investimento. Enquanto essas contribuições financeiras ainda não provinham dos fiéis, os missionários contaram com recursos da Junta Americana e contribuições familiares.

O lento movimento de disseminação da fé e de constituição da comunidade, em especial na capital, continuou durante esses primeiros anos, constituído de inflamados enfrentamentos, nos discursos e nas ações. No bojo do movimento missionário, estava o estranhamento cultural e a presumida certeza de que a cultura religiosa que traziam estava constituída de elementos essenciais para uma formação humana norteadada pela civilidade. Portanto, passível de destituir condutas e crenças indevidas.

Assim, ao trazer para o discurso sua crença e seus princípios culturais o casal Reno se posicionava contra a cidade. Afrontado, o segmento da cidade não convencido das “verdades” anunciadas, reagiu muitas vezes com discursos inflamados e indignados.

Reagindo a um artigo publicado por Loren Reno no Jornal Baptista, um cronista capixaba fez publicar na primeira página do jornal Diário da Manhã (12 de setembro de 1908, f.1)¹⁰⁸:

Não fosse a repercussão que possam alcançar fora daqui as correspondências do Sr Loren Reno, a apóstolo renegado da justiça e da verdade, algumas das quaes se encontram no celebre jornal baptista que se edita na Capital Federal, certamente não [...] nos accupar das conquistas de sua missão, conhecida como é do público a importancia de se ligar entre nos ás idéias do Sr. Reno, o homem a quem os selvagens do novo Estado acolheram de braços abertos sedentos de civilisação , muito embora ele nunca com semelhante gente houvesse tratado.

Nos discursos analisados, encontramos os enfrentamentos do estrangeiro com a cidade narrados de forma intensa e constante, especialmente entre os anos de 1906 e 1912. Consideramos que, até 1906, os Reno ainda estavam se adaptando ao lugar e iniciavam a liderança de um grupo diminuto, assim, ainda não constituíam para a cidade e seus habitantes uma questão de relevância. A partir de 1906, no entanto, passaram a ousar duras críticas aos costumes do povo da cidade o que, por sua vez, motivou incômodos aos católicos e a antipatia de parte da elite capixaba.

A relação de enfrentamento foi especialmente mais intensa durante o governo de Jerônimo Monteiro. Para Loren, a relação entre o governo e a igreja católica foi ampliada pela relação de parentesco entre o governador e o bispo de Vitória. Entendemos que quaisquer possibilidades de sopesar a ação do casal de missionário nesse período inicial de relação com a cidade, implicaria contextualizações. Então, nos deixamos conduzir por instrumentos conceituais do paradigma indiciário ao aproximar nossas observações do micro campo de análise, ou seja, das ações e reações de indivíduos dentro de um contexto histórico amplo. Nesse sentido, consideramos que “[...] toda configuração social é o resultado da interação de incontestáveis estratégias individuais: um emaranhado que somente a observação próxima possibilita reconstruir (GINZBURG, 2007, p.227).

¹⁰⁸ O Diário da Manhã: órgão do Partido Constructor, foi um dos Jornais de maior circulação funcionando como o instrumento de publicação dos atos oficiais do governo. O Jornal, publicado pela imprensa Jornalística de Vitória e depois pela Imprensa Estadual, era órgão do Partido Republicano Constructor e, a partir de 1921, passou a órgão oficial do Estado, deixando de circular na década de 30 (1936), quando foi substituído pelo Diário Oficial, ainda em circulação. Durante duas décadas foi o mais moderno diário do Estado, sendo inovador na introdução das linótipos e das máquinas rotoplanas. Eram seus colaboradores as principais personalidades da vida intelectual de Vitória. Texto informativo Disponível em: <www.sefaz.es.gov.br/painel/jornal13.htm>. Acesso em: 24 nov.2019.

Afinal, esses estrangeiros atuavam em um espaço público que passava por transformações. A cidade crescia e se transformava fisicamente. Os espaços públicos, onde circulavam diferentes segmentos da sociedade capixaba, propiciava a construção de uma opinião pública que crescia acompanhando o crescimento da vida cidadina. Uma opinião pública que circulava nos espaços públicos constitutivos da cidade por intermédio de jornais e panfletos comentados em cafés e praças, não se restringindo as informações apenas aos cidadãos letrados. O hábito da leitura em voz alta, da leitura comentada nos espaços públicos, começava a ganhar cada vez mais espaço entre os cidadãos capixabas.

E nessa sociedade capixaba, que se identificava e se reconhecia nos espaços públicos, o olhar estrangeiro do casal Reno enxergava e anunciava os hábitos e costumes que identificavam como perniciosos. Entre eles, o consumo de bebidas alcoólicas, tratado como um vício social, foi apontado como uma das razões de degenerações familiares e sociais. Em relato aos seus pares no Rio de Janeiro, Reno assim se pronunciou:

[...] Eu hoje vou mexer nos costumes de bebidas alcoólicas [...] digo que tenho que tocar nos costumes de quase todos em falando sobre esse assumpto. Todos nos conhecemos homens - e quadro tão triste mulheres - de alta posição na sociedade preparados e dedicados, escravos desse vicio horrível (DIÁRIO DA MANHÃ, 1908, f.2).

O fragmento tomado acima, indicia o cunho civilizatório que se incluía no processo de conversão que os batistas pretendiam estender à sociedade capixaba. Uma pretensão não autorizada, aos estrangeiros, pela cidade. A sede da instituição era apedrejada e os jornais publicavam matérias contrárias aos missionários. Segundo Crabtree, (1937, p.265), após a inauguração da casa de oração da rua General Osório os ataques aos missionários se intensificaram, circulou na cidade “[...] um folheto intitulado O Vilão Reno, atacando o missionário em linguagem forte e grosseira, declarando que era um criminoso que tinha fugido dos Estados Unidos”.

A reação da cidade indiciando o desconforto com o comportamento dos estrangeiros segue com um processo crescente de confrontos, onde a imprensa foi utilizada como instrumento de debate, tornando-se, desta feita, fonte relevante para entendermos as

etapas que constituíram o processo de implementação da comunidade batista em Vitória e a materialização do Colégio Americano Batista.

Assim, ainda para analisar o processo de estranhamento entre a cidade e o missionário, fomos ao encontro de um artigo publicado no jornal Diário da Manhã. A matéria faz crítica contundente à postura do missionário Reno ainda no período em que este buscava estratégias de visibilidade para o projeto que viera instaurar na cidade. A matéria que tem como título “Um homem”, diz :

O sr. Loren Reno, esse ilustre varão que perambula pelas ruas de nossa cidade, com ares melodramáticos, tresandando a uma beatice que nos faz rir, teve a sem cerimonia [...] de publicar, há dias, no jornal de sua seita o seguinte: “ O Estado do Espírito Santo iguala-se á Republica dominicana neste infeliz Estado o governa a sotaina negra; o governador é apenas um “ pae paulino” nas mãos de seu irmão o bispo de Victoria.[...] agora volta ao sr. Reno a mania de pregar mentira, e desta vez, é o governo o eleito. [...] Nesse andar, em breves tempos, a praia da saudade contara com mais um digno hospede, o que sinceramente não desejamos porque apreciamos o sr. Reno a quem garantimos, não fosse o mal que lhe tortura o cérebro- o de não falar a verdade- assistiríamos sempre no bello edificio da Rua General Osorio aquela cantarola que mais parece um cateretê (DIARIO DA MANHÃ, 17de julho de 1909, f.2, n.167).

A estratégia de enfrentamento de Loren Reno, nos indicaram as fontes, enveredadas por confrontos panfletários e físicos. Em diversas ocasiões, os missionários relatam ações que envolveram confrontos físicos. Segundo informação do missionário, para que os cultos fossem celebrados no templo da rua general Osório ele, em algumas ocasiões, pessoalmente teve que sair do templo e enfrentar aqueles que ele anunciava como enviados de Roma (RENO, 2007).

Ao analisar os relatos de viagens dos missionários ao interior do Estado, encontramos indicativo de que suas abordagens se direcionavam a comunidades em situação de pobreza e/ou de extrema pobreza. Locais onde outras igrejas, incluindo a católica, não haviam estabelecido uma base de organização. Nesse sentido, estenderam viagens ao Norte do Estado. Em passagem de seu livro, ao reatar episódio vivenciado em Córrego D’agua, Reno (2007, p. 74) assim se pronuncia:

A situação era tão primitiva ali que eu pensei que gostaria de estudar para descobrir o que e quanto pessoas simples e ignorantes poderiam obter da Palavra sem nenhum professor. O mundo de fora nunca entrou ali para dar a eles uma lição, e eles nunca estiveram fora. Tudo o que tinham era a Palavra, sem absolutamente nenhum comentário, nenhum outro livro, nenhum papel, nenhum professor.

As palavras de Reno reforçam o sentido civilizador do projeto missionário, assim como o propósito do “destino manifesto”¹⁰⁹ que norteou o projeto das missões americanas.

Sopesamos que as ações dos batistas no Norte do Estado foram de ocupação de espaços possibilitados pela ausência de instituições religiosas, em especial, do catolicismo. Já no Sul do Estado os enfrentamentos foram semelhantes aos da capital. A presença da Igreja Católica e de uma cultura religiosa forte dificultou muito a chegada e a permanência dos protestantes batistas¹¹⁰. Para Reno em uma de suas citações, em especial os italianos reagiram de forma agressiva à chegada dos batistas em regiões do Sul do Estado, para o missionário a Igreja católica tinha grande influência nas comunidades de imigração italiana.

Frente ao exposto, foi possível considerar que o processo de visibilidade e constituição de uma identidade batista estava se constituindo em especial pela via das atividades envolvendo um dos fundamentais instrumentos presente na cultura escolar; o letramento e a possibilidade resultante, isso é, a leitura.

3.3. RESULTANTE DO DISCURSO E DA AÇÃO, A EDUCAÇÃO SE ANUNCIA COMO ALIADA

No processo do desenvolvimento de estratégias para a ocupação de um campo religioso na região da capital do Estado, os Reno iniciam os trabalhos de educação/letramento em turmas que funcionavam no turno noturno, as classes eram ocupadas especialmente por trabalhadores e filhos destes.

¹⁰⁹ Para Priscila Borba da Costa “[...] Os ex-colonos dos Estados Unidos da América são conhecidos por seu espírito desbravador, responsáveis por levar o “progresso da civilização” para locais anteriormente ocupados por comunidades tradicionais, hoje extintas em solo estadunidense. A história da ocupação e anexação de territórios nos Estados Unidos é marcada por um sentimento peculiar deste povo, caracterizado pela ideia de que os Americanos exerciam um papel designado por Deus. Para a autora “[...] O Destino Manifesto propunha a imagem popular de uma sociedade agrária a dilatar-se sobre as terras virgens do Oeste para converter-se em um cenário quase edênico. Os estadunidenses eram o povo escolhido por Deus para levar progresso e civilização para terras antes dominadas por tribos indígenas e selvagens. O uso racional da terra para fins produtivos era legitimado por uma visão de mundo indissociável da religião protestante” (COSTA, 2008, p.105).

¹¹⁰ Para Loren Reno, em seu livro *Reminiscências*, em especial os italianos reagiram de forma violenta e recorrente a implantação da Igreja Batista nas regiões serrana e no Sul do Estado (RENO, 2007).

Ainda antes da escola noturna, os Reno iniciaram o trabalho educacional escolar ensinando em sala de sua residência, como era habitual entre os americanos missionários espalhados pelos diferentes estados do Brasil. Reno (2007, p.45), nos informa que “[...] nós abrimos a escola para atender os filhos de nossos membros. Eles eram pobres e podiam dar pouco ou nada para ajudar a pagar as despesas com a professora”. Para a manutenção da escola, os missionários começaram a aulas particulares de Inglês. Essas aulas eram ministradas à noite [...] para jovens negociantes da cidade que precisavam saber inglês comercial (RENO 2007, p.46). Durante o dia, as aulas eram ministradas por Alice Reno e atendia a alunas da Escola Normal¹¹¹. Nesses primeiros anos, o dinheiro das aulas de inglês mantinha a escola para filhos e filhas dos batistas. Em 1918, Alice Reno atuou como professora de Inglês na Escola São Vicente de Paula. Lecionou por três anos, segundo relatos da missionária, o dinheiro foi usado para a estruturação do colégio que vieram a construir: o Colégio Americano Baptista de Vitória (RENO, 2007).

Corroborando nossa análise acerca da construção de representatividade dos Reno em Vitória, ponderamos ter sido esta representatividade fortemente atrelada ao trabalho educativo, em especial ao trabalho escolar. Encontramos Reno (2007, p.46) informando que, quanto ao trabalho com as aulas de Inglês:

[...] Conforme os anos passam, eu vejo a vasta influencia deste trabalho[...] literalmente, centenas das pessoas bem educadas deste Estado foram nossos alunos, e nos amam e respeitam como seus professores. Nossa eficácia hoje grandemente aumentada por nossa amizade conquistada nas aulas e em torno dos estudos.

As aulas avulsas de alfabetização na casa dos Reno foram concomitantes com a abertura de trabalho educativos na sala que haviam alugado na região central da cidade. A Escola Noturna, segundo o missionário, atendia a [...] meninos de rua, trabalhadores e jovens empregadas. Os professores e professoras prestavam trabalhos gratuitos. A escola não mantinha uma clientela regular, a média chegava a setenta alunos. As aulas iniciavam às 18h e 30min e terminavam às 21h, funcionando três dias por semana. Ainda é Reno (2007, p.8) quem nos informa:

[...] foi nas classes mais altas que reconheceram nossos esforços como puramente altruístas. Nos eramos carinhosamente elogiados e apreciados

¹¹¹ Escola de formação de professores (as) para o ensino primário.

por nossos esforços para ensinar as classes pobres a ler, pois o Brasil lamenta profundamente sua grande porcentagem de analfabetismo.

O programa de ensino, só registrado no livro com as memórias de Loren e Alice Reno, indica que “[...] ensinar a ler era o mais importante. Também ensinávamos os princípios da aritmética com um pouco de história” (LOREN, 2007, p.47).¹¹² Segundo o relato do missionário aos seus pares da Junta de Richmond, uma das professoras que atuaram inicialmente na escola noturna foi Zilda Thompson, treinada pela própria missionária Alice Reno em sua casa (RENO, 2007).

Esse trabalho se fortaleceu em especial após 1907. Os serviços prestados à comunidade local eram também utilizados pelos missionários para atrair possíveis membros para os cultos e para uma plausível conversão religiosa. Ao mesmo tempo, os missionários estabeleciam com a cidade uma relação mais amistosa, oferecendo serviços que identificavam como necessários e inexistente.

Em 1907, no Relatório das Missões à Junta de Richmond, o missionário escreveu:

Nós necessitamos muito de pelo menos mais dois ajudantes nativos, com seu sustento, outra família missionária, e uma jovem para nos ajudar a começar uma escola aqui na cidade. As escolas públicas desta cidade são reconhecidamente as mais pobres de todas as escolas pobres do Brasil, e muitos estão nos pedindo para começar uma escola, e muitos mais prometem padronizar uma escola progressiva se nós a iniciarmos. Aqui as pessoas são liberais o suficiente, de maneira que poderia ser feita uma escola Cristã e uma poderosa influencia em ensinar o Evangelho (RELATÓRIO, 1907).

O período, no qual se insere a crítica de Reno, antecede a Reforma empreendida no Governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) pelo professor paulista Gomes Cardim¹¹³.

¹¹² Sobre essa escola noturna só encontramos informações no livro de memórias de Reno e Alice. Os Jornais anunciavam que os Reno mantinham uma sala na rua e que esta estava aberta a comunidade, funcionando como um espaço de estudo. Quando o templo batista da Rua General Osorio ficou pronto, as aulas noturnas passaram para esse prédio (RENO, Alice, 2007).

¹¹³ Análise da reforma da instrução pública realizada pelo paulista Gomes Cardim, como parte do programa de governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), cujo foco era a modernização do Estado do Espírito Santo não apenas por meio de mudanças na educação, mas também por meio de projetos de urbanização e de investimentos no setor produtivo. No contexto modernizador que sucedeu ao início (1889) da república brasileira, discursos políticos construídos tanto nacionalmente como regionalmente enfatizavam o papel central da educação para o desenvolvimento social, econômico e político do País. Com este objetivo, a reforma Cardim traduziu para o Estado do Espírito Santo as ideias republicanas paulistas que prescreviam o investimento na educação como caminho seguro para a modernização. (SIMÕES; SALIM, 2012, p.93).

Até então, tanto no governo de José Muniz Freire (1892-1904) quanto do Coronel Henrique Coutinho (1904-1908) a instrução pública escolar é tratada como uma área onde a atuação governamental podia ser postergada. Para Henrique Coutinho, dificuldades financeiras determinaram “[...] o lastimável estado em que encontrei a Educação da Mocidade (ESPÍRITO SANTO, 1906, f.7). Ainda segundo Coutinho, a utilização indevida do dinheiro público com a educação seria uma de suas preocupações. Diz:

[...] desconfio que muito dinheiro sahe dos cofres públicos improfucamente pela verba Instrucção Publica; pois estou informado de que há innumeradas escolas onde o professor publico de tudo se ocupa, menos de ensinar meninos, e isso acontece em villas e cidades (ESPÍRITO SANTO, 1906, f.7).

O governo de Coutinho trabalhou reduzindo o número de escolas, em especial as do interior do estado. A visão dos poderes públicos quanto à educação popular, se localizava no contexto de um Estado que ensaiava o processo de desenvolvimento em um tempo onde a educação escolar ainda não se constituía como uma demanda econômica. Enquanto demanda social e cultural, a educação estava no universo cultural dos missionários protestantes batistas. E, neste campo de atuação, Loren soube impor seu projeto. Propôs uma educação vinculada a um ideário que, mesmo não desprezando o econômico, anunciava os valores ideológicos, mesmo que fossem os religiosos. Para seus pares Loren anuncia pretender instaurar, na escola a ser inaugurada na cidade, um modelo de ensino que ele classifica como progressista.

Anunciou os parâmetros da escola que começou então a idealizar e, pouco mais tarde, a concretizar: o Colégio Americano Batista de Vitória. A educação despontou como uma “[...] ação que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), de lugares teóricos [...] capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 2005, p. 99). Escola, Igreja e Jornal Batista foram os primeiros espaços de distribuição dessas forças que os missionários construíam na cidade.

Quanto a escola, a partir de 1906, o casal Reno intensifica o ideário de que “[...] um ministério cultivado é um poder. Uma classe literária cultivada nos trará imenso prestígio e sucesso” (RENO, 1906, f.3). Assim, a Escola Batista teve seus trabalhos sistematizados em 1908. Funcionou em salas anexas ao templo da General Osório.

Maria Stela de Novaes em seu livro de crônicas sobre o Estado do Espírito Santo, em especial sobre a cidade de Vitória, anuncia que [...] A 3 de fevereiro de 1908, inaugura-se o Colégio Americano de Vitória e, no mesmo dia, Pe. Pedro Bezerath, vigário da Capital, abriu a Escola Paroquial. (NOVAES, 1979, p. 366). O Jornal Diário da Manhã também publicou o anúncio do Colégio Americano na mesma página onde constava a publicação de inauguração da Escola Paroquial. A proximidade entre os anúncios em um mesmo jornal, na narrativa de Novaes (1976), indica uma disputa por espaço também na área educativa. Fontes nos indicaram que o Colégio Americano teve sua fundação oficializada em 1907, embora só tenha sido inaugurado, em prédio apropriado, em 1908.

Corroborando com nossa defesa da educação como caminho de estabelecimento da identidade e representatividade batista no Estado, as notícias sobre os missionários e sua comunidade começaram a circular nos jornais locais. Agora, fora do âmbito das críticas contundentes na medida em que se intensificam as atividades da escola. São notícias sobre as aulas de inglês, ministradas pelo casal Reno, sobre a biblioteca que a missão mantinha no Centro de Vitória, sobre eventos natalinos e outros informes sociais.

Outro movimento dos batistas missionários foi intensificar a comunicação com a comunidade capixaba como informa o missionário em Relatório enviado à Junta de Richmond, em 1908:

[...] A correspondência e envio de literatura tem sido mantida durante o ano, e está dando bons resultados. Algo em torno de cinco mil folhetos e três mil boletins tem sido usados. Acertei com o líder de um jornal daqui para publicar um artigo semanalmente durante o ano de 1908 (RELATÓRIO, 1908, f. 10).

O jornal citado pelo missionário é O Estado do Espírito Santo que destinou aos batistas uma coluna intitulada *Conta Alheia* na qual Loren assina longos textos. São sete publicações dentro do ano de 1908. No espaço destinado à Missão Batista, encontramos artigos de Reno denunciando ataques panfletário no qual ele era criticado e localizado na condição de canalha e vilão. O missionário usa, ainda o espaço para denunciar ataques que a igreja vem sofrendo no interior do Estado, assim como, para expor os princípios da Igreja que preside.

Analisando as fontes que indicam o trabalho dos missionários e da pequena comunidade batista, constatamos que os anos de 1908 a 1912 foram os mais intensos em se tratando dos enfrentamentos políticos e religiosos da Missão. Na avaliação de Loren Reno, em seu livro *Reminiscências*, aqui já citado,

A maior parte da oposição vem mais de natureza de uma influência social e política do que do poder da fé católica. O bispo é um irmão do Governador do estado, e ambos são mestres no mundo social e são jesuítas de nascimento e treinamento. O povo em geral é favorável a nós, mas evita uma aceitação franca do Evangelho. Temos amigos em abundância, mas eles são mais amigos nossos do que de Jesus Cristo (RENO, 2007, p. 84).

Para o missionário, a aceitação da população à sua proposta social estava posta, não à proposta religiosa. Importava, nesse contexto, criar possibilidades de estender a aceitação social à esfera da religiosidade. E, nesse momento, intervém a influência da religiosidade católica na política local frente a já mencionada relação de parentesco do bispo com o governador. Reno (2007) indicou várias vezes em seus relatos, percalços ao estabelecimento da Igreja que estavam a estruturar na cidade e em diversos municípios do interior do Estado.

Se no governo Monteiro, os missionários batistas reclamavam do descaso com sua religiosidade, não aconteceu o mesmo com as ações relacionadas à instituição escolar. Importa considerar, em nossas análises, o norte modernizador do governo Monteiro e o espaço que a educação ocupou neste processo¹¹⁴. Assim, trouxemos um pouco desse político para nossas reflexões.

Jerônimo de Souza Monteiro governou o Estado do Espírito Santo de maio de 1908 até maio de 1912. Era irmão de D. Fernando, segundo bispo de Vitória, e de Bernardino Monteiro, eleito presidente do Estado alguns anos após a saída de Jerônimo. Segundo José Cândido Rifan Sueth, em dissertação sobre a História do Espírito Santo na Primeira República, o bispo D. Fernando teve uma participação ativa na eleição de Jerônimo Monteiro a presidente (governador) do Estado. Sobre Monteiro o referido historiador nos informa que

¹¹⁴ Sobre o processo de organização do Estado do Espírito Santo na Primeira República e as ações modernizantes adotadas pelos governos, em especial nos mandatos de José de Mello Carvalho Moniz Freire (1892-1896 e 1900-1904) e Jerônimo de Souza Monteiro (1908-912), sugerimos leitura do livro de RIBEIRO et al. **Modernidade e Modernização no Espírito Santo**. Vitória: EDUFES, 2015.

Apesar de capixaba, girou [...] em torno de outras culturas. Estudou no Caraça, em Minas Gerais. Mais tarde, no colégio São Luís, em Itu (São Paulo). Kursou a Faculdade de Direito em São Paulo e casou-se com Cecília Bastos, filha de Piracicaba (SP). Mais tarde advogou em outra cidade do estado de São Paulo, Santa Rita do Passa Quatro. Entrou em atrito com o grupo de Moniz Freire e fundou o Partido da Lavoura (RUFINO, 2004, p.104).

Ainda Sueth (2004, p. 104) informa que Jerônimo Monteiro fundou o Partido Republicano articulando “[...] as diferentes correntes políticas vindas do Partido Construtor e do Partido Republicano Federal e fundou o Partido Republicano Espírito-santense, em dezembro de 1908”.

O governo de Jerônimo ficou abalizado por um programa de significativas realizações: abertura de estradas, fomento da produção agrícola, melhoria dos rebanhos bovinos, construção da usina de açúcar de Paineiras (considerada a melhor no Brasil na época), uma reforma educativa para o ensino público e melhoria do aparelho administrativo. Houve também a modernização da cidade com serviços de água, esgotos, luz e bondes elétricos e ampliação da área urbana¹¹⁵.

Com relação à esfera educativa, Jerônimo foi responsável pela segunda grande Reforma do período republicano ¹¹⁶. Para promover modificações na estrutura educacional, como anteriormente já mencionado, o então governador trouxe de São Paulo o educador Carlos Gomes Cardim, que ocupou o cargo de Inspetor Geral de Ensino. O educador paulista foi responsável pela segunda reforma na instrução pública do Espírito Santo. Promoveu a reestruturação do curso normal, das escolas modelos, enfatizando a formação de professores e professoras. Inaugurou o ensino seriado com a fundação do Primeiro Grupo Escolar do Estado do Espírito Santo em setembro de 1908.

¹¹⁵ Sobre a modernização dos espaços urbanos de Vitória, Simões; Salym (2009, p. 176) analisam que “[...] Entre 1908 / 1912, o governo de Jerônimo Monteiro executou um programa de modernização cujas marcas podem ser observadas na arquitetura e na organização do espaço urbano da cidade. Houve investimentos na infraestrutura, no aparelhamento do Estado, na organização do ensino público e na formação de professores para atender às demandas da instrução pública.

¹¹⁶ Sobre a legislação educacional a primeira reforma foi idealizada “[...] em 1892, por meio da Lei n. 1, de 4 de junho, e do Decreto n. 2, de mesma data, conceituava a instrução pública como um serviço administrativo. Criava o cargo de diretor de instrução pública e determinava para este, a função de responsável, dentro do Estado, pela condução da educação escolarizada.

A reforma propunha mudanças para o ensino primário, classificando as escolas em entrâncias, conforme categoria elaborada a partir de sua localização (rural, vila, cidade, capital). Determinava também a obrigatoriedade do ensino primário para meninos de 7 a 14 anos, não desconsiderando a existência de escolas para meninas” (FRANCO; ASSIS, 2015, p.109).

A relação do governo de Jerônimo com o ensino privado esteve permeada pela cultura religiosa familiar e cultural católica. Ainda assim, manteve com o projeto educacional encaminhado pelos protestantes americanos uma postura diferenciada da que encaminhou com os protestantes alemães e italianos¹¹⁷. No contexto da educação nacional, as iniciativas particulares, especialmente as de origem norte-americana, como indicado no primeiro capítulo da presente tese, contavam com boa reputação entre os republicanos. Em especial a educação protestante praticada por escolas dos Estados Unidos foi exaltada, servindo de modelo para as escolas públicas nacionais. No estado do Espírito Santo não foi diferente. Em matérias do jornal local encontramos parte do discurso que o Inspetor Geral de Ensino, o Sr. Diocleciano de Oliveira, proferiu na solenidade de formatura das normalistas do referido ano

[...] de principio falarei dos methodos audaciosos que arruinaram as regras clássicas do ensino, e, não so alhi como nas artes, na indústria e no commercio, por seu espirito empreendedor, por seu gênio de organização e voraz atividade deram a esse povo admirável uma posição de destaque entre as nações mais cultas do mundo. [...] Sobrio em seus prazeres... incansável na atividade... possuidor de um optimismo e de uma confiança inabalavel no sucesso, o americano representa um typo humano poderoso e forte...[...] pois seja o vosso sonho... o vosso ideal a realidade da educação americana. (DIARIO DA MANHÃ, 1912, f.1).

Assim o Colégio Americano, fundado oficialmente em 1907 e inaugurado em janeiro de 1908, portanto, ainda durante o governo de Henrique Coutinho, antecessor de Monteiro, encontrou condições de se estabelecer e se tornar uma instituição educativa de significância para a história da educação capixaba. Ponderamos que, no contexto reformista do governo de Jerônimo Monteiro, o funcionamento da escola proposta para a cidade, o modelo educacional que serviu de base para as inovações da educação brasileira republicana foi bem recebido pelas elites locais.

As questões religiosas continuaram produzindo estranhamentos praticamente durante todo o governo de Jerônimo Monteiro. Informações contidas em diferentes

¹¹⁷ É possível entender a preocupação do governo republicano, tanto o local quanto o federal, com as escolas localizadas nas comunidades alemãs e italianas a partir das necessidades de confirmação dos elementos que constituem as nacionalidades. Os governos zelavam para que a língua nacional fosse utilizada nessas comunidades e a educação escolar se constituía em elemento importante neste processo.

documentos, quando entrecruzadas, possibilitaram entrever, nessas “estranhezas”, a presença do bispo D. Fernando. O entrecruzamento de fontes nos permitiu, também, divisar o que significou para o bispo a presença dos missionários e a insistência deste em ocupar espaços sociais e religiosos. Assim, identificamos o descontentamento do Bispo em relatos do próprio Reno ao descrever dois episódios em que os dois estiveram em um mesmo ambiente. Um episódio se passou em uma estação ferroviária, Reno teria encontrado um amigo que conversava com o bispo. Precisando entregar uma correspondência a esse amigo, se aproximou e o cumprimentou com um aperto de mão. Fez o mesmo com o bispo, que recuou a mão, recusando a saudação. Loren não cumpriu o protocolo o que parece ter deixado¹¹⁸ o bispo aborrecido. [...] Quando ofereci minha mão ao bispo ele recuou a sua um pouco, então eu recolhi a minha para não chamar atenção para sua atitude (RENO, 2007, p.101). Reno sabia do ritual que envolvia o cumprimento público ao bispo: o beijar-lhe a mão. Entretanto, entendemos que para o missionário, líder de uma outra fé religiosa, o ato de reverência ao líder católico não se colocou como uma possibilidade, já que se tratava de uma relação entre iguais.

Mas, para além das formalidades, a relação que os missionários construíram com o governo de Jerônimo Monteiro foi de desaprovação. A grande crítica de Reno era a relação entre a Igreja e o Estado. Essa questão mostrou-se intensamente intrigante e inapropriada para o missionário batista. Reno vinha de uma cultura religiosa que pregava a independência entre as igrejas e o Estado. Entender e aceitar a relação entre o bispo e seu irmão governador estava para além das possibilidades culturais do missionário batista. E, assim, nenhum esforço foi feito por ele para aceitar os arranjos políticos/religiosos do Estado que o recebia. Reno não negociou com a cultura política local, ele a negou e a confrontou, produzindo críticas contundentes ao governo de Monteiro e à Igreja Católica local. Datado de 15 de março de 1909, encontramos, no Jornal Batista (1909, f.5), texto não assinado classificando o governo de Jerônimo como nepotista e inconstitucional.

O Espírito Santo depois que o Sr. Jeronimo Monteiro tomou as redeas do seu governo entrou para o numero dos Estados em que a oligarchia impera, sem respeito algum pela justiça e pela Constituição da Republica. [...] o Espírito

¹¹⁸ A análise das fontes nos permite entender que, para o governador Jerônimo Monteiro, Loren Reno, Alice Reno e seu projeto religioso não se constituía uma questão de relevância.

Santo por si só já não era um Estado Feliz, pois a caprichosa natureza não o fadara para tal. Depois porem, que o Sr, Jeronymo Monteiro ali poz os pes aquelle Estado tornou-se um dos mis infelizes da República. [...] Os parentes foram-se collocando nos empregos públicos e na politica, e entre elles destacou-se logo o bispo, irmão do presidente do Estado, que se tornou uma das mais influentes pessoas do Estado. [...] Dizem agora os jornaes que acaba o governo de entregar o Gymnasio estadual a alguns padres. Não se faz preciso grande perspicácia para se ver nesta questão a vontade do [...] do irmão do Sr. Jerônimo Monteiro. Não queremos discutir aqui a bondade ou ruindade de uma direção religiosa em questões de ensino. [...] Queremos apenas mostrar o audacioso incremento que naquele Estado vão tomando os padres, que, parece, já se julgam senhores do Espírito Santo. [...] Noticias envidas ao dr. Graciano Neves, dizem que um professor do município de Rio Novo foi demittido pelo facto de professar a religião protestante e uma professora foi removida porque seu filho menor frequentava reuniões de baptistas.

O Jornal Baptista, editado no Rio de Janeiro, tinha circulação considerável nos estados onde a comunidade batista estava a se estabelecer. Portanto, a matéria criticando o governo de Monteiro e as relações entre o estado e a Igreja aqui chegaram e, certamente, constrangimentos causaram. O que nos indicou o silêncio do bispo e do governador foi a pouca importância que atribuíam, naquele momento, à pequena comunidade que se estabelecia no Espírito Santo. Mas, certamente, nem o governador nem o bispo teriam motivos para facilitar o estabelecimento dos projetos missionários em terras capixaba. Assim, a escola inaugurada, mesmo se constituindo em um instrumento de visibilidade da comunidade batista, permaneceu pequena e atendendo a um público reduzido e circunscrito a própria comunidade, a seus simpatizantes¹¹⁹.

Constatamos que durante o período do Governo de Monteiro a relação dos batistas com a cidade avançou lentamente e o trabalho foi mais intenso no interior. Os missionários, mesmo com os trabalhos na Igreja e na escola passavam muito tempo fora da capital. Reno (2007, p.93) nos informa que “[...] a escola nunca nos prendeu em casa, pois era pequena”.

As relações dos missionários com o Estado, em especial com os governos estaduais e municipais se estabeleceram de forma mais contundentes a partir do governo do

¹¹⁹ Estamos versando acerca de uma clientela que podia pagar mensalidade de 5\$000 reis para o ensino primário, 6\$000 para o ciclo intermediário. Apesar de não se tratar de um valor exorbitante – a saber a assinatura anual do Diário da Manhã era, na época, de 16\$000 – a mensalidade era, também, um fator selecionador da clientela do colégio.

Coronel Marcondes de Souza. Segundo Loren, quando o Coronel “[...] se tornou governador, tendo como seu secretário pessoal um grande amigo nosso, Dr. Carlos Xavier Paes Barreto¹²⁰, a Missão Batista começou a ser organizada como uma instituição da cidade e do Estado (RENO, 2007, p.106).

Loren parece indicar que a oficialização de suas ações e instituições começam a ser reconhecidas pelo Estado. Inclui-se neste reconhecimento a inclusão do Colégio nos documentos do governo sobre as escolas particulares existentes na cidade. Anunciava-se o relevante trabalho que a instituição estava prestando à comunidade. Na relação com o governo municipal, o colégio disponibilizava algumas matrículas para alunos e alunas indicados pelo prefeito. Encontramos documentos da prefeitura, enviado ao diretor do Colégio Americano, solicitando o Boletim Escolar dos alunos “apadrinhados”.

A escola estava fundada e em funcionamento regular, com inspeção do governo do Estado. Tendo iniciado seu funcionamento na casa de Reno, passou para a sala alugada e depois para o prédio de propriedade dos batistas localizado na Rua General Osório. A Igreja funcionava no mesmo prédio da Escola e a comunidade crescia na cidade e em especial no interior do Estado. O projeto estava implantado!

3.4 O RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE BATISTA E DE SUA LIDERANÇA

No percurso de construção de representatividade, Loren Reno encontra nas eleições de 1916 um momento de exercício de sua conduta liberal na defesa de um Estado Laico. Era ano de eleições para o governo do Estado e um dos candidatos era Bernardino Monteiro, irmão do bispo D. Fernando, que ainda mantinha grande

¹²⁰ Carlos Xavier Paes Barreto, foi uma “[...] figura de renome na vida pública e intelectual do Espírito Santo no período de 1910 e 1950. Nasceu em 11 de novembro de 1881, no Recife, Estado de Pernambuco, e faleceu em 11 de julho de 1969, no Rio de Janeiro. Sua dedicação à cultura, à educação, às letras e à imprensa não pode ser esquecida. Foi prefeito da Capital e Secretário-Geral no Governo Jerônimo Monteiro. Defendeu e representou o Espírito Santo, com outros ilustres homens, nas gestões de limites territoriais com o Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. Foi membro da Academia Espírito-Santense de Letras, fundador da Faculdade de Direito do Espírito Santo e do Instituto de Histórico e Geográfico do Espírito Santo, além de professor da Escola Normal do Estado, juiz de Direito, desembargador e presidente do Tribunal de Justiça. Texto disponível em: <<https://escolapaesbarreto.blogspot.com/p/historico.html>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

representatividade no Estado e fora dele. Frente aos anteriores enfrentamentos de Reno com Jerônimo Monteiro e com o próprio bispo, o missionário se distancia do cenário da disputa partidária. No entanto, encontra espaço propício para exercer a política, ao anunciar para a cidade seu lugar de poder junto à comunidade batista. Assim, encontramos Reno publicando no Diário da Manhã, longo texto, onde se posiciona, frente ao pleito eleitoral, indicando, recusa em apoiar um ou outro candidato

Tendo sido frequentemente convidado por diversos amigos a tomar parte activa na política actual ou usar de minha influencia entre os baptistas no sentido de fazel-os votar neste ou naquele candidato, tendo dado sempre a mesma resposta: Não [...] agradeço sinceramente a todos pela prova de confiança que assim dão em os Baptistas, que é também o reconhecimento da sua influencia neste Estado.[...] Na qualidade de diretor da Missão Baptista victoriense e pastor das egrejas baptistas deste Estado e Oeste de Minas jamais ousarei rebaixar meu posto, minha posição, embora humilde, intrometendo-me na política. Exerço nesta hospitaleira e pequenina parte da grande pátria brasileira um cargo religioso: vivo empenhado na grande obra do Evangelização e Educação e não em partidos politicos, sejam elles quaes forem. Do plano campo espiritual para o terreno politico é natural que não deva descer. (DIARIO DA MANHÃ, 20 de fevereiro de 1916, f.2).

O não envolvimento com a política partidária não está conjugada com a postura e as ações do missionário, se tomamos como referencial a concepção aristotélica de política. A recusa de Reno é, em si, uma ação política e ele indicia ter plena consciência disso. Fato que pode ser corroborado pelas estratégias que criou e utilizou para constituir-se enquanto líder de uma ação religiosa, que formou uma comunidade. Toda a sua ação foi política!

Ainda em 1916, os missionários batistas intensificam a obra educativa nos municípios e vilas do interior do Espírito Santo. O colégio Americano de Vitória era o núcleo central da educação escolar e as ramificações para o interior deram-se com as chamadas de escolas anexas. Em 1916, prospectos enviados pela missão batista aos jornais locais anunciaram as cidades onde estavam funcionando as escolas, os professores e professoras responsáveis por essas unidades. Assim o documento nos informa que

[...] Para Cachoeiro de Itapemirim, irão como professores o sr. Carlos Lunam que veio de Santa Catarina para esse fim, e d. Luciola Faria, que se preparou

na Escola Modelo e Collegio Americano. [...] Em Castelo, ira Miss Helen Yong, preparada numa escola do Estado do Texas, Estados Unidos [...] Natividade de Mannhassú, terá também sua escola annexa que será regida por d. Domingas de Miranda Pinto, [...] portadora de uma carta de bacharel conferida por um Lyceu equiparado ao gymnasio nacional.[...] Rio Novo tem como professora d. Eponina Campos que da mesma forma tirou o grão de bacharel no Collegio Baptista Americano Brasileiro do Rio de Janeiro e d. Elcia Lucas, que também estudou neste Collegio. Além destas escolas principaes possue outras em Benevente, S. Matheus, Barra de Itapemirim, Pedra D'agua , Campo Novo, [...] Em numero de mais de 20 (DIARIO DA MANHÃ, 3 de outubro de 1916, f.2).

Anunciaram ainda os prospectos que a metodologia seguiria o modelo da escola de Vitória. Portanto, as escolas do interior estariam trabalhando com turmas mistas de meninos e meninas e utilizando o que anunciavam como método prático. Este relacionado com “Lições de Coisas”, ou método intuitivo, envolvendo o uso de matérias concretos no processo de ensino/aprendizagem. A proposta envolvia a educação de crianças em aulas ministradas durante o dia e educação de trabalhadores, adultos e jovens com aulas noturnas. As aulas não compunham um curso, podendo assim, serem contratadas isoladamente. A oferta curricular era composta por: inglês, português, aritmética, álgebra, geometria, geografia, física e história natural. A divulgação dos prospectos na imprensa foi uma manifestação pública de que, não obstante as dificuldades religiosas, a comunidade batista estava inserida na vida pública do Estado do Espírito Santo.

Ainda discutindo o alcance político das ações dos missionários americanos no Estado, em 1916, quando D. Fernando faleceu¹²¹, a oportunidade do exercício de visibilidade foi largamente explorada pelo líder religioso batista. A estratégia utilizada pelo missionário considerou a força da religiosidade católica entre a elite capixaba e ponderou que, pela representatividade do Bispo, muitas instituições se fariam representar em seu funeral. Assim, Reno reuniu outras lideranças de seu grupo defendendo a participação dos batistas nas cerimônias de despedida do bispo. Diante de seus pares, Reno argumentou precisar reafirmar sua postura liberal e firmar posição institucional. Na composição de seus argumentos assevera que

¹²¹ D. Fernando faleceu em 28 de março de 1916.

[...] estávamos começando a ser reconhecidos como instituição e, por isso, nosso não comparecimento seria uma confissão de uma dessas duas coisas: ou que nós não nos considerávamos uma instituição da cidade, ou que nós éramos muito mesquinhos para reconhecer sua posição e seu valor (RENO, 2007, p. 99).

Tendo comparecido às exéquias do bispo, Reno fez questão de ser largamente notado. Em seu livro de memórias relata:

[...] Quando seguia a procissão solene até a igreja, eu vi que estava sendo observado pelo editor do jornal oficial do Estado, quando passamos pela sua janela. Eu sabia que aquilo significaria um comentário no jornal, então achei que seria necessário colorir o comentário como eu quisesse. Quando voltei, parei no escritório e falei com o editor, que havia sido um aluno de inglês meu. 'Sr. Mattos, você me conhece o bastante para saber que eu não estou espionando, mas apenas honestamente expressando minha estima a Dom Fernando como homem, e reconhecendo o lugar que ele ocupava. Nós divergimos grandemente [...], mas ele foi um grande o bom homem. (RENO, 2007, p. 99).

A estratégia de Reno apresentou resultados vantajosos. Os jornais publicaram por vários dias matérias acerca da grande movimentação da cidade e dos municípios em torno da morte e das exéquias do bispo. Em especial o jornal Diário da Manhã reservou várias páginas noticiando o evento. Em uma delas, o redator visitado por Loren no dia do sepultamento, escreveu

Ate mesmo a natureza se associou a dor que que nos invadiu a alma, pois a chuva continua caindo a quatro horas. Toda a população do Estado em todas as estações da Leopoldina, homenagearam o grande morto[...] Todas as classes sociais á ella se associaram, sem separação de credos, políticos e nem religiosos, porque tinham certeza de que, homenageando a memoria de d. Fernando Monteiro, não o faziam somente ao príncipe da Egreja, mas a um dos mais cultos espíritos da moderna geração espirito-santense. [...] Assim pensando foi que o sr. Loren Reno, pastor presbyteriano e chefe da Missão Baptista neste Estado, se associou, com seu comparecimento pessoal, a todas essas homenagens. [...] Esse distinto cavalheiro, que tomou parte do cortejo fúnebre, veio mais tarde á nossa redação, onde, em palestra, manifestou o seu pezar pela perda que acabava de sofrer a egreja catholica e a nação, que encontrava em D. Fernando um servidor dedicado, ilustrado e sinceramente patriota (DIÁRIO DA MANHÃ, 5 de abril de 1916, f.2).

Entendemos que a Missão batista já se apresentava, no imaginário social da população capixaba, como uma instituição. Ponderamos que a atuação da instituição na esfera da educação tenha produzido esse reconhecimento. Consideramos, também, que a crença religiosa dos batistas ainda estava, para a

população capixaba, nebulosa, o que levou o redator a confundir batistas e presbiterianos. Por fim, consideramos que nem Reno era presbiteriano, nem estava a se preocupar com a morte do bispo. Ao contrário, o desaparecimento de D. Fernando criava uma situação favorável aos propósitos do missionário americano.

Além das ações educativas, a partir de 1916 os missionários americanos intensificaram projetos na área da saúde pela via da assistência social. A missão, que mantinha no Colégio uma enfermeira para os cuidados ligados à higiene e saúde, contratou mais três, uma formada na Filadélfia e outras duas formadas pela escola de enfermeiras “Alfredo Pinto” no Rio de Janeiro. Essas enfermeiras, com um trabalho organizado pela Santa Casa de Misericórdia, faziam visitas em lares de famílias pobres, orientando sobre alimentação, cuidados de higiene, cuidados com o corpo, atendimentos de enfermagem e encaminhamentos médicos. Prestavam um serviço que os jornais anunciam como “Serviço Social” ou “serviço feito pelas enfermeiras visitadoras da Missão” (Diário da Manhã, 11 de outubro de 1931, f 2). Também Reno anunciou que a missão batista teria solicitado aos seus superiores nos Estados Unidos, enfermeiras formadas e, estando com dificuldades para conseguir o envio destas para o Brasil, decidiu-se por

preparar moças brasileiras. Preparamos cinco moças e temos três se preparando. Uma que terminou o curso está fazendo pós-graduação por conta própria, duas deixaram nosso trabalho pelo serviço público, e duas estão trabalhando conosco. [...] O principal trabalho delas é a “visita comunitária”. [...] Elas prestam qualquer ajuda profissional que podem. Recomendam tratamento ou chamam um médico, quando necessário, levam tratamento de saúde (RELATÓRIO, 1921, p.3)

Reno apregoa, acerca do trabalho social, que “[...] isso nos deu uma maravilhosa influência e conseguimos uma incalculável boa vontade” (RENO, 2007, p.118).

O que nos motivou a trazer para o debate as ações ligadas a saúde e higiene foi fortalecer nossas análises acerca dos percursos que possibilitaram aos missionários construir uma relação de legitimidade junto à comunidade capixaba.

3.5 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

A fundação da escola dos batistas na cidade de Vitória em 1907 não foi uma ação isolada do casal Reno. Nesse mesmo ano aconteceu, na cidade de Salvador (BA), entre os dias 23 e 27 de junho, o primeiro grande encontro dos batistas do Brasil. Estes, em Assembleia, fundaram a Convenção Batista Brasileira¹²² e entre os assuntos debatidos estavam: 1. a importância da educação escolarizada para o projeto missionária; 2. a educação feminina; 3. a necessidade de se estruturar um sistema de educação que situasse a escola enquanto espaço “[...] intimamente ligado e entrelaçado com todos os departamentos da vida humana” (JORNAL BAPTISTA, 1907, f.4). Loren e Alice Reno eram delegados nessa primeira Convenção. Ao retornar ao Estado, ainda no ano de 1907, oficializaram a Escola Americana.

Tendo iniciado as atividades no início do ano de 1908, a instituição educativa fundada pelos batistas, recebeu o nome de Colégio Americano, e assim ele era anunciado para a sociedade capixaba. Segundo informações coletadas nas fontes pesquisadas, o sentido era o de tentar desvincular a educação da religião mantenedora da escola. Encontramos, também “sinais” de que associar a educação à cultura escolar americana se apresentava como uma ação de “market “. A educação norte-americana foi uma das bases teóricas utilizadas para as reformas educativas de São Paulo e esse fato produzia credibilidade à instituição.

Efetivamente, após 1920, o trabalho educativo escolar ganhou novos contornos. A missão Batista já estava organizada em uma Junta Estadual, que determinou aos missionários americanos assumirem, de forma efetiva, os trabalhos educacionais escolares. A Junta de Richmond enviou outro casal para assumir os trabalhos evangelísticos, liberando Loren e Alice Reno para a educação escolar.

¹²²A Convenção Batista Brasileira (CBB) é o órgão máximo da denominação batista no Brasil. É a maior convenção batista da América Latina, representando cerca de 8.753 igrejas se, 4.944 Congregações e 1.706.003 fiéis. Existe desde 1907. Ela é que define o padrão doutrinário e unifica o esforço cooperativo dos batistas no Brasil. Dados fornecidos pela Comissão Batista de Vitória (CBV).

Durante dezesseis anos, desde a chegada dos missionários até a decisão de tornar a escola como o principal elemento da atenção do casal Reno, as atividades educativas nunca foram interrompidas. O ensino noturno produziu uma clientela formada pelos filhos dos adultos que frequentavam essas aulas, e, esse contato mais pessoal com os pais e mães das crianças da escola acabou por possibilitar o trabalho de conversão religiosa. Ao aumentar o número de fiéis a comunidade intensificou a demanda por uma escola que lhe atendesse. Em funcionamento, a escola chamou atenção da cidade e tornou-se um importante instrumento. Funcionando a princípio na casa dos missionários, logo a escola passou para a sala alugada na Rua do Comércio, depois para a sede da Igreja na Rua General Osório e, por fim, ganhou sede própria no morro do Moscoso.

A trajetória de funcionamento da escola fez-se acompanhar pelo crescimento da comunidade batista, fortalecimento da Instituição Missionária e representatividade de seus responsáveis. Para a cidade, a escola, mais do que a igreja era distintiva dos batistas. De tal modo que, um dos principais veículos de formação de opinião pública de Vitória, o *Jornal Diário da Manhã* (1921, f1), veiculou o fato de ser um estabelecimento de ensino onde a criança

[...] se fortalece intelectualmente, tornando-se o homem de amanhã, útil a pátria e á família, destaca-se entre nos, pelo justo conceito já obtido o Collegio da Missão Baptista. A figura austera e sympathica do seu diretor Loren M. Reno deve esse estabelecimento de ensino o seu credito sempre em crescendo, e que é também firmado pelo distincto corpo docente.

Fazendo um balanço de seu trabalho no Estado do Espírito Santo, no aniversário de 20 anos da Missão, Reno nos confirmou que a área da educação foi uma das que mais visibilidade produziu ao projeto missionário batista. Comentando sobre as escolas regulares, Reno anuncia que:

O progresso de nosso trabalho nessa área tem sido estarrecedor. As oito escolas de 1914 cresceram para 21, em 1924[...] nossos professores hoje são ´praticamente todos treinados nos métodos normais do Colégio Americano. Dez anos atrás nos estávamos meramente planejando ensinar esses métodos aos professores. Todas as escolas obedecem a mesma

direção central incluindo o Colégio Americano, alcançando um registro de 1122 alunos (RELATÓRIO, 1925, p.2).

Loren nos possibilitou caminhos para estender as fontes documentais dos colégios Americanos organizados em outros estados ao método que utilizou no Colégio de Vitória. As fontes trouxeram dados, ainda, sobre o fato de a escola, em 1924, funcionar como uma escola normal e curso médio com um registro de 200 alunos¹²³. O casal Reno manteve a escola noturna – que deu origem à ação educativa dos missionários em Vitoria – funcionando até 1924.

Corroborando com nossa análise acerca dos percalços que a missão experimentou no governo de Jerônimo Monteiro, Reno (2007, p.120), anuncia que

[...] desde o governo do Coronel Marcondes, o governo reconhece o valor da Missão Batista para o progresso do Estado, e ofereceu numerosas vezes assistência direta. Em 1921, ele nos ofereceu 20 contos para ajudar na construção dos dormitórios da escola, em 1922, o governo queria nos dar a propriedade na qual construiríamos o dormitório dos meninos. Quando nos declaramos que nós não tínhamos permissão para aceitá-la como presente, ele vendeu a propriedade para nós por dez contos. Mas valiosa ainda [...] tem sido a cooperação do Governo, através de seus governantes, prefeitos, congressistas etc., em suas palavras de estímulo e apreço, e a amizade com a qual eles nos encorajam nosso trabalho.

Os anos 20 da ação missionária batista no Espírito Santo se caracterizaram como um tempo de consolidação das ações evangélicas e das ações educativas em meio a uma séria crise econômica. A instituição mantenedora do trabalho missionário, a Junta de Richmond, passou por séria crise financeira, o que inviabilizou o auxílio para a execução do projeto do educandário da Chácara do Moscoso. Nesse contexto os missionários, impossibilitados pelos princípios da não ingerência do Estado no campo religioso batista, recorreram à estratégia de fazer chegar o dinheiro público a instituição religiosa batista por meios indiretos. Além de prêmios oferecidos pelo governo. Em 1922, Nestor Gomes, então governador do Estado, anuncia em matéria publicada em jornal local que

¹²³ Os diplomas eram negociados com o governo do Estado. Trataremos desta questão no próximo capítulo da presente Tese.

Amante que somos de tudo o que se relacione com o desenvolvimento da instrução da nossa mocidade [...] e não sendo permitido a organização do collegio receber auxilio do governo, pensamos que cabe ao publico prestar-lhes diretamente o auxilio que bem merecem. Com o objetivo de encaminhar esses auxilio abrimos hontem em nossa redação uma subscrição e a prsentamos hoje ao publico; com duas assignaturas que hontem colhemos; Banco do Estado do Espírito Santo 2.000\$000 [...] Nestor Gomes 5000\$000. (Diário da Manhã, 11 de julho de 1922, f.2).

É uma fase em que o missionário Reno, em nome da Missão Batista, apregoa metodicamente em matéria nos jornais locais solicitação de auxílio financeiro da população e dos empresários locais. Justifica sua solicitação argumentando acerca da necessidade do educandário para a educação da juventude do Espírito Santo.

Os missionários americanos pontam que os últimos anos da década de 1920 foram anos que exigiram grande empenho destes. Reno, em seu livro **Reminiscências** reproduz sete cartas de empresários e políticos capixaba onde esses atentam para a importância do trabalho desenvolvido pela Missão no Estado. Reno viaja a Nova Iorque para tentar angariar verba para terminar os prédios do educandário da chácara do Moscoso.

Em 1934 o Colégio está de sede nova e Reno escreve aos seus pares que vivenciou “[...] cinco anos de redução de despesas, sofrimento, pesar e desespero. Cinco anos que me envelheceram inacreditavelmente, me incapacitando de tantos anos de serviço quantos eu esperava prestar (RENO, 2007, p. 122).

Loren Reno faleceu em 7 de março de 1935. Sua morte foi anunciada pelos principais jornais do Estado. Por vários dias, homenagens foram prestadas ao missionário em longos textos publicados pela imprensa local. Esses textos enalteciam o educador, o membro do Instituto Histórico e Geográfico do Estado do Espírito Santo¹²⁴ e o chefe da Missão Batista. Mensagens deixam entrever que, mais do que pela função religiosa, Reno foi celebrado por sua postura política exercida fora da esfera partidária.

¹²⁴ Loren Reno tornou-se membro do Instituto Histórico e Geográfico do Estado do Espírito Santo em Sessão solene de 13 de maio de 1926. Junto a Reno foi empossado o professor Almir Gonçalves, também membro da igreja batista. No discurso de apresentação, Gonçalves fez uma retrospectiva histórica dos batistas no Estado do Espírito Santo e Reno apresentou reflexão acerca das diferenças culturais entre o seu país de nascimento (EUA) e o Espírito Santo. (REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO E GEOGRÁFICO DO ESPÍRITO SANTO, N.V, 1926)

Exerceu, sim, a função religiosa, mas para isso teve que exercer a política da estratégia e da negociação, o que fez com maestria.

Na narrativa em curso, apresentamos nossos argumentos quanto a importância da educação escolarizada para a constituição e fortalecimento da comunidade batista no Estado do Espírito Santo. Adentraremos, a partir deste ponto de nossa análise, no espaço escolar e seus entornos cultural, político e físico.

CAPÍTULO QUARTO

4 DO COLÉGIO AMERICANO PARA O COLÉGIO AMERICANO BATISTA DE VITÓRIA: TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADE

O Colégio da Missão Batista ou Colégio Americano, instalado em 1907 na capital do Estado do Espírito Santo, insere-se no contexto do protestantismo de missão, que chegou ao Brasil por volta de final do século XIX. Os missionários americanos, que aqui chegaram, trouxeram, em sua bagagem ideológica, a evangelização, o proselitismo e a educação, enquanto princípios norteadores de uma dada civilidade, que pretendiam espalhar por diversas regiões do hemisfério norte. Aqui nos interessam os homens e as mulheres que, vindos dos Estados Unidos da América, estabeleceram no Brasil a Igreja Batista e que, para além da disseminação de princípios religiosos, propuseram-se a estender seus valores culturais à sociedade brasileira. Na construção do percurso de extensão da cultura norte americana às regiões brasileiras, os missionários criaram instituições de comunicação e de educação: escolas, jornais, revistas e periódicos. Em especial, após proclamada a República, esse movimento se intensificou, o que resultou na vinda da congregação missionária Batista para o Estado do Espírito Santo. O que buscamos com esse capítulo é analisar a instituição educativa criada pelos missionários Loren e Alice Reno na cidade de Vitória. Esmiuçá-la em seu interior, e, no exterior que lhe confere concretude, entendê-la no contexto de seu tempo e do seu lugar, analisar a cultura escolar que essa instituição fomentou na construção de sua territorialidade¹²⁵ é o que objetivamos para esse capítulo.

¹²⁵Trouxemos os conceitos de território, territorialidade, espaço e lugar entendendo-os a partir dos pressupostos teóricos da geografia humanizada e de alguns de seus teóricos. Assim consideramos o espaço como entidade anterior ao território. [...] O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível.

4-1 A OBRA EDUCATIVA- UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INCORPORADO À AÇÃO EVANGELIZADORA MISSIONÁRIA

A ação educativa incorporada à evangelizadora foi tema da primeira Assembleia dos batistas no Brasil. Em 1907 os batistas brasileiros convertidos, os estrangeiros missionários estabelecidos em diferentes estados do país e representantes da Junta de Richmond se reuniram em Salvador -BA. Reunidos, compuseram a Primeira Convenção Batista no Brasil. Os congregados, deliberaram sobre um programa de educação a ser implantado pelos missionários nos Estados onde constituíram seus campos de ação¹²⁶.

Nos discursos que justificavam a opção educativa com a mesma importância da ação proselitista e religiosa os missionários utilizavam aspectos culturais do povo brasileiro para demonstrarem a importância imprescindível da educação para o sucesso da ação evangelizadora, considerada como uma das condições de civilidade.

Em uma das teses apresentadas na Convenção de Salvador, em 1907 encontramos informações sobre a comunidade capixaba. Tal texto tem como objetivo justificar perante a Junta de Richmond, o envio de outros missionários para fazer frente ao “gigantesco” movimento de civilidade que o contexto cultural brasileiro demandava. Em especial, - e é o que aqui nos interessa, na convenção, tratam da questão do

Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 50) sendo assim, O território (...) é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 50) Assim, “[...] território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 51). É essa produção de territorialidade e todas as nuances deste processo, dos batistas no espaço das cidades, que nos auxiliam nas análises do espaço da escola.

¹²⁶ Entre os batistas havia uma cisão quanto aos investimentos financeiros e aos recursos humanos que a missão deveria destinar à educação formal. José Nemésio Machado pesquisando essa cisão analisa que [...] de um lado, os missionários norte-americanos e a parcela de pastores batistas nacionais defendiam a manutenção da educação formal como abertura de escolas, para funcionar como cabeça-de-ponte ou instrumento auxiliar às igrejas e à obra de evangelização. De outro, havia pastores batistas brasileiros descontentes com a prioridade dada pelo outro grupo ao uso dos recursos financeiros oriundos dos Estados Unidos, destinando-os em grande parte, à instalação e manutenção de escolas, em detrimento da construção de templos. (MACHADO, 1999, p.18)

Estado do Espírito Santo e das dificuldades que os missionários Loren e Alice Reno enfrentavam em terras capixabas. Ao retratar os costumes indígenas Aimorés, mais conhecidos como Botocudos, os estrangeiros nos permitem, a partir do que encontramos nos relatos analisados, entender que, para esses, o ideal de civilidade estava posto como requisito para que qualquer sociedade exercitasse os pressupostos da modernidade.

Vitoria, a capital do Estado do Espírito Santo, é um centro muito importante. [...]há neste estado lugar. onde ainda não penetrou a civilização com milhares de índios bárbaros e cannibae. Pense, irmãos, neste povo selvagem devorando-se uns aos outros e somente a dois dias de viagem da grande cidade do Rio, e a tres da Bahia. (JORNAL BAPTISTA, 1907, f. 12)¹²⁷

O texto nos permite entrever a concepção unilateral e, portanto, sujeita a inúmeros equívocos, dos estrangeiros batistas em relação as comunidades nas quais intencionavam integrar os seus preceitos religiosos. Não é uma postura a se estranhar. São posicionamentos que acompanham os processos históricos inseridos na modernidade europeia e encampados pelos Estados Unidos da América do Norte. Assim, o princípio missionário batista não difere de nenhum outro movimento de mesma natureza¹²⁸. Desconhecer no “outro” a civilidade, qualifica e autoriza a ação do civilizado e da utilização de seus instrumentos civilizatórios, norteados pelos princípios religiosos, educativos e comportamentais.

Esses estrangeiros missionários deixam entrever em seus discursos e nas suas ações que entendiam como civilidade aquilo que “espelhava” as formas de sociabilidade próprias de onde eram originários. Sem espelhar os valores da sociedade norte

¹²⁷ Os índios eram possivelmente os Aymorés, popularmente conhecidos pelos portugueses como “botocudos”. Eram povos nômades culturalmente semelhantes que habitavam o Brasil nas regiões que compreendem hoje em dia o sul da Bahia e o norte do Espírito Santo e de Minas Gerais. Sobre a histórica luta dos indígenas pela sobrevivência aos processos de “civilidades” empreendidos em diferentes e contínuos períodos da história brasileira desde a colonização indicamos leituras: “RUGENDAS, João Maurício. Viagem Pitoresca através do Brasil. Ed. Itatiaia. Belo Horizonte. 1979” e ainda PARAÍSO, Maria Hilda B. Os Botocudos e sua trajetória histórica in: CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. Companhia das Letras. São Paulo. 1992 e ainda “JECUPÉ, Kaka Werá. A terra dos mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio. Editora Fundação Petrópolis. São Paulo, 1998”.

¹²⁸ O movimento das Cruzadas, o Colonialismo, o Imperialismo, a ação Jesuítica, são alguns dos movimentos que trazem em seu bojo os mesmos princípios do movimento missionário dos batistas. Assim, a ação civilizadora, que foi o grande argumento das missões em diferentes tempos e espaços, foi reinterpretada, pelos batistas que escolheram instituir seu campo de ação no Brasil

americana, para os povos qualificados, pelos estrangeiros como incivilizados, o caminho da redenção estava na conversão religiosa, uma vez, envolver o processo, uma gama de modificações nas estruturas comportamentais dos sujeitos submetidos. Nesse processo inicial da organização dos batistas no Brasil, entendemos que esses, ao tomarem como referência sua própria história, teorizavam sobre uma base irreal e tiveram que rever esses conceitos sobre as populações que pretendiam convencer e converter. Consideramos que no campo religioso, havia tensões que impulsionavam mudanças uma vez não ser a hegemonia católica uma questão resolvida, assumida e acatada de forma homogênea pelas comunidades a ela submetidas.¹²⁹ Esses estrangeiros propunham mudanças que encontraram na esfera religiosa caminho de estabelecimento. Por hipótese, consideramos que os grupos convertidos pelos batistas já vivenciavam uma situação de tensão na esfera religiosa. Entretanto, essas tensões, elemento presente nas situações de mudanças, ainda não se faziam presentes nos outros ordenamentos que os missionários pretendiam modificar¹³⁰. Aqui nos apoiamos em Nöbert Elias, que, trabalhando os problemas implicados na civilidade enquanto transição de períodos, discutiu a conexão entre as mudanças específicas nas relações humanas, e as modificações correspondentes na estrutura da personalidade. O autor assim se expressou:

[...] Só se percebermos a força irresistível com a qual uma estrutura social determinada, uma forma particular de entrelaçamento social, orienta-se, impelida por suas tensões, para uma mudança específica e, assim, para outras formas de entrelaçamento, é que poderemos compreender como essas mudanças surjam na mentalidade humana, na modelação do maleável aparato psicológico, como se pode observar repetidas vezes na história humana, desde os tempos mais remotos até o presente. E só então, por conseguinte, poderemos entender que a mudança psicológica que a civilização implica esteja sujeita a uma ordem e direção muito específicas, embora não tivessem estas sido planeadas por pessoas isoladas. (1993, p. 193).

¹²⁹ As opções na organização da República para o Brasil estabeleceram o fim do regime do Padroado, ao separar Igreja e Estado, instituindo o culto livre a todas as religiões, a educação pública laica, o registro civil de matrimônio e batizado, e a laicização dos cemitérios. Medidas que representavam os anseios dos grupos republicanos ligados principalmente ao positivismo francês ou ao liberalismo americano de um Estado laico. (MOURA; ALMEIDA, 1997). Medidas que, mesmo que de forma indireta “autorizou” novas possibilidades de expressões do cristianismo e mais que isso, de outras forma de religiosidade.

¹³⁰ Nos referimos aqui a aspectos culturais e educacionais que para os americanos eram imprescindíveis para qualquer ordem social não inserida na barbárie. Dentre esses, elementos ligados a uma dada conduta de cidadãos, de homens e mulheres que vivem em espaços de urbanidade. Assim como, da educação escolarizada.

Assim, a civilidade pretendida pelos missionários está associada à concepção de sanar lacunas, de preencher vazios. Uma concepção de “falta”, de “ausência” de conhecimento(s), que desvinculava os nativos da perspectiva de mundo que impregnava o olhar estrangeiro. Um olhar que recusava o “outro” e suas formas de interagir no mundo e com ele. E que transformava, no caso, o Estado do Espírito Santo em um espaço onde “tudo estava por ser feito” e onde se fazia necessário visibilizar as supostas deficiências afim de produzir as tensão sociais necessária aos processos de mudança, de passagem entre estágios diferenciados de organização social. É ilustrativo o informe do missionário Reno aos seus pares sobre a sociedade capixaba:

Há neste estado lugar onde ainda não penetrou a civilidade, com milhares de índios bárbaros e canibais. Pensem, irmãos: neste povo selvagem devorando-se uns aos outros a dois dias de viagem da grande cidade do Rio, e a três da Bahia[...] eu hoje vou mexer nos costumes de bebidas alcoólicas [...] digo que tenho que tocar nos costumes de quase todos em se falando sobre este assunto. [...] nós todos conhecemos homens e – quadro tão triste- mulheres de alta posição na sociedade preparados e delicados, escravos deste vício horrível. (Diário da Manhã, 1909, f.2-3)

Enfim, um olhar de cultura estrangeira sobre uma cultura nativa mal compreendida por tais olhares.

Com tanto por fazer, na perspectiva daquele olhar, torna-se, a ação missionária um trabalho hercúleo. Entretanto, o campo missionário do Estado do Espírito Santo contava apenas com o casal Reno, imbuído dos poderes da Junta de Richmond. No entanto, desde 1907 já ficara estabelecido pelos missionários do Brasil, a necessidade de reforços para o trabalho no Espírito Santo. Para tanto, foi requisitado à Junta americana o envio de outros missionários para o campo capixaba, demanda que nunca foi atendida. Esporadicamente, missionários americanos, que atuavam no campo da Bahia e de Minas Gerais, estendiam seus trabalhos ao Espírito Santo em auxílio ao casal Reno.

Sem o reforço humano demandado, Loren e Alice intensificaram as ações educativas no estado após a primeira Convenção dos Batistas ocorrida na cidade de Salvador (BA) no ano de 1907. Importa, neste percurso de nossa reflexão, entender qual concepção de educação ordenou o modelo de escola implantado pelos batistas no Brasil e que serviu de mote para a escola Americana na capital do Estado do Espírito Santo. Para tal propósito foi de muita importância os documentos gerados pela

Convenção de Salvador em 1907. Nas teses apresentadas e defendidas, na Convenção, encontramos subsídios que nos possibilitaram entrever as concepções educativas que esses homens e mulheres idealizavam para os povos que aspiravam evangelizar e civilizar.

A escolha da Bahia como sede da Primeira Convenção Batista, pareceu-nos uma ação simbólica de reafirmação da primazia da Igreja batista de Salvador na ação missionária brasileira. Também nos chamou atenção o movimento reformista da arquidiocese da Bahia, em especial no bispado de D. Jerônimo Thomé da Silva (1894-1924).¹³¹

A Convenção ocorreu entre os dias 23 e 27 de junho de 1907. Os debates sobre a organização, assim como, sobre a escolha dos delegados e dos temas a serem debatidos foram constantemente matérias dos jornais, em especial do jornal Batista¹³². Nos meses que antecederam à Convenção, os temas centrais do encontro foram anunciados e debatidos pela comunidade batista. Dentre esses, a educação e sua formalidade ocuparam um lugar de destaque. Para aos organizadores do encontro de 1907,

[...] as decisões das igrejas acerca do grande e magno problema de educação hão de pesar muito na deliberação da Convenção da Bahia e também no plano para angariar os recursos estrangeiros para desenvolver a causa educacional. (JORNAL BAPTISTA, 09 DE MAIO DE 1907, f. 06).

Para os batistas, a educação no Brasil consistia em um “magno problema” que impossibilitava a implantação do modelo de igreja e de sociedade que almejavam. Assim, os dirigentes batistas apelavam aos fiéis e simpatizantes[...] que contribuam com o máximo possível dos nossos bens em favor dessa obra. (JORNAL BAPTISTA 9 de maio de 1907, f.06).¹³³

¹³¹ Sobre a temática encontramos no artigo assinado por Israel Silva dos Santos, “A Igreja Católica na Bahia da Primeira República (1890-1930)” informações significativas. Dossiê Religião N.4 – abril 2007/julho 2007 Organização: Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério A Igreja Católica na Bahia da Primeira República (1890-1930)

¹³² Na Convenção de 1907, oficializou-se o que já era uma prática: o Jornal Baptista passou a ser o Órgão oficial da Convenção Batista Brasileira, também oficializada neste encontro.

¹³³ A questão do financiamento da obra missionária foi uma constante entre os batistas. Em especial a necessidade de se desvincular da dependência econômica da Junta Americana e repassar os custos da obra para os convertidos e seus simpatizantes.

O esboço dos temas a serem discutidos na Convenção foi distribuído entre os congressistas e, para que atingisse o maior número de participantes, foi publicado no Jornal batista e reproduzido nos jornais religiosos de alguns estados. Assim, encontramos a proposição de dividir os temas em dois grupos, o das teses que abarcavam as questões históricas e outro para as questões sobre a evangelização. A educação estava entre os temas do segundo grupo e as teses deveriam se localizar dentre os subtemas especificados como: Educação acadêmica; Alta educação para mulheres, Trabalho de collegios e sistema educacional; Trabalho teológico e seminário e perspectivas para o futuro (O JORNAL BAPTISTA 21 de março de 1907).

Teses contundentes acerca da educação enquanto ação imediata da missão religiosa foram defendidas por missionários enviados ao Brasil pela Junta norte americana de Richmond.¹³⁴ Essa ingerência indica a influência e o poder da Junta perante as instituições religiosas que, por atuação dessa instituição, espalhavam-se pelos países do hemisfério norte. Intuímos que buscavam estabelecer uma normatização cultural, tutelada por missionários norte-americanos, a partir do estabelecimento de instituições escolares nos países da América Latina. Na Convenção de 1907, as teses defendidas mantiveram uma unanimidade quanto à relação entre educação e conversão religiosa. Assim para os defensores da educação formal inserida na tarefa missionária:

A educação e a propagação do evangelho são inseparáveis, dependem uma da outra. Nenhuma d'ellas póde atingir ao seu mais alto ponto de eficácia sem o auxílio e influencia da outra. A educação sem os ensinamentos benéficos e salutareos do Evangelho torna-se materialista, enquanto a propagação do Evangelho sem a educação se torna acanhada e concentrada em si mesma. [...] Liguemos, portanto, em todo o nosso trabalho estes dois elementos inseparáveis - Educação e Evangelisação tendo a certeza de que os nossos esforços serão coroados de successo. (JORNAL BAPTISTA, 01 de agosto de 1907, f.3)

A Convenção Batista Brasileira vai, a partir de 1907, tentar conferir uma centralidade às ações das missões espalhadas pelos diversos estados brasileiros. Retomamos

¹³⁴ As teses que tratam do tema educacional e escolar são assinadas e defendidas pelo reverendo W.H.Cannada. Sabemos pouco sobre o referido reverendo. Na Primeira Convenção batista de 1907 teve uma participação atuante. Como representante da Junta de Richmond apresentou teses defendendo, em especial, a organização de um sistema educacional dos batistas no Brasil. Pregava a necessidade de se trabalhar na formação de lideranças nacionais.

aqui o caráter descentralizado das Igrejas Batistas ¹³⁵ para buscar entender a preocupação da Convenção Batista Norte Americana com o projeto de educação para o Brasil. Era preocupação da missão norte americana que a proposição de um sistema educacional no Brasil mantivesse uma diretriz comum, que abalizasse a ação batista na educação. Objetivava-se dar visibilidade ao projeto educacional adotando-se um modelo pedagógico comum e uma estrutura de tempos escolares padronizada. Assim, a base pedagógica das escolas, organizadas nas diferentes capitais de estado, deveriam manter a orientação didático / pedagógica. Também a arquitetura dos prédios onde funcionariam as escolas deveriam seguir uma padronização arquitetônica. Enfim, diligenciava-se uma específica cultura escolar que a elite intelectual batista julgou como apropriada para as escolas que pretendiam construir no Brasil, tomando como base os propósitos estabelecidos para a educação. Tais proposições se reafirmavam, em especial nas Convenções Nacionais e, em 1920, encontramos as lideranças missionárias anunciando

[...] e assim nos baptistas não somente protegemos e propagamos a educação em geral, mas offerecemos uma educação especial que eu de educação baptista , mas que também poderia ser chamada de educação Christã, pois como povo e regnerado .Queremos que o espirito divino dirija todas as atividades humanas: a vida na família , a escola, no estado, na igreja e o trabalho prático. Nós reconhecemos que o grande conjunto de conhecimentos philosophico e scientificos foi oferecido por Deus[...] Não temos receio de que a sciencia possa destruir a religião, pois que ambas estão em harmonia e revelam o mesmo Deus.[...] Sim nós baptistas cremos na educação com toda a força do nosso ser, e a encaramos como uma porta que abre para uma vida mais larga, mais digna, mais gloriosa: e queremos que cada homem entre na posse dessa herança predestinada.(JORNAL BAPTISTA, 1 de agosto de 1923,f.5)

¹³⁵ A relação igreja/escola, escola/igreja é [...] uma questão que precisa ser melhor entendida. [...] A expressão “Igreja Baptista” deve ser compreendida no coletivo, pois, apesar de se tratar de igreja paroquial -local, autonomia, independente, auto-sustentada e autodirigida- [...] ela é apenas uma “peça” da engrenagem, dentre tantas outras que envolvem as instituições das convenções. Mas importante [...] cada igreja batista, como igreja paroquial que é, dentro das práticas jurídicas próprias, e, nesse sentido, independente. Reunidas, as igrejas batistas decidiram organizar-se em Convenção. a convenção, portanto, formada por igrejas associadas, trata dos assuntos das entidades e organismos por ela criados e sustentados - como é o caso das instituições de ensino a elas ligadas- pelas mesmas igrejas associadas, de modo oficial e regimental. Esta estrutura , chamada Convenção, em razão do crescimento das igrejas batistas, foi criada em todos os estados.[...] considerando que as instituições escolares aqui referidas pertencem às citadas convenções, das quais dependem e às quais se subordinam, conclui-se que o vocábulo Igreja, com ideia de coletivo, responde à necessidade jurídico/administrativa/organizacional do grupo batista

Retomando o encontro inicial de Salvador, no tocante a criação de um modelo educativo para as escolas do Brasil, encontramos a elaboração de um parecer sobre a educação a ser seguido pelas escolas organizadas pelos batistas no Brasil. O documento (Parecer) toma como base as proposições defendidas nas teses apresentadas em 1907. Dentre elas, encontramos o texto “Systema Educacional”, que em seu parágrafo inaugural estabelece que qualquer [...] Systema bem arranjado e bem-sucedido de educação deve estar organizado de tal forma que a escola se torne intimamente ligada e entrelaçada com todos os departamentos da vida humana. (JORNAL BATISTA, 01 de agosto de 1907 f. 2).

O debate encaminhado no encontro de Salvador (1907) alocou a educação enquanto instrumento de inserção dos princípios que fortalecem a espiritualidade religiosa batista, estabelecendo um estreito vínculo entre a educação escolarizada e o mundo espiritual/moral. Assim, além de um letramento aprofundado, de uma educação que transcendesse à instrução, o processo educativo deveria desenvolver as habilidades de cada um, considerando a posição que esses sujeitos estivessem propensos a ocupar na sociedade na qual estavam inseridos. A escola é então defendida enquanto espaço de construção de saberes. Um lugar onde

[...] não deveria haver desperdício do ensino e qualquer ramo de serviço principiado na escola deve ser de tal natureza que ache fácil adaptação às atividades e experiencias que vem depois [...] é preciso dar no ensino um caracter de vocação , a fim de que a instrucção recebida tenha uma relação mais ou menos directa com a efficacia e a utilidade de cada alumno no futuro (JORNAL BAPTISTA, 01 de agosto de 1907 f 02)¹³⁶

O excerto acima nos permite inferir que a educação proposta está vinculada à vida no sentido de melhor contribuir para a manutenção das regras sociais estabelecidas. O que encontramos é a proposição de uma educação que institui e cristaliza os “lugares” que cada sujeito ocupa em uma sociedade capitalista. Tornavam-se propensos,

¹³⁶ As proposições apresentadas pela tese e aproveitada na construção do parecer sobre a educação batista no Brasil aproxima o modelo educativo das proposições de Jan Amos komenenský, conhecido por seu nome em português Comenius. Dentre as características gerais do pensamento de Comenius, o saber adquire valor instrumental. A instrução tem o caráter formativo a ser encaminhado nos espaços escolares. Em Comenius, o saber como instrumento do bem agir está ampliado. Tudo deve ser ensinado a todos, mas, não em profundidade igual. O bem agir está vinculado a competências inerentes aos que aprendem. Alguns possuem possibilidade de aprender mais e em níveis mais aprofundados. Sobre a temática ver segundo capítulo da presente Tese.

portanto, à perpetuação das diferenças sociais, uma vez, que ao considerar as aptidões individuais para o desenvolvimento de tarefas, como sendo vocacionais, poderiam também supô-las como naturais.

Sob a perspectiva acima analisada, para o debate acerca da educação que se pretendia implantar no Brasil, os batistas norte-americanos trouxeram o modelo de educação que já praticavam nos Estados Unidos. Entretanto, devemos considerar que a transição do século XIX para o XX foi marcado por um debate educacional inovador e marcado por críticas aos modelos que, até então, serviram de base para a educação no país. Em texto sobre educação e currículo nos Estados Unidos, Rosa Fátima de Souza analisa que

[...] O método intuitivo, a lição das Coisas, tão proeminente até a década de 1870, foi caindo em desuso no discurso educacional norte-americano, substituído por concepções consideradas mais científicas, especialmente pela difusão das ideias de Herbart e a constituição da Psicologia como campo de conhecimento. As Lições de coisas foram consideradas uma posição ultrapassada vinculada a concepções educacionais românticas postuladas por pensadores como Pestalozzi, Rousseau, entre outros. [...] A inovação educacional desse período redescobriu a criança. A premissa *A criança é o centro de toda a educação* foi afirmada por Francis Parker e a ele fizeram coro eminentes intelectuais e educadores como os herbartianos Charles De Garmo e os irmãos Charles e Frank McMurry, além de outros intelectuais, como G. Stanley Hall e John Dewey. Embora a consideração da criança fosse comum a todos eles, no decorrer da década de 1890 foram se delineando as diferenças de posições e as disputas pela hegemonia no campo educacional. (2016, p.38)

No debate que travaram no encontro de Salvador, os batistas discutiram a educação enquanto um instrumento de fortalecimento para o grupo que estavam a formar no Brasil. Discutiram o modelo de escola a partir do que objetivavam com ela. Assim, do pouco que consideraram acerca das novas ideias pedagógicas que estavam em ebulição em seu país de origem, destacamos um exercício teórico de conferir nos processos de aprendizagem a centralidade a quem aprende. Entretanto, essa centralidade na criança, em diversos discursos analisados, parece se aproximar do princípio da predestinação uma vez que está ligada ao caráter vocacional que atribuíam à educação.

Como anunciado, para esses os pioneiros no projeto educativo batista, a educação também se liga ao mundo do trabalho. Se pensarmos na vastidão do território

brasileiro, criamos o quadro de um sistema pensado para os grandes centros urbanos. Algumas cidades e capitais de estado não vivenciavam desenvolvimentos na industrialização, portanto não se configurava a demanda por um sistema educacional para atender necessidades de mercados¹³⁷.

Assim, para além dos anseios de uma educação formadora para um mercado ainda embrionário, em alguns estados, como no caso do Espírito Santo, o modelo educativo se adaptou às necessidades e possibilidades locais. Não perdeu, entretanto o caráter de uma educação voltada para a função de estabelecer possíveis conversões religiosas. Assim, como indicavam os documentos produzidos no primeiro grande encontro das lideranças batistas (1907) o missionário verdadeiro não pode contentar-se com uma simples pregação do Evangelho [...] deve esforçar-se para que os convertidos sejam devidamente instruídos e desenvolvidos num caráter solido e christão que se propaga e sustenta a si mesmo. (JORNAL BAPTISTA, 1 DE AGOSTO DE 1907, f. 3).

Essas decisões acerca do modelo de educação objetivaram, segundo os congressistas, estabelecer uma educação formadora de pessoas com competência para encaminhar e dirigir os negócios da igreja batista, além de criar possibilidades para o desenvolvimento das instituições religiosas. Assim os objetivos endógenos da educação batista estavam pautados em três princípios: [...] preparar quem possa dirigir. [...] desenvolver um estado salutar e progressistas em nossas igrejas. [...] Salvar os não convertidos. (JORNAL BAPTISTA, 1 de agosto de 1907, f.3).

¹³⁷ Dentro desse debate acerca da educação e o mundo do trabalho Romanelli aponta que [...] os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente (ROMANELLI, 1997, p. 45). Utilizando o debate de Romanelli, o estudioso da história da educação no Brasil João Cardoso Palma Filho analisa que [...] A demanda por recursos humanos, dada à manutenção do modelo econômico agrário exportador, não fazia grandes exigências à organização escolar brasileira. Situação que se agravava em razão de que: a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos provenientes da Europa; a estratificação social, predominantemente dicotômica na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa. Essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir e manter status, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse o intelectual. Enfim, todos esses aspectos se integravam [...]. A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a "inteligência" do regime. (FILHO PALMAS, 2005, p. 49-60).

Para o processo de preparação dos líderes, o documento infere que [...] nos precisamos de homens preparados, não somente para pregar, ser pastores e evangelistas, como também para organizar e dirigir judiciosamente no futuro. (CANNADA, 1907, f.3). Quanto ao desenvolvimento de um estado salutar e progressista na igreja batista, o documento indica que é função fundamental da escola, formar o caráter que é o caminho para

[...] o desdobramento e a edificação do indivíduo, para que cada um possa tomar uma atitude conveniente a respeito dos problemas práticos do viver pessoal e das relações humanas.[...] a educação verdadeira dá ao homem o poder de servir, criando nelle um espirito elevado e um coração desinteressado que desenvolva uma *sympathia* profunda e uma abnegação que o torne capaz de entregar a sua vida em benefício dos outros(CANNADA, 1907, f.3)

Podemos entender na posição dos congressistas, defensores da educação, uma perspectiva teórica romantizada, elevando a educação à condição de instrumento de formação de sujeitos e de “espíritos elevados”. Também, sabemos, pelas teses apresentadas que, dentre as funções da educação estava a de formar os sujeitos para atuarem na sociedade a partir de seu “lugar” social. Assim, o objetivo de formar “espíritos elevados” parece um indicativo de atribuir a educação a função de promover uma harmonia social conservadora. Essa postura, que encontramos nos debates efetivados durante esse encontro (1907) e nos anos que se seguiram a implantação da educação batista no Brasil, deve ser entendida dentro do contexto que os evangélicos utilizaram na construção do país que edificaram¹³⁸.

Estabelecendo objetivos endógenos, os citados no parágrafo acima, e exógenos, qual seja, formar para a vida exterior, vinculando a educação às necessidades econômicas¹³⁹, a Convenção lançou as bases da escola a ser desenvolvida pelas

¹³⁸ Segundo o historiador Sergio Willian de Castro Oliveira Filho, “[...] o elemento religioso não pode de modo algum ser posto de lado na tentativa de compreensão da formação dos Estados Unidos enquanto Nação, levando-se em consideração que o puritanismo inglês aportado na América no século XVII forjou-se, em grande medida, a partir da reelaboração do milenarismo em um pós-milenarismo que postava nas mãos dos homens a tarefa de constituir o reino dos céus na terra” (2016,p 3). Para melhor entendimento do tema sugerimos análise do texto de Max Webber, especialmente *A ética protestante e o espírito capitalista*

¹³⁹ Os princípios batistas em geral associados ao progresso pessoal à sua vida religiosa. Também está primorosamente discutido por Webber em sua obra citada na nota acima.

comunidades batista. Assim, encontramos na tese defendidas no encontro que traçou as diretrizes educacional batista no Brasil as seguintes ponderações: “[...] O systema que pretendemos inaugurar agora deve abranger ao mesmo tempo o ensino primário, Escola Alta (Hior School)¹⁴⁰, Collegial e Theologico”.

O documento que nos permite entrever e analisar o sistema educacional proposto em 1907 é a tese apresentada e defendida pelo missionário norte americano enviado pela Junta de Richmond identificado como W.H. Cannada . Ali o religioso divide o documento em duas secções e detalha o sistema pretendido pelos religiosos.

A tese intitulada “O Systema Educacional” assinalou que o modelo precisava ser sistematizado, necessariamente, a partir de três esferas: a federativa; a financeira; a educacional e a administrativa.

Segundo o que foi debatido e registrado nas teses quanto à esfera federativa ¹⁴¹ [...] O systema compreenderá um Collegio Central no Rio de Janeiro e várias Escolas Altas e primarias nas diversas missões. Mais tarde, quando pudermos, deveremos ter um outro collegio central no Norte, talvez em Pernambuco (JORNAL BATISTA, 01 de agosto de 1907).

O Colégio do Rio de Janeiro e o de Recife constituiriam um sistema educativo modelar. As outras escolas espalhadas pelas capitais onde a missão mantinha trabalho, deveriam pensar, e, efetivar suas propostas escolares, tendo como referências os colégios Centrais.

Portanto as escolas Centrais, com localização geográfica estrategicamente pensadas para favorecer o processo de centralização das ações educativas batistas no Brasil, para cumprir suas funções de escolas modelos, deveriam se compor de diversos níveis de ensino, desde o jardim de Infância, passando pelas classes primárias, pela escola Alta, pelo curso colegial e por um curso teológico. A defesa da tese era a de

¹⁴⁰ Referente ao nosso atual Ensino Médio.

¹⁴¹ O que está sendo indicado aqui como systema federativo diz respeito a uma escola central que possibilita ramificações, a partir de seus princípios filosóficos e modelo pedagógico, para outras classes/escolas nas regiões interioranas que circundam a capital do Estado onde está localizada a escola matriz.

[...] estabelecer uma Escola Alta em cada missão e em redor destas diversas escolas primarias. Estas escolas altas e primarias hão de se tornar protectoras do Collegio Central que por sua vez lhes fornecerá auxiliares e mestres preparados. [...] O Collegio Central deve ser um collegio moderno e bem provido, tendo annexos os cursos do Jardim de Infancia, Primario e Escola Alta. As primarias e altas escolas federativas devem ser organizadas debaixo do mesmo plano geral, concordando, o quanto possível, com os cursos da classe primaria e escola alta do collegio Central. [...] Devem tambem animar os seus alunos para ir ao Collegio Central completar os seus estudos e ao mesmo tempo auxilia-los no seu sustento. (JORNAL BATISTA, 26 de agosto de 1907)

A proposição foi manter uma escola maior e mais equipada nas capitais onde o campo missionário já estivesse instalado e estender núcleos menores de escolas, jardins de infância e, principalmente, escolas ou classes primárias, nos municípios onde se instalassem igrejas batistas. Consideramos que, na efetivação deste projeto, as escolas nos municípios pequenos, e aqui nos reportamos ao Espírito Santo, quase sempre funcionaram como “escola isolada”¹⁴², nas proximidades da Igreja ou mesmo dentro desses prédios.

Quanto ao financiamento para a obra educativa, em especial para o Colégio do Rio de Janeiro, que deveria servir como matriz das escolas batistas no Brasil, o congressista aconselha recorrer-se aos batistas dos Estados Unidos. Assim ele justifica a necessidade de recursos externos:

[...] Visto que os nossos crentes brasileiros, na sua maior parte, são muito pobres, parece mais conveniente solicitar a maior parte do dinheiro preciso para o estabelecimento do collegio dos nossos irmãos nos Estados Unidos, que amam as causas das missões. Esse dinheiro de certo deve ser levantado pela nossa Junta da maneira que ella julgar mais conveniente (JORNAL BATISTA, 12 de setembro de 1907)

¹⁴² Eram escolas que muitas vezes funcionava em locais improvisados com turmas multiseriadas com os discentes sendo atendidos por um professor ou professora. Não só no Espírito Santo, mas em todo o país, foi o modelo de escola que predominou durante praticamente todo o período da Primeira República. Em Relatório de Governo ao Congresso Estadual do Espírito Santo no ano de 1911 constou um levantamento do quantitativo de escolas funcionando no Estado. Para o ano de 1908 informou um total de 107 escolas isoladas; 8 grupos escolares; duas escolas noturnas e oito escolas modelo. Para o ano de 1909 informou um total de 139 escolas isoladas, 8 grupos escolares, 3 escolas noturnas, 8 escolas modelos e 2 complementares. Para o ano de 1910, indicam 203 escolas isoladas, 6 grupos escolares, 8 escolas modelo e 2 complementares. Para o ano de 1911, 238 escolas isoladas, 8 grupos escolares, 3 escolas noturnas, 8 escolas modelo e 2 complementares. (ESPÍRITO SANTO, 1911, p.23).

Entretanto, os congressistas não estavam seguros quanto a deixar essas doações tão “soltas”. Julgaram mais plausível “[...] adotar o systema de subscrições, determinando o quantum para cada subscrito em três prestações annuaes. Essas subscrições poderão ser solicitadas de indivíduos, egrejas, sociedade, collegios ou associações”. (THESE, 1907).

Segundo previsões do defensor da tese, era de se esperar que, após o início do funcionamento o colégio central do Rio de Janeiro, pudesse ser mantido por doações das igrejas nacionais e por mensalidades dos educandos ali matriculados. Também projetou-se que fiéis e instituições batistas subscrevessem, isso é, se tornassem oficialmente, financiadores do projeto educacional com contribuições, e que, para cada subscrição, o doador teria direito a uma matrícula, isso é uma vaga para um aluno.

Apesar das diretrizes iniciais indicarem os caminhos de financiamento da educação escolar batista, no caso do Estado do Espírito Santo, sabemos que uma boa parte da verba para a escola da cidade veio de contribuições do exterior e de favores recebidos de figuras importantes da política local, assim como também dos comerciantes locais.

Os elementos educacionais estabelecidos nos documentos que resultaram em parecer educacional, em especial a tese de educador Cannada, estabelece ainda uma estrutura única para as instituições educativas. Na elaboração dos elementos educacionais para as chamadas Classes Altas e Primárias, Cannada propõe que “[...] neste departamento deve haver unidade de cursos, de livros e de exames” (JORNAL BATISTA, 1907, f. 2).

Para encaminhar a proposta de unificação, a proposição é a formação de uma comissão educacional que teria como obrigação: “[...] arranjar os cursos de estado para todas as escolas; Adoptar os livros que devem ser usados; preparar todos os programas dos exames; promover o desenvolvimento de todos os interesses educacionais” (JORNAL BATISTA, 1907, f. 2).

Ainda para manter uma unificação, caminho para se promover um sistema educacional batista, para as escolas localizadas nas capitais dos Estados, isso é, as

escolas primárias e escolas altas federativas se organizaram a partir de um programa único. Os cursos, ali ofertados [...] devem concordar com as das escolas nas diversas missões. (THESE, CANNADA, 1907, f. 2). A proposição era a unificação do modelo educativo entre as escolas batistas. O grande experimento, gerador do modelo a ser seguido nas escolas espalhadas pelo país, seria a Escola Central, localizada no Rio de Janeiro. A partir desse modelo, as escolas batistas estabeleceriam suas adaptações de acordo com as determinações legislativa de cada Estado federativo.

Para a administração do Colégios Centrais, determinou-se a formação de um conselho de diretores, composto por membros da comunidade batista. Já os demais colégios (os federativos) estariam sob a direção da missão local que deveria eleger uma comissão local administrativa. Essa estrutura inseria o líder da missão como o diretor educacional, havia uma direção para a escola sem separação entre escola feminina e masculina e uma comissão composta por membros da igreja para os assuntos administrativos. A Comissão constituía-se em uma Junta Administrativa do Colégio Americano que, por sua vez, submetia-se à Junta Estadual da Convenção Batista de Vitória. Essa era composta por 35 membros residentes na Capital e no Interior do Estado, assim representando os batistas da cidade e do interior. (PROSPECTOS, 1926).

A educação feminina foi objeto de debates e dentre as teses, ali apresentadas, encontramos Archimínia de Meirelles Barreto¹⁴³, uma influente intelectual baiana defendendo um modelo de educação feminina para ser encaminhada pelas escolas batistas no Brasil.

¹⁴³ Archimínia Barreto foi uma intelectual baiana, negra e de origem simples que se tornou um dos maiores destaques intelectuais dos protestantes brasileiros, mais especificamente dos batistas, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Segundo o historiador, Pedro Henrique Guimarães Teixeira Alves. Archimínia de Meirelles Barreto nasceu em 12 de julho de 1845, em Inhambupe, interior da Bahia. Era filha do padre Fernando Pinto Meirelles Barreto e de Leopoldina Theodolina de Castro. Além dela, o casal teve outros cinco filhos, inclusive Belarmínio Barreto, famoso jornalista e polemista na cena pública baiana e “contemporâneo de Ruy [Barbosa]”. [...] Archimínia fora educada muito rigorosamente por seu pai, de forma que dominava o latim e o francês. Foi diplomada aos 30 anos para o magistério público. Ainda segundo o autor, Archimínia foi a primeira professora pública da Bahia. (Revista Eletrônica Discente História.com, Cachoeira, v. 4, n. 8, p. 20-36, 2017. Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB))

Para Archimínia, a educação da mocidade, tanto de homens como de mulheres abrange em si a civilidade já que se opõe à ignorância. Destaca, a educadora batista, a necessidade de se diferenciar os tipos de ignorância que o ato educativo deve combater, tomando como premissa a questão homem/mulher/ funções sociais estabelecidas. Considerando que o que se pretendia como civilidade para as mulheres não era o mesmo que se pretende para os homens. Archiminia defende para as alunas processos educativos enfatizando as funções maternas e de ordenamento do espaço interno das famílias.

A autora se tornou conhecida no círculo batista por seus textos contendo duras críticas à Igreja Católica, localizando o que chama de fanatismo católico como um dos elementos causadores do atraso na educação feminina no Brasil. O outro elemento, que elenca como fator crucial para o atraso nos processos educativos femininos, mesmo os não escolarizados, é o processo escravista. Segundo a autora,

[...] Os africanos trouxeram para o Brasil o fetichismo e a superstição, que é uma espécie de loucura. As senhoras confiavam, por indolência, suas creanças, as escravas, e estas as faziam ignorantes e medrosas, pois enchiam seus fracos cérebros de [...] tudo quanto se pode considerar absurdo. [...] Em vista d'isso é fácil de se compreender que, em um paiz dominado pelo orgulho e tyrannia romana, de envolto com a ignorância, fetichismo e superstição africana, não pode florescer uma boa educação para a mulher (JORNAL BAPTISTA 4 DE JULHO DE 1907, f. 3).

Archimínia, no mundo intelectual protestante, em especial entre os batistas, esteve constantemente presente nos enfrentamentos ideários com o que denominavam “tirania romana”. Esse mundo intelectual evangélico que mantinha as atuações femininas circunscritas aos cuidados com filhos pequenos e com a organização dos lares, abriu para Archiminia um espaço incomum. Os textos da referida autora, alocados na conjuntura histórica da comunidade batista no Brasil, nos permite entrever, nessa ‘permissividade” uma ação estratégica. Vejamos, temos uma mulher negra, nascida em um estado de forte cultura africana, sendo porta voz de uma visão de mundo bastante diferenciada do contexto onde essa visão buscava se interpor, ganhar visibilidade e concretude. Os homens brancos estrangeiros falavam para um determinado público. Possivelmente, os pronunciamentos de uma mulher brasileira, negra, ganhava um outro espaço de atuação /penetração.

Apesar das posições mais conservadoras em relação à educação feminina, na prática não foi o que predominou nas escolas que floresceram pelo país após a convenção de 1907. No Estado do Espírito Santo, as proposições de uma educação feminina estiveram vinculadas a um mote bem mais progressista, e, muito dessas proposições – e aqui nos interessa as escolares- estão vinculadas à atuação de Alice Reno. Questão que trataremos em uma secção específica desse capítulo.

No estado do Espírito Santo, após o retorno dos missionários Loren e Alice Reno, identificamos uma intensificação das atividades educativas escolares. Todas as fontes, não oficiais, indicam que em 1907 a escola foi oficializada.

Trabalhamos aqui com os documentos elaborados na primeira Convenção batista do Brasil, por considerarmos que neste momento, os batistas tomam ciência da necessidade de ordenar um projeto unificado para os trabalhos missionários no Brasil e na América Latina. A educação é identificada e indicada como um dos principais instrumentos do projeto missionário batista.

No Espírito Santo, mesmo antes da Convenção de 1907, os missionários Loren e Alice Reno já identificavam na educação um instrumento de formação e fortalecimento da comunidade batista. A escola já se incluía nos projetos e nas ações destes, e é sobre o histórico dessa instituição, que passamos a trabalhar a partir do próximo tópico do capítulo em curso.

4.2 O COLÉGIO E A CIDADE- OS ESPAÇOS DE FUNCIONAMENTO

O colégio com suas estruturas físicas dialogou com a história da cidade e inseriu, na construção de seus espaços, esse diálogo. Assim, se equipava e se adornava para compor a extensão física do centro de Vitória que se alargava para a região do antigo Campinho. Os caminhos e descaminhos construídos em busca de um lugar físico que abalizasse o lugar simbólico para o Colégio Americano Batista em Vitória é a análise que intentamos para esse tópico de nosso capítulo.

A escola começa a se constituir após o retorno da viagem que Alice e Loren Reno fizeram à cidade de Salvador -BA para, participarem da primeira Convenção batista

no Brasil em 1907. As fontes disponíveis não nos possibilitam precisar a data do início dos trabalhos. Sabemos, entretanto, que, antes de inaugurada a escola, em 1907, os missionários Alice e Loren desenvolviam atividades educativas junto à comunidade capixaba em classe destinada ao ensino noturno de adolescentes trabalhadores e de adultos. (RENO, 2007). As aulas noturnas, possivelmente foram ministradas na sala que os batistas alugaram na rua do Comércio.¹⁴⁴

E sobre o alvorecer da escola Americana, no livro *Reminiscências*, Loren Reno relata que

[...] uma das primeiras coisas que nós podíamos ver aqui era a impossibilidade dos filhos de nossos crentes frequentarem escolas públicas. Por isso, elas estavam apenas “crescendo”. [...] A Sra Reno preparou duas salas no porão, uma de cada lado do meu escritório. Então ela arranhou duas garotas mais velhas que não eram professoras, mas estavam dispostas a aprender. Uma delas ela trouxe de uma igreja do interior. No primeiro ano de trabalho, ela ensinava a essas duas garotas as suas lições durante a manhã. Durante a tarde, elas dividiam cerca de quinze ou vinte crianças entre elas e, nas duas salas, elas ensinavam aos pequeninos as mesmas lições que estudaram pela manhã. A Sra. Reno ficava no escritório com a porta aberta e as observava de lá, para supervisionar como elas se saíam. (2007, p.85)

No mesmo livro onde relata o início do trabalho com a educação escolar, na cidade de Vitória, Loren Reno informa que Alice promovia a capacitação das moças para as atividades da docência, o que conferia, à escola iniciante segundo a avaliação de Reno, características de uma instituição de formação docente. Para esse “[...] desde o começo, o “Colégio Americano” era uma Escola Normal, pois formava professores” (RENO, 2007, p. 85). Obviamente, entendemos que a missionária promovia um treinamento de suas auxiliares nas atividades de letramento. A única professora oficialmente formada, atuando na escola iniciada no porão da casa dos Reno, era a missionária Alice.

¹⁴⁴ Os espaços ocupados pelos missionários para a instalação da Igreja e da Escola foram cinco. 1ª) Um ano e meio depois da chegada, em 1904, de Loren Reno, a igreja passou a se reunir na casa do diácono Estanislau Lemos, onde já funcionava a Escola Bíblica Dominical.

2ª) Av. Schmidt, 70 – Residência do Pr. Loren Reno, onde, também, funcionou uma escola de alfabetização.

3ª) Cidade Alta, Praça Marechal Hermes, em um salão alugado, cuja reforma precisou ser feita à noite e de portas fechadas, por causa da intolerância religiosa reinante.

4ª) Rua General Osório. Foram duas construções. A primeira, inaugurada em 1909, foi denominada de o “Templo da Torrinha”. Nele foi organizada uma escola, que deu origem ao Colégio Americano Batista. A segunda construção, concluída em 1932, foi ocupada até 1976. Sobre estas mudanças sugerimos visita ao Arquivo público do Estado do Espírito Santo. Ver Fundo da Educação. Sugerimos também, visita e pesquisa ao acervo do Arquivo Municipal de Vitória.

A escola, ainda localizada no porão da casa dos Reno, funcionou no primeiro ano com turmas de primeira série e, por ter necessidade de acompanhar o processo educativo das crianças que frequentaram todo a primeira série, passaram a oferecer a continuidade dos estudos com a abertura das turmas de segunda série.

Como já indicado, dando continuidade às atividades educativas, encontramos a Missão Batista, no final do ano de 1907, promovendo a oficialização da escola. Provavelmente essa escola, embrião do Colégio Americano, funcionou na casa dos missionários, no prédio no número 70 da Rua do Comércio, tendo ali permanecido até a construção do prédio que ergueram no terreno que compraram na Rua General Osório. O período entre a chegada do casal e a oficialização da Escola Americana, em dezembro de 1907 é abstruso, pois carece de fontes. Sabemos, por relatos dos próprios missionários, por alguns reclames publicitários publicados em jornais que as atividades educativas estavam em curso, entretanto se restringiam à educação religiosa. O casal mantinha uma sala no centro da cidade onde funcionava uma biblioteca e, possivelmente aulas de inglês. Só no registro das memórias dos missionários e em reclames publicitários dos jornais locais encontramos os indícios de funcionamento de atividades educativas religiosas antes de 1907. Então iniciados os trabalhos com a educação formal em 1907, o espaço utilizado para a escola foi o porão da casa dos Reno. Corroborando com nossa análise, encontramos em final do ano de 1907 a missão com uma propriedade na Rua General Osório e já iniciando a construção de seu templo e de uma escola. Em documentos preservados pelo Arquivo Público Municipal de Vitória encontramos o seguinte requerimento.

A Associação Evangelica denominada Baptista vem na pessoa de seu representante Loren M. Reno, pedir lhe licença para desmanchar obra existente e edificar um prédio no terreno dela, Rua do General Ozorio nesta cidade conforme planta submetida hoje nesta intendência (ESPÍRITO SANTO, 12 de dezembro de 1907)¹⁴⁵

Considerando as informações contidas no fragmento acima e entrecruzando-as com os relatos dos missionários, podemos considerar que as edificações no terreno da

¹⁴⁵ Requerimento apresentado ao setor da municipalidade que cuidava de obras. Até 1908 não havia uma prefeitura funcionando em Vitória.

General Osório só tiveram início no final de 1907. Encontramos mensagem publicitária conclamando a comunidade capixaba a proceder matrícula de seus filhos e filhas no “Collegio Americano da Victoria”¹⁴⁶. O primeiro anúncio é de janeiro de 1908, nele encontramos a configuração de uma escola completa, com o Jardim de infância; Ensino Primário; Ensino Intermediário; Ensino Adiantado e um Curso de Inglês. O anúncio nos possibilita entender que, para garantir - mesmo que com um número reduzido de alunos em cada curso-, a acomodação dessas classes, os missionários teriam providenciado espaço minimamente adequado (possível) no prédio da rua do Comércio onde já residiam. O quantitativo de discentes matriculados, indicam que o colégio só manteve, nesse ano e no subsequente, o curso primário e aulas de inglês.

Em 1909, a escola, diferente do que se anunciava nos jornais, continuava como uma escola mantida em espaço improvisado atraindo um pequeno número de matrículas. Mais tarde, dando prosseguimento as obras no terreno da General Osório, edificaram o que ficou conhecido como “Templo da Torrinha” e junto a ele ergueram as salas para o funcionamento do Colégio Americano de Vitória.

Poucos documentos escritos e iconográficos foram preservados, o que dificultou uma análise mais detalhada dos espaços que ajudaram a compor a história inicial do Colégio Americano. Consideramos, utilizando o apagamento das memórias iniciais do colégio, que muito do que fora publicado nos anúncios divulgados na imprensa local, esteve longe de representar o cotidiano da experiência educativa do colégio nestes primeiros anos. Os apagamentos da memória da instituição dos seus anos iniciais, foram localizados em nossas análises como uma fonte, que nos autoriza a entender que durante o período de 1908 e 1914 a escola permaneceu localizada em espaço improvisado e com um pequeno número de matrículas. Destarte, como outras instituições educativas, inauguradas no contexto das modernizações demandadas pelos homens que conduziram a implantação e o estabelecimento do modelo republicano, o colégio da missão batista também se ordenou, em seus primeiros anos

de funcionamento, gerenciado pela lógica dos improvisos e da precariedade.¹⁴⁷ E, apesar de Reno nos informar, em um de seus registros de memória, que em 1908 a escola contava com 30 alunos e alunas matriculados(as) e frequentando. Em relatório sobre as atividades realizadas em 1909, o missionário informa à Junta americana que

“[...] a escola tem provado corpo, coração, nervos e fé neste último ano, mas acreditamos que valeu a pena pela influência que nos tem dado entre o povo e apoio que tem dado às igrejas do Estado. [...] As matrículas alcançaram o número de 51 e a receita da escola pagou metade das despesas. (RELATÓRIO, 1909, f.11).

Consideramos que esses números tanto de 1908 quanto de 1909 não foram suficientes para compor a escola que os anúncios apresentavam à cidade de Vitória. Julgamos, portanto, que a escola do anúncio jamais existiu. Nos informam as fontes e a ausência dessas que o processo de construção da instituição escolar foi durante muitos anos idealizado, porém com poucas ações práticas.

Entretanto mesmo que as fontes não se apresentem em abundância, elas constituem, ainda assim, possibilidades de releitura dos “lugares/espacos”¹⁴⁸ que constituíram o Colégio Americano de Vitória.

A aquisição do terreno e a construção de edifícios religiosos que abrigaram as primeiras atividades educativas escolares, indicam uma ampliação das ações da comunidade batista, em especial, se considerarmos o contexto de enfrentamentos que permeou a relação dos batistas com a cidade e segmentos de sua população.

Assim, retomando as aquisições, e, apresentando as fontes que nos permitiram tais informações, reafirmamos que em requerimento feito ao presidente do Conselho

¹⁴⁷ Em se tratando de precariedades e improvisos: O Grupo escolar Gomes Cardim foi inaugurado em setembro de 1908, portanto a poucos meses de encerramento do ano. A escola, como parte do projeto reformista educacional de Jerônimo Monteiro, foi iniciada em prédio alugado em região do centro baixo da cidade de Vitória. Só em 1927 ganhou prédio próprio e adequado ao que foi anunciado para os Grupos escolares. (ASSIS, 2014)

¹⁴⁸ Em diálogo com o campo geográfico trabalhamos com conceitos emprestados da corrente humanística. Para Tuan (1983), espaço e lugar são termos familiares e complementares: o que começa como espaço indiferenciado acaba assumindo a configuração de lugar, ao conhecermos e o dotarmos de valor. Frémont (1976) diz que os lugares formam a trama elementar do espaço.

Municipal em 17 de dezembro de 1907, somos sabedores da compra do um terreno na Rua General Osório. Neste documento encontramos a solicitação de autorização para a demolição do prédio que havia no lugar. Loren Reno, em nome da Missão Batista, apresentou e aprovou a planta do novo prédio que pretendiam construir. Possivelmente o templo da torrinha¹⁴⁹ teve sua construção iniciada já no ano de 1908. Em 1914 ele estava edificado e iniciando o seu funcionamento. Em documento encontrado no Arquivo Público Estadual, encontramos a descrição da fachada do novo templo e do espaço escolar

[...] Em frente desse templo foi construída uma torre de fortaleza e nos fundos uma puxada de dois pavimentos com sete salas para a escola Dominical e funcionamento do Colégio Americano, o qual, iniciado na sede própria, grandemente ampliada a pouco (ESPÍRITO SANTO, ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL, CORRESPONDENCIA).

Em 1914 a Missão amplia a propriedade, começando a comprar os terrenos vizinhos. Em 1919 já tinha adquirido os prédios de número 33; 35; 36;37 e 39 da rua General Osório chegando à Avenida Cleto Nunes. (ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL, Relatório, 1927, p.9). O objetivo era, além de ampliar o espaço da Igreja e da Escola, conseguir maior visibilidade, ao ganhar a esquina da Rua e fechar uma quadra completa para os batistas de Vitória. (RENO, 2007). Nas palavras do responsável pela missão

[...] aquele terreno que nós compramos naquela vez ficava a apenas cinco casas de distância da esquina. Eu comecei a olhar para aquelas casas e a sonhar com um prédio institucional, que se estenderia até o fim da quadra. [...] Em menos de um ano, conseguimos todas as cinco casas e estávamos na esquina (RENO, 2007, p. 87-88).

A ampliação do templo e do edifício da escola parece ter acontecido por etapas, construção e aperfeiçoamento parecem a lógica da Missão. Na medida em que angariavam fundos, investiam nas propriedades. Para realizar a reforma dos templos e da escola, nos informa um texto de Reno, uma parte do terreno da Rua General Osório foi vendida (2007). O missionário esperava contar com um auxílio da Junta de Richmond que não chegou, assim, relata Reno [...] nós, agora, praticamente decidimos abandonar a ideia do grande prédio institucional, vender metade da propriedade para construir na outra metade e salvar nossa reputação dolorosamente conquistada com nosso trabalho. (2007, p. 88). Não foi possível saber a extensão do

¹⁴⁹ Primeiro prédio onde funcionou a Igreja Batista em Vitória.

terreno vendido, apuramos que a missão continuou proprietária do grande terreno na esquina entre a avenida Cleto Nunes e a General Osório e mais tarde construiu ali a sua primeira grande igreja.

Entretanto, convencida de que o trabalho missionário no Brasil dependia do trabalho educativo, a Junta de Richmond reafirma seu compromisso com os investimentos no setor educacional. Tanto para os dirigentes nacionais como estrangeiros ficou evidente que a estabilidade do crescimento da Igreja no Brasil dependia da educação de futuros líderes.

Assim, as ações educativas se intensificam e já em 1914 a escola funcionava como externato e internato feminino. A experiência de aceitar alunos e alunas cujas famílias residiam em municípios do interior é relatada nas memórias dos missionários em questão. Segundo esses, as meninas eram alojadas em casas de membros da Igreja, e a missão financiava a compra de alimentos para a família receptora. (RENO, 2007). Ainda segundo Reno, “experiência” da escola internato recebeu mais dois rapazes “[...] então, nossa pequena escola tornou-se um internato de Meninos e Meninas, com uma matrícula total de cinco. Era o auge de nosso estágio semente¹⁵⁰. (2007, p. 87). O relato do missionário indica que essa experiência teria começado dois ou três anos após o início da escola, considerando que essa, começou a ser relatada como “a escola americana” a partir do final do ano de 1907, ponderamos a possibilidade desses alunos terem começado a chegar em 1911. O primeiro alojamento de meninas esteve localizado em Argolas, na Vila do Espírito Santo. O internato para meninas, foi de fato um alojamento “arranjado e improvisado” na casa de uma viúva, com dificuldades financeiras para criar suas três filhas, membro da Igreja Batista, que começou a receber as meninas em sua pequena casa, em troca de estudo para as filhas e auxílio no sustento de todos os moradores da residência. A casa para os meninos, inicialmente ficava, também em Argolas, próxima a sede da Igreja. Esse é um tema que abordaremos no transcorrer do texto.

¹⁵⁰ O que Reno estabelece como estágio Semente localiza as ações da escola desde a chegada dele e de sua esposa à cidade de Vitória, assim como das primeiras ações educativas até o estabelecimento da escola na Rua General Osório, em especial nos anos finais de ocupações deste espaço.

A escola diurna, com o ensino primário continuou suas atividades no prédio erguido no terreno da Igreja. Em Relatório referente ao ano de 1917, Reno conclama a Junta à necessidade de ampliar os espaços destinados à escola, informando que

[...] nossa igreja e escola, ainda que muito boa e conveniente, não é grande o suficiente. Temos usado cada centímetro do terreno disponível. Além do salão de audiência nos temos na escola três salas grandes e três pequenas, mas estão ocupadas durante seis dias e seis noites da semana. (1917, f, 25).

O projeto da missão era construir um complexo educacional, entretanto, Reno anuncia à Junta a impossibilidade de continuar o projeto por falta de espaço. O documento nos possibilita analisar que em 1917 já havia uma considerável demanda por matrículas na escola dos americanos. Também nos fornece indícios da lógica que orientou as ações de Reno no percurso de construção e fortalecimento da missão batista no Estado, colocar suas idealizações em prática, mesmo que as condições de execução não fossem favoráveis.

Na lógica acima mencionada, Reno passou a considerar a implantação de continuidade do curso para os alunos que concluíam a quarta série primária. Ainda em Relatório de 1914, Reno anuncia a Junta de Richmond que

A escola secundária aqui na cidade não foi possível de começar este ano (1914), pelo prédio ainda não estar pronto, agora que o prédio está pronto, falta de dinheiro impede a abertura por mais um ano. Nós temos, contudo, tido uma escola de duas classes de quartas séries (RELATORIO, 1914, f. 21).

Informando sobre as duas turmas de quarta série, Reno anuncia que a demanda justifica a continuidade de oferta, o que analisamos como uma solicitação de apoio financeiro. E é em busca desse financiamento que Reno começa a se dedicar a partir de então e, em 1919, ele começa a comprar os terrenos que constituirão a Chácara do Moscoso.

Os documentos que encontramos nos permitem inferir que, a partir de 1914, o Colégio Americano estava reconhecido e fiscalizado pelos poderes públicos. Dentre esses encontramos o “termo de responsabilidade” que o missionário Loren Reno apresentou à Diretoria de Instrução Pública, órgão encarregado de fiscalizar as escolas, incluindo as particulares. No documento o missionário se compromete a manter o ensino dentro

dos “termos da Lei” para todas as escolas primárias do Estado. Informa o documento que

Aos vinte e dois dias do mez de maio do anno de mil novecentos e quatorze compareceu nesta Directoria de Ensino Publico o Sr. Loren M. Reno, para declarar perante o sr. Director de Ensino , ter sob sua direção uma Escola Primaria particular que foi criado no prédio da Ighreja Baptista, á rua General Osorio n.os 33 e 55, nesta capital e que se submete a fiscalização desta Directoria nos termos da Lei de n. 20 (RENO,1914, f .1).

Esse é um dos primeiros documentos oficiais que versam sobre o funcionamento do colégio Americano. É o período do governo de Marcondes Alves de Souza um político por quem Reno nutria e declarava simpatia e de quem buscava se aproximar. Assim, ir anunciar a escola aos poderes públicos é um mecanismo de fortalecimento e visibilidade da escola e da Missão Batista. Só mais tarde pelo Lei de n. 1091 de 5 de janeiro de 1917 e Decreto 2841 de 19 de fevereiro de 1917 do governo de Bernardino de Souza Monteiro (1916-1919) reafirmou-se a responsabilidade do Estado na fiscalização das escolas, incluindo as municipais e particulares.

Agora sob a fiscalização da Diretoria de Ensino Público, a escola primária funcionando no terreno da Igreja no Rua General Osório, fortalece o internato. Essa ação, iniciada de forma precária e improvisada, com alunas alojadas em casa de membros da Igreja, em 1918, ganha concretude com o internato sendo transferido para a Avenida Schimdt, ao lado da residência do casal Reno. Nos espaços alugados organizou-se um dormitório masculino, outro feminino e uma cozinha e sala de refeições coletiva. Reno informa que [...] não pagamos matronas, nem cozinheira, nem servente. As garotas fazem todo o serviço (RELATÓRIO, 1914. f. 2).

Nos anos seguintes o projeto educacional se fortaleceu. A missão, além do curso primário mantinha os dois internatos e várias escolas espalhadas pelos municípios. Mesmo que recebendo recursos financeiros da Junta norte americana, a missão batista contou com recursos angariados entre seus fiéis e comerciantes do estado. E, mesmo se desvencilhando dos favores políticos diretos, Reno os utilizou de forma indireta no processo de levar adiante a sua obra educativa -estratégias que vamos analisar no decorrer desse capítulo.

Inserida em um contexto complexo e permeado por improvisos, precariedades, continuísmos e rupturas, a escola dos missionários, nos anos que se seguiram a 1920 manteve, no espaço do terreno da General Osório, além do curso primário, um curso secundarista de preparação para o Seminário batista funcionando no Rio de Janeiro e, o curso Normal.

Em reflexão sobre os 20 anos de trabalho no campo vitoriense, Reno nos trouxe informações sobre o trabalho educacional escolar, incluindo nesse balanço, o Colégio Americano que entre 1914 e 1924 teria passado “[...] De uma mera escola primária de 40 alunos para o nível de uma escola normal e curso de ensino médio com um registro de 200 alunos” (2007,p. 119) . Reno aponta ainda, o curso noturno que a escola manteve desde seus primeiros anos de funcionamento e que continuou sem interrupção de 1914 a 1924.

Em livro de suas memórias, Reno relata acontecimentos que nos permite inferir que, mesmo com sua explícita negação de estabelecer qualquer relação entre a Igreja e o Estado, muitos favores foram oferecidos por ocupantes de cargos públicos e aceitos pelos missionários. Esses favores foram utilizados de forma indireta para o fortalecimento da missão. Corroboram com nossa afirmativa o relato de Reno:

Desde o governo do Coronel Marcondes de Souza (1912-1916) o governo reconheceu o valor da missão Batista para o progresso do Estado, e ofereceu numerosas vezes assistência direta. Em 1921, ele nos ofereceu 20 contos para ajudar na construção dos dormitórios da escola e, em 1922, o Governo queria nos dar a propriedade na qual nós construiríamos o dormitório dos meninos. Quando nós declaramos que nós não tínhamos permissão para aceitá-lo como presente ele vendeu a propriedade para nós por dez conto. (2007, p.120).

Em 1919, a Missão Batista começou a adquirir lotes na região próxima ao Parque Moscoso em uma negociação lenta que acabou por torná-la proprietária de uma extensa chácara nessa região. É nessa chácara, que vai ser construído o complexo de prédios e áreas abertas que vão abrigar o Colégio Americano que, então passa a ser conhecido como Colégio Americano Batista de Vitória. O processo de planejamento e execução do projeto da chácara do Moscoso foi marcado por um processo de emancipação das missões estrangeiras em relação a Junta de Richmond. Sabemos que ocorreu um recuo na remessa de recursos financeiros da Junta

americana para as missões da América do Sul. Não sabemos sobre os motivos da interrupção de envio de recursos. O que conseguimos entender, pela análise de nossas fontes, é que a partir de 1924, os recursos prometidos pela Junta Americana não chegaram ao Espírito Santo. Também os relatórios enviados anualmente à Junta pelos missionários brasileiros são interrompidos. Frente à situação, a Convenção Brasileira promoveu um grande movimento de arrecadação de recurso, constitui-se um fundo e parte desse ficou à disposição da Missão do Espírito Santo.

É uma fase em que os batistas trabalharam junto à comunidade capixaba para angariar fundos para a construção do complexo educacional. As ações práticas para a construção do complexo foram iniciadas já em 1921, contando os dirigentes da missão batista com o auxílio da junta internacional, o que parece ter se concretizado até o ano de 1924. Neste intervalo de tempo, o missionário providenciou o abastecimento de água para a chácara, adquirindo junto aos poderes municipais os direitos de utilização de uma fonte para o abastecimento de água na propriedade. Ainda em 1921 encontramos a descrição do espaço feita por um colunista do Jornal Diário da Manhã

“[...] Hontem visitamos as novas instalações do Collegio Baptista e observamos, satisfeitos, acertada disposição dos diversos pavimentos e o adiantado das construções que se vão erguendo sob a fiscalização do próprio Mr Reno. [...]O internato terá, para dormitório, uma vistosa casa destinada aos meninos e outra ás meninas. Os salões de refeição são tambem separados e amplos¹⁵¹. [...]Destinada as aulas há uma construção em separado.[...]Para o diretor do Collegio, [...] assim como pra os demais professores , vistosas casas estão sendo construídas.[...]Pelo adiantado das obras, vê se bem que a comissão incumbida de angariar donativos para o altruísmo e nobre fim, tem encontrado da parte da nossa população a melhor boa vontade”(DIARIO DA MANHÃ, Sexta-feira, 23 de dezembro de 1921,f. 1).

Apesar do entusiasmo explicito na matéria do jornal que se fazia acompanhar da confiança dos missionários na aceleração do projeto da chácara do Moscoso, o contexto econômico que afasta a Junta americana dos investimentos nas missões latino americanas vai produzir dificuldades ainda maiores do que as esperadas.

¹⁵¹ O projeto de dois refeitórios separando meninos e meninas não foi levado adiante

Em especial os anos de 1921 a 1924 foram difíceis para o campo missionário batista. Tinham um novo projeto educacional iniciado e não tinham mais recursos financeiros para concluí-lo. Tinham, ao mesmo tempo em que buscavam recursos financeiros para encaminhar a obra da Chácara do Moscoso, de encaminhar a escola, que funcionava como externato e internato na sede da Igreja batista localizada na Rua General Osório e de construir um novo templo para os cultos. Segundo os depoimentos registrados por Reno, as mensalidades cobradas dos estudantes não pagavam todos os custos da escola, portanto, nada sobrava para o investimento no novo projeto.

Assim, Reno recorre aos seus ‘amigos’ da imprensa para publicarem “apelos públicos”, isso é, matéria que buscavam sensibilizar a elite, em especial a comercial, no intuito de que essa contribuísse com recursos financeiros necessários à retomada do projeto da escola da Chácara. O principal argumento para essa sensibilização foi necessidade e importância do Colégio para a cidade. Em um desses “apelos” assinado por Reno, encontramos as argumentações de que

[...] O Collegio Americano precisa agora, sem demora, do auxílio da família e do comercio victorienses, se de facto ele merece este auxílio e se de facto o povo de Victoria deseja que o Collegio cumpra a missão que lhe temos destinado(DIARIO DA MANHA, sexta-feira, 16 de fevereiro de 1923 f.5).

É preciso considerar a importância do projeto educacional vinculado ao complexo escolar que a missão batista estava a organizar no Estado. A demanda por uma educação, para além das primeiras letras e do curso primário se colocava para a elite local como um fator de importância.

Assim, além dos recursos da Junta norte americana, de recursos e favores ofertados pela elite, em especial dos comerciantes da cidade e do interior com venda de material de construção a preços, Reno nos informa que quanto as finanças

Esses últimos anos (entre 1922 e 1924) suplantaram os outros com relação à melhor compreensão das finanças. Uma grande parte dos membros é dizimista. Propriedade estão sendo compradas, e templos estão sendo construídos. Mesmo nos distritos mais atrasados, a reputação da missão é reconhecida. A evidência desse fato nos vemos no testamento de um amigo que nos deixou sua propriedade (RENO, 2007, p.120).

O percurso de formação do Colégio da Missão batista já era, para a elite capixaba, um fato que se concretizava. Um projeto de educação que visibilizava uma cultura escolar que perpassava os diferentes níveis da educação e garantia, na cidade/capital, uma instituição de credibilidade e respeitabilidade. Portanto, os atrasos na construção dos prédios que iriam compor o complexo educacional batista na chácara do Moscoso era uma questão de importância pública que se estendia para além dos interesses dos religiosos e de seus seguidores.

Bernardino de Sousa Monteiro terminando o seu quadriênio de governo, no documento enviado ao Congresso prestando contas de seus atos, informa e denuncia que

[...] O Gymnasio Espírito Santense , que nos custa a cifra de 48:000\$000, não presta educação secundária da nossa mocidade os serviços que dele tinham o direito de espera. A seu lado crescem de conceitos e de procura estabelecimentos particulares como o Externato Victoriense, **o Collegio Americano**¹⁵² , da Missão Baptista, e o Gymnasio S. Vicente de Paula, todos sem o menos auxilio por parte do Poder Público, sem validade para os seus exames e só apoiados na dedicação de seus dirigentes e no conceito a justo título adquiriam (MENSAGEM, 1920,f. 23-24)

O governo disponibilizou ajuda financeira para a missão investir no setor educacional; os recursos foram recusados pelo chefe da missão, entretanto, essa ajuda acaba por chegar ao projeto educacional batista por caminhos diversos. Incluíam dispensa de impostos, preços diferenciados para os serviços fornecidos pelos poderes públicos e, desta forma, esses recursos são aceitos e acabam por contribuir na concretização da a escola da Chácara do morro do Moscoso.

Além da ajuda indireta dos governos estadual e municipal, a elite local também muito contribuiu para a edificação do complexo. Para exemplificar tomemos o comercio local que passou a fornecer os materiais de construção por doação, cobrando, por esses, preços módicos.

Ainda para acelerar o processo de construção da nova sede para o complexo educacional, Reno recolhe dentre a elite política e comercial da cidade cartas de apresentação, dele e de seu projeto educacional. Com tais cartas em mãos, viaja para

¹⁵² Grifo nosso.

Nova Iorque tentado angariar fundos. A atitude do missionário de buscar fundos em Nova Iorque, parece uma ação de rompimento com a Junta de Richmond. Reno argumenta que

[...] resolvi ir a Nova Iorque para tentar levantar, entre alguns empresários, o dinheiro necessário para evitar o estrago que a Junta estava nos fazendo. Como eu estava indo até homens que não nos conheciam nem nosso trabalho, eu levei comigo algumas declarações de pessoas proeminentes do Estado (2007, p.123).

Reno termina seu relato dizendo “[...] deixe-me acrescentar apenas que eu não tive sucesso” (2007, p.123). Reno não era um principiante. A viagem parece ter sido uma forma de enfrentamento dentro da ordem missionária do Sul dos Estados Unidos. Após o ano de 1924, identificamos, dentre os documentos que tivemos em mãos, um silenciamento em relação a Junta de Richmond e mesmo da Convenção batista do Sul.

Assim, foi com recursos da cidade: comerciantes, políticos, fiéis, que o complexo da chácara do Moscoso pode ser inaugurado em 7 de setembro de 1934. Na chácara foram erguidos cinco prédios: um, para a residência da família Reno, outro para internato masculino, outro para internato feminino, mais um para as aulas e outro para as ações administrativas.

Na trajetória de estabelecimento dos batistas no Espírito Santo, encontramos a presença marcante de Alice Reno. Destacamos que, especialmente na esfera educativa, a atuação de Alice Reno foi determinante para o início da escola, funcionando sob sua supervisão em salas de sua residência. Foi pelo trabalho da missionária que a turma inicial de alunos e alunas seguiu para o segundo ano do ensino primário, assim desenvolvendo-se a escola até a instituição dos regimes de internato e externato. A instituição foi reconhecida como um dos principais educandários de Vitória. A presença de Alice se impõe para quem quer que se proponha a analisar a história da educação batista no Espírito Santo e nos alvitra reflexões acerca do trabalho que essa presença feminina produziu.

4.3 NA AÇÃO EDUCATIVA, O DEBATE SOBRE A REDEFINIÇÃO DO PAPEL FEMININO NA SOCIEDADE. A PERSPECTIVA DE ALICE RENO

Nessa seção, nosso centro de atenção estará no protagonismo de Alice Reno no projeto educativo escolar que os missionários implantaram. Utilizaremos a documentação que nos permite entrever as concepções de feminino e participação social que o ideário e as ações de Alice trouxeram para a escola que implantaram na cidade.

A história “mátria” adequada para designar o mundo [...] centrado na família ou na aldeia (GINZBURG, 2007, p.252) é o que nos possibilita analisar a importância de Alice Reno para a educação no Espírito Santo durante os anos iniciais do século XX. Foi ampliando as suas referências de casa e de família que Alice alargou a esfera de influência misturando família, igreja e escola na construção de uma rede de circularidade, contribuindo para que, nessa rede, essas esferas se entrecruzassem sem que se homogeneizassem. A educação ministrada pelo Colégio americano não ficou restrita aos batistas, alcançando outros segmentos da sociedade.

Alice Reno, como era usual no contexto cultural/religioso da sociedade que a constituiu mulher, manteve uma conduta pública sempre ligada ao pastor Loren Reno. Sempre autorizada, publicamente por ele, se responsabilizou pelo trabalho com as crianças, com os jovens e com as mães da comunidade batista do Estado.

Alice May Wymer nasceu na Pensilvânia (EUA) em 1869, formou-se professora e missionária ligada à Junta de Missões Nacionais. Casou-se com Loren Reno em 1902 e juntos frequentaram, o Seminário Teológico Crozer¹⁵³. Em Chester, Pensilvânia. Alice, antes de tornar-se esposa de um pastor já era uma missionária com larga atuação nas missões nacionais. Em suas memórias (1930), relata ter “sonhado”, desde muito cedo, com o campo missionário estrangeiro. Em 1904, já mãe de uma menina, deixou seu país e veio, com o marido, ocupar um campo missionário no Brasil. Em 1904 chegaram ao Estado do Espírito Santo.

¹⁵³Crozer Theological Seminary, instituição religiosa localizado no estado da Pensilvânia, utilizado como seminário batista. Neste seminário estudou mais tarde Martin Luther King. Alice, foi uma das primeiras mulheres a estudarem nesse seminário.

Anos depois, em 1930, Alice, descrevendo suas percepções sobre a cidade que a recebeu, disse:

Hoje, nossa pequena cidade de Vitória é certamente um deslumbrante lugar para se viver [...], mas ele, definitivamente, não era assim há vinte e cinco anos. Deixe-me tentar dar a vocês uma idéia de como era. Não havia água, exceto aquela que era carregada para as casas na cabeça das carregadoras, indo de fontes naturais fora da cidade. Essas carregadoras carregavam água durante toda a noite, e a vendiam por 7 centavos a lata. [...] Não havia, então, quase nenhum esgoto disponível, exceto por uma vala que corria ao lado da rua principal. Nós tínhamos sorte em morar numa rua baixa, próxima à baía, onde havia esse esgoto. Milhares de pessoas moravam no alto dos morros, onde a água tinha que ser carregada pela manhã, e onde o esgoto tinha que ser carregado de noite e jogado na baía. Luz elétrica era desconhecida aqui. Uma lâmpada de querosene da rua piscava quando alguém esbarrava nela. As calçadas, onde havia, eram tábuas soltas, [...]o que é hoje uma das mais belas avenidas era, então, uma grande vala profunda onde a maré subia e descia todo dia e onde todo mundo jogava seu lixo. E nosso belo parque é ainda mais bonito quando lembramos do pântano que o envolvia (ALICE RENO, 2007, p.136).

Trazer o relato de Alice sobre a cidade, se apresentou aqui como um exercício de melhor entender essa mulher, buscando, por essa via, vislumbrar sob quais perspectivas e expectativas ela agiu e interagiu com o lugar, as suas pessoas, e, em que medida essas ações se inseriram na educação escolarizada do Espírito Santo. Não só no fragmento tomado acima, mas em vários outros depoimentos da missionária sobre os anos de estabelecimento da comunidade batista no Espírito Santo, encontramos uma postura tão epopeica quanto a de Reno. Ela apresenta algumas situações e descreve as ações encaminhadas. E ela quem nos fornece mais informações acerca do caminho educacional escolar que a missão decidiu tomar.

Os missionários americanos batistas que vieram para o Brasil, inicialmente se dividiram quanto as ações da missão. Para um primeiro grupo, as atividades essenciais deveriam estar focadas na evangelização. Um outro grupo identificou, desde o início do trabalho missionário, a necessidade de se investir em projetos educacionais. Loren e Alice Reno compartilhavam dos propósitos do primeiro grupo. Vieram decididos a investirem nas ações evangelistas. Entretanto, não só na cidade descrita por Alice, mas enquanto situação recorrente em vários campos missionários espalhados pelo país, o trabalho de evangelização mostrou-se inviável se desvinculado da educação. A princípio, a educação básica, para formar pessoas letradas aptas à leitura do evangelho, apta ao livre exame das escrituras, e em sequência, para formar lideranças brasileiras para a igreja batista.

Assim, Loren e Alice também se curvaram ao projeto educacional. E nesse campo, em especial, as ações da missionária foram determinantes. Foi por iniciativa dela que duas salas da casa do casal foram transformadas de forma improvisada em “salas de aulas”. Sem professoras para levar adiante o projeto educacional, Alice treinou duas jovens e a cada uma delas entregou uma turma de alunos e alunas. O pouco que sabemos acerca desse começo nos é informado pelos relatos dos casais Reno, ou por pequenas biografias sobre Alice Reno, uma delas tem como título “*A Missionária do Espírito Santo*”.

Alice, além do trabalho com a escola, também muito contribuiu para espalhar outras escolas menores pelo interior do Estado, sempre destacando a importância de se incluir meninas nesses espaços. Era uma incentivadora das continuidades nos processos educativos dessas meninas/mulheres no sentido de incluí-las no processo de formação para além da escola primária. Pelas ações da missionária, identificamos uma mulher forte, ciente das limitações impostas à sua própria condição de mulher pelos critérios da sociedade de onde se originava. Era atenta ao espaço destinado às mulheres na sociedade, sobretudo no tocante aos “lugares” destinados e limitadores da atuação feminina em relação às suas práticas. Alice era uma defensora da formação feminina para além das funções de esposa e mãe.

Os Reno tiveram três filhas e um menino que morreu ainda nos primeiros meses de vida. A filha mais velha nasceu nos Estados Unidos e, em uma atitude de ousadia e coragem, Alice a trouxe ainda bebê para o Brasil. Tratamos de coragem e ousadia, pois consideramos que a missionária pouco sabia do lugar para onde estavam sendo enviados. Quando instalados no Estado, levou essa criança por diversas viagens extremamente desconfortáveis, cansativas e longas pelo interior do Estado.

Alice, diferente de algumas outras mulheres apontadas como pioneiras no mundo protestante batista, não promoveu seu protagonismo distante do homem com quem se casou, com quem teve filhos e se aventurou na tarefa de começar uma vida nova em um país desconhecido. Isto é, teve uma certa subalternidade em relação ao protagonismo do marido, atendo dentro do que era considerado adequado à esposa de um missionário batista. Entretanto, foi nessa condição que Alice, de forma sutil e

muitas vezes imperceptível se constituiu em pessoa essencial ao projeto de fortalecer a pequena comunidade de batistas que encontraram no Espírito Santo, quando aqui chegaram em 1904. Foi atuando de forma discreta que a missionária, em esferas às vezes diferenciadas da de Loren Reno, possibilitou o fortalecimento e a representatividade desse grupo religioso.

Focalizando nossa atenção sobre Alice Reno começamos a vislumbrar uma mulher forte e determinada e, para além disso, uma mulher sensível para “enxergar” a condição da mulher na sociedade na qual começava a se inserir. Alice atuou para possibilitar, através da formação educacional, mulheres mais fortes e empoderadas para atuarem em uma sociedade fortemente marcada pelos princípios patriarcais.

Nos autorizam as fontes o entendimento de que, em especial, Alice Reno buscava chegar ao grupo familiar abordando os homens que funcionavam como “chefe das famílias”, estratégia de trazer para a conversão todos os membros do grupo. Trabalhavam com o conceito de família burguesa, estruturada sob a égide do patriarcalismo, princípio presente em famílias que constituíam a elite do Estado. Entretanto, a lógica de estruturação desses grupos familiares era o cristianismo católico, o que dificultava a penetração dos batistas nesses agrupamentos. Assim, com esses, os batistas não encontraram, a princípio, canais de comunicação fácil. Os grupos familiares que, inicialmente, se aproximaram, ou, permitiram a aproximação dos batistas possuíam uma outra lógica de funcionamento. Eram pessoas de vida simples e desprovidas de riquezas e desvinculados da cultura familiar burguesa. Eram famílias que habitavam as regiões próximas à cidade de Vitória, e, em especial o interior do Estado. Nesses grupos, muitas vezes as mulheres ocupavam lugar de destaque e, ou, de comando. Se Reno se comunicou com os homens dessas comunidades, muitas vezes não conseguiu chegar às mulheres. Com essas, Alice teve maior contato e influência. Em episódio relatado por Reno e pela própria Alice encontramos os indícios do percurso desse exercício de aproximação e de construção de confiabilidade. Na leitura do missionário

O trabalho Feminino nesse campo e nesse Estado tem características peculiares e distintas de qualquer outro lugar. É claro que qualquer trabalho desse tipo cresce em torno de sua líder, e a Sra. Reno teve algumas “maneiras” ou idéias que colocaram o trabalho no caminho. Uma delas é que

o culto mensal não se destina à visitação ou à costura, mas é para a devoção e estudo (RENO, 2007, p.98).

Alice, à frente desse trabalho com as mulheres, estabeleceu que não havia uma obrigatoriedade de as mulheres prestarem serviço à igreja. Entretanto, conseguiu estabelecer o trabalho e outras contribuições de forma contínua e “voluntária”, favorecendo dedicação à causa religiosa” [...] elas se oferecem por livre vontade. [...] além do trabalho regular, um pouco para as missões, além de sua contribuição fiel para o dízimo”. (RENO, p. 98).

À frente do trabalho feminino da Missão batista, Alice trouxe para o debate a forma de participação das mulheres não só nos cultos e nas ações dentro da missão, mas, em especial, discutiu propostas de aperfeiçoamento da ação feminina à frente dos trabalhos junto à família e, em especial, o trabalho dessas com seus filhos e filhas. Nessa esfera, Alice trabalhou no sentido de reforçar as funções demarcadas na sociedade capixaba (brasileira) para as funções femininas. Nessas ações identificamos a esposa do missionário cumprindo as funções esperadas para o lugar que ocupava. E, como esposa do pastor, Alice trabalhou no intuito de trazer as mulheres e suas crianças para os encontros religiosos. Descrevendo o que acontecia nos municípios do interior, ela escreveu em seu livro de memórias suas impressões sobre a situação das mulheres no interior do estado. Assim ela escreveu em seu livro de memórias os motivos que a levaram a intervir no trabalho junto às mulheres. Dizia que

“[...] lamentável era o estado das mulheres naqueles distantes grupos de crentes do interior, eu senti que precisava fazer alguma coisa. [...] Poucas poderiam ler ou escrever. Não havia organizações de nenhum tipo, através das quais pudessem trabalhar. [...] Eu não quero dizer que as mulheres estavam excluídas da adoração. Elas adoravam em seu coração, desde que eram crentes e batizadas. Mas, simplesmente, não havia nada para elas fazerem (RENO, Alice, 2007, 142).

Intensificando suas intervenções no projeto de inserção das mulheres no projeto batista, Alice, considerando que “[...] a pena é mais poderosa que a espada” (1907, p.143), escreveu diversos artigos e passou a promover a disseminação de suas ideias através de palestras, enfocando questões femininas. Dentre esses textos encontramos: “O que as mulheres nos Estados Unidos estavam fazendo”; “O que devemos às nossas mulheres”; “O que devemos aos nossos filhos”; “O lugar da mulher

na igreja”; “Não há macho nem fêmea, mas todos são um Cristo Jesus, nosso Senhor”. A missionária publicou pela Casa Publicadora Batista em 1932 o livro “Os Nossos Filhos”¹⁵⁴ em cujo texto aborda questões da influência dos pais nos processos de desenvolvimento de seus filhos e filhas, nas diferentes fases do crescimento desses sujeitos. A abordagem de Alice inclui especialmente a responsabilidade da família na formação das crianças nos seus primeiros anos de vida, pois “ [...] basta um olhar ao redor, sobre as famílias que conhecemos, para ver que nossos filhos serão nossa coroa ou nossa vergonha (RENO, 1932). Nessa família, idealizada no texto assinado por Alice, em especial nos primeiros anos de vida da criança, a mulher/mãe é o elemento essencial na formação de sua prole, assim como a mulher está responsabilizada por manter a estrutura familiar nos moldes burgueses. Ainda ao abordar os primeiros anos de vida das crianças, enfatiza a importância da intervenção adequada dos pais e, para além desses, a grande responsabilidade do Estado no processo de formação dessas.

Ainda investindo na disseminação de seus propósitos de envolvimento das mulheres no projeto batista, Alice se responsabilizou por publicações que eram utilizadas no trabalho de formação de mulheres, jovens e crianças. Tornou-se autora dos textos e lições utilizados nas escolas dominicais. Temos indícios de que tais textos foram utilizados em escolas que os batistas organizaram no interior do Estado, onde a fiscalização era parcimoniosa e onde os materiais didáticos não chegavam.

Tendo a missão batista iniciado os trabalhos, da educação formal pela educação da infância, coube à Alice um papel fundamental na organização da escola Americana da capital e, conseqüentemente, da expansão desse ramo de atuação para os municípios do interior. E, sem auxiliares estrangeiros ou nacionais preparados para os trabalhos educativos, coube à missionária a estruturação da escola de classe, como foi a escola nos seus primeiros anos. Mais do que um modelo nacional batista, a coeducação foi uma proposta inserida na escola de classes que Alice organizou¹⁵⁵.

¹⁵⁴ No Arquivo Nacional encontramos um exemplar do livro “Os Nossos Filhos” cuja autoria é atribuída a Alice Reno. Os textos que constituem os diversos capítulos do livro, em grande parte são traduções de textos publicados por batistas nos Estados Unidos. No prefácio do livro ela anuncia essas traduções.

¹⁵⁵ A coeducação esteve entre as ideias reformistas que surgiram já no final da década de 1860, mas “[...] Mas foi só no fim da década de 1870 que a coeducação ganhou força, defendida com vários argumentos, incluindo o argumento econômico, um argumento empregado tanto nas escolas normais

Consideramos que a falta de professoras para dirigir os trabalhos acabou por determinar a junção de meninos e meninas em uma mesma classe. Mesmo se diferenciando da proposta encaminhada nas escolas primárias do Estado, não encontramos evidências de resistência da comunidade à proposta de inserir em uma mesma sala meninos e meninas. Sobre esses meninos e meninas que frequentaram as primeiras turmas da escola Americana, nenhum registro encontramos, entretanto, as poucas informações nos permitem entender que eram filhos e filhas da nascente comunidade batista que se formava na cidade. Estamos trabalhando com um período de fomento à urbanização e, conseqüentemente de novas demandas de formação das novas gerações. A escola começava a tomar a forma de uma instituição de complemento à formação de filhos e filhas dos trabalhadores urbanos¹⁵⁶. A classe média urbana, não podendo arcar com as mensalidades das escolas particulares mais tradicionais da cidade, acabara por adotar o Colégio Americano Batista como uma opção economicamente viável.

Além de atuar como organizadora da educação formal batista, de usar a produção textual como ferramenta de disseminação de suas ideias, assim como Loren Reno, a missionária se lançou à jornada pelo interior do Estado para promover palestras com os temas sobre os quais escreveu. Alice trabalhava nas ações de convencimento e de organização da comunidade que se formava com as conversões, atuando, principalmente, junto às mulheres e às crianças da comunidade batista.

As viagens ao interior do Estado foram intensas, até a Junta de Richmond delegar aos casais de missionário a tarefa que Alice intitula de “[...] Treinamento Escolar.” (1907,

como nas escolas primárias. Enquanto as taxas nacionais de alfabetização masculina e feminina não estavam diminuindo nas últimas décadas do século, as taxas de alfabetização nas cidades em crescimento não só aumentavam, como a disparidade entre as taxas masculina e feminina diminuía progressivamente. No Rio de Janeiro, por exemplo, a taxa de alfabetização feminina comparada à masculina subiu de 29% feminina versus 41% masculina em 1872 a 44% feminina versus 58% masculina em 1890.⁵ O crescimento do número absoluto de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos forneceu um grande potencial para a eleição de professoras que podiam ser contratadas por salários inferiores.” Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 467-474, maio-agosto/2011

¹⁵⁶ No Arquivo Público do Estado do Espírito Santo encontramos na caixa de “Cartas e Ofícios recebidos pelos governadores diversos documentos da população da Vila Rubin, Vila do Moscoso e Jucutuquara solicitando a criação de escola primária. Nessas correspondências justificam-se a solicitação, apresentando listas dos pais com filhos em idade escolar moradores das regiões.

p 155)¹⁵⁷. Assim, segundo essa, quinze anos depois de terem chegado ao Estado passaram a dedicar-se, especialmente, ao fortalecimento da escola criada em 1907.

Além do trabalho na escola primária, Alice atuou na organização inicial das atividades que resultaram no internato que compôs o Colégio Americano. As meninas foram as primeiras a serem trazidas do interior para frequentarem a escola, devido à necessidade de formar um quadro de professoras para atuarem na escola central e nas outras do interior. Foi isso o que motivou o trabalho com essas jovens¹⁵⁸. Sem uma casa própria para o internato, a Missão as alojou, inicialmente em uma residência localizada em Argolas. A proprietária da casa mantinha as meninas e a própria família com recursos fornecidos pela missão batista e em troca fornecia o alojamento. A função da missionária era a de trabalhar na formação dessas meninas, para além das aulas de letramento, preparando-as para o magistério. Essa troca de favores entre os missionários e pessoas que lhes prestavam serviços era, por sua vez, uma adaptação dos americanos à cultura brasileira. Chamou-nos a atenção o do quantitativo de pessoas negras que passaram a ser treinados para desempenho de atividades necessárias à Missão: foram bastante numerosos.

Analizamos que as necessidades da obra missionária se confundiam com as necessidades geradas na vida privada dos missionários. Assim, essas meninas e depois os meninos trazidos do interior acabavam se tornando prestadores de serviços para a missão e para os missionários¹⁵⁹. No Livro publicado por Alice encontramos a

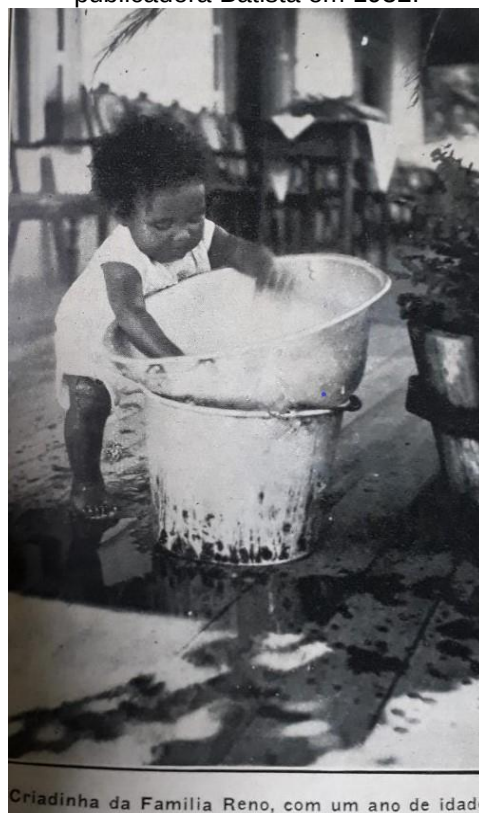
¹⁵⁷ Tendo Loren Reno se voltado para o trabalho escolar, as tarefas evangelísticas foram assumidas por novos missionários americanos que ficaram pouco tempo no Estado. Com dificuldade de manter um missionário americano, Reno recomendou Almir dos Santos Gonçalves, um pastor nacional, formado na escola Americana e nas palavras de Reno [...] Ele estudou comigo e trabalhou comigo até conhecer o campo e os obreiros tão bem quanto eu.[...] Seu seminário era o meu escritório (RENO, p. 61).

¹⁵⁸ A docência no Brasil, como em muitos outros países do mundo ocidental, passou de ocupação majoritariamente masculina, em meados do século XIX, para a ocupação feminina, no século XX, sempre com diferenças nacionais. Consideramos a grande importância de fatores econômicos e do discurso do ensino como uma extensão da função maternal (o que também servia como desculpa para os baixos salários das maestras), como dessa mudança. Sobre a docência feminina no Espírito Santo Sebastião P. Franco em sua Tese **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República (USP, 2002)** propõe análise sobre a importância da institucionalização do curso normal para o processo de transição das mulheres do homem espaço privado para o público. Um processo que garantiu o acesso não só à escolarização, mas também ao mercado de trabalho e à profissionalização.

¹⁵⁹ Podemos considerar também como exemplificação o caso de Almir dos Santos Gonçalves que se tornou o primeiro missionário nacional a atuar no Espírito Santo. Almir começou a trabalhar com Reno

foto de uma criança que estava sob os cuidados dos missionários e que depois de crescida passou a prestar-lhes serviços. No livro a foto com a criança brincando com uma tina de água se anuncia com a legenda: “criadinha da família Reno com um ano de idade”. Trabalhamos com a ambiguidade do enunciado. Era uma criança criada pelos missionários, e, criada para servir-lhes. Assim, a educação destinada era equivalente às funções que se esperavam sanadas.

Figura 1 Registro exposto no livro escrito por Alice Reno *Aos nossos Filhos* Publicado pela Casa publicadora Batista em 1932.



Criadinha da Família Reno, com um ano de idade

Fonte: Biblioteca Nacional.

Alice trabalhou com a formação de um contingente feminino para compor o quadro de prestadoras de serviços nas atividades de formação de jovens, de mulheres e de crianças. Além do treinamento de meninas para a escola Central e as escolas anexas, espalhadas pelo interior do Estado. Alice foi também responsável pelas professoras

ainda garoto, isso em 1911. Sobre ele, Reno escreveu: " [...] eu estava procurando um garoto para me ajudar no escritório e, também, para ser treinado no trabalho, quando encontrei Almir. E achei que ele seria esse garoto e o convidei à vir à nossa casa trabalhar no escritório. Ele aceitou " (2007, p.60).

que a junta enviou para o Brasil, além de atuar como professora de português. Dentre essas encontramos a missionária Zilda Thompson que em 1908 já se encontrava no Espírito Santo trabalhando na escola americana, tendo aqui permanecido por vários anos até ser enviada, anos depois, para fundar escolas no interior do Estado.

Outras professoras e professores foram enviados pela Junta de Richmond, em especial após 1920. Para esses estrangeiros o trabalho de Alice, e por esse tempo, o de suas filhas, foi o de promoverem o ensino da língua nacional, assim como o de ajudar na adaptação a cultura local.

Se em Reno encontramos um discurso de estranhamentos, críticas e de enfrentamentos em relação à cidade, aos costumes, aos políticos, aos religiosos, em Alice encontramos uma conduta e um discurso de empatia, em especial com as mulheres e as condições que essas assumiam, seja de esposa, mãe ou, mesmo na negação desses lugares enquanto “destino predestinado” às mulheres. Esse discurso veio acompanhado de forte atuação frente as questões educativas que empreenderam no Estado do Espírito Santo. Consideramos que a educação foi o instrumento que Alice indicou para o empoderamento da condição feminina, incluindo a sua.

Em passagem do livro de memória, Reno descreve um significativo episódio vivenciado por ele e Alice no internato Feminino. Antes de relatar o acontecido, Reno expõe sua percepção de atitudes femininas que ele classifica de histeria, condição que para o missionário está intrínseca na personalidade de um povo sem domínio de suas próprias emoções. Assim Reno no diálogo com seus possíveis leitores anuncia que

“[...]Você pode imaginar quanta histeria alguém encontra num povo cujos nervos são irritados pela hostilidade e enfraquecido por uma doença, associada ao fato de terem sido treinados para ceder aos “nervos” sob qualquer pretexto, e nunca ouviram falar de domínio próprio? (RENO, 2007, p.97).

A intervenção de Alice tornou possível o processo de lidar com as fases de início da vida adulta das meninas que foram colocadas sob os cuidados da Missão pela via do

internato feminino, para a formação de professoras. Algumas dessas meninas foram mais tarde enviadas para a escola de enfermagem no Rio de Janeiro.

E, se Alice foi a mentora intelectual e pedagógica das ações educativas, Reno foi, em especial, responsável pela estruturação da parte física do projeto em que atuou de forma intensa, buscando recursos no exterior e fazendo um delicado serviço de convencimento entre os comerciantes e políticos locais.

4.4 UM PROJETO EDUCATIVO EM CONSTRUÇÃO- FINANCIAMENTO E ESTRUTURA FÍSICA

Constituída a comunidade batista, decidida a vertente educacional, como um dos principais campos de atuação da Missão no Estado, fez-se necessário estruturar um fluxo de financiamento para a construção das estruturas físicas do projeto. Certamente, na medida em que o projeto de consolidação da comunidade se efetivava, essa demanda por espaços apropriados para as diferentes atividades coletivas também se intensificava e se tornava mais complexas. Apenas os recursos provindos dos fiéis não configuravam o montante demandado. Igreja, Imprensa, escola, viagens e salários exigiam suporte financeiros significativo. Quanto ao financiamento da Junta de Richmond, entendemos que havia uma expectativa, de que os campos estabelecidos se tornassem, financeiramente capacitados para gerir suas despesas.

Buscando alternativas de emancipação, os missionários de forma indireta se beneficiaram de diversos favores públicos que acabaram por ajudar a viabilizar o estabelecimento da escola e da Igreja. Quanto a relação entre os poderes públicos e a missão batista, em relatório anual, elaborados pelos missionários que atuavam no Brasil para a Junta americana, encontramos sobre a missão capixaba:

A boa posição social em que se encontram os Batistas neste Estado é vista através de vários fatos, os quais mencionaremos brevemente, para mostrar a oportunidade oferecida nesta cidade. Uma vez que nós não cortejamos o favor público para daí obter presentes ou em qualquer outra maneira comprometemos nossa posição, contudo sentimos que existe uma distinta vantagem e ganho em ter influência com o público e oficiais públicos. O governador enviou sua embarcação oficial para encontrar com os enviados do Sul, os quais passaram em seu caminho para a Convenção Nacional em

Recife, em junho último (1921). O advogado que tem feito todo o nosso trabalho, e este não tem sido pouco, tem feito isso sem receber nenhum pagamento. Os médicos que cuidam de nossas famílias e das crianças da escola não cobram nada. O governo da cidade nos dá isenção de impostos na propriedade de nossa escola. As companhias de luz e água nos dão descontos em toda conta de água e luz, escola e nossa particular. Tudo isso e muito mais fala da grande oportunidade (1907, f. 27).

Chamamos a tenção para o propósito dos batistas missionários em não estabelecer nenhuma possibilidade de interferência da esfera política nos propósitos religiosos. Declarando-se um adepto do liberalismo, Reno exercita uma relação com a política local que oportuniza desfrutar dos favores públicos o que certamente incluía uma relação de troca. Estar o líder da igreja mais ou menos próximo de um homem público, possivelmente contribuiu para que esse político recebesse a simpatia e apoio dos batistas locais, o que poderia ser traduzido em apoio político e em voto.

Estratégias para receber o apoio de políticos e homens públicos, sem ferir o propósito de desvincular a Igreja da política, foram praticadas durante o período de fortalecimento das instituições batistas. As casas da Rua General Osório foram adquiridas por valores simbólicos em um longo processo que iniciado em 1907, só se concluiu em 1920. Os terrenos que constituíram a Chácara do Moscoso também foram comprados por valores menores do que os praticados no mercado e parte foi cedida pelo Estado. Sobre o processo de aquisição das terras da chácara, Reno nos informou que, parte dos recursos, vieram da Junta americana e parte fora conseguida com o auxílio do governo estadual. Escreveu ele que

[...] nós recebemos algum dinheiro para comprar um campus para a escola. Eu comecei a procurar. O Governador do Estado¹⁶⁰ era um grande amigo meu, e ele sugeriu a mim um campus num dos lados do morro, numa excelente localização. Ele disse que um amigo político dele estava comprando dos herdeiros, oito deles, que possuíam a propriedade, para construir uma casa para si. Mas, como esse amigo queria entrar na Assembléia, para agradar ao Governador ele concordou em nos vender a propriedade. Esse amigo do Governador nos vendeu quatro ações ou partes, nós obtivemos a permissão do tutor de órfãos para começar a construir. Compramos mais duas partes, vendidas na corte de órfãos, e ainda temos duas partes para comprar. A terra hoje vale dez vezes mais do que quando nós compramos as primeiras ações. [...] entretanto, descobrimos que esse campus podia nos apertar no futuro, então procuramos maneiras de expandir. Imagine nosso espanto, nosso surpreendente espanto, ao encontrar, ao lado da propriedade, uma faixa de terra pública ainda não distribuída, nos limites de uma das mais antigas cidades do Brasil. Aquela terra havia esperado pela nossa chegada por centenas de anos! Nós a

¹⁶⁰ Nestor Gomes era o então governador do Estado do Espírito Santo.

solicitamos e obtivemos, dada de graça pelo Governador do Estado (RENO, 2007, p. 89).

Por época do negócio de aquisição das duas últimas partes do lote que constituiu a chácara, a Missão batista também adquiriu mais um terreno na rua general Osório. Entendemos que o objetivo era construir os prédios do internato e externato nessa propriedade, entretanto a oportunidade de expandir os negócios imobiliários para a região do Moscoso acabou por atrair a atenção dos dirigentes da Missão. Assim, os planos foram alterados: na rua General Osório se assentariam as estruturas físicas da Igreja e na chácara se estabeleceria a estrutura física do campo educacional: a escola, a residência dos professores, professoras, diretor do colégio e do diretor da missão batista. Assim, Loren decidiu comprar as partes do terreno, pagando ao governo que estipulou o valor de \$ 1.500 dólares por onze mil metros quadrados. Sabemos que o dinheiro, tomado emprestado para o negócio, acabou por ficar como doação. (RENO,2007).

As negociações para a aquisição da chácara corroboram com a hipótese da atuação política dos missionários batista no Espírito Santo na constituição das estruturas que formaram a Missão no Estado.

Ainda sobre a compra do terreno, Reno retrata que

[...] A posição é ideal ela tem vista para a cidade e o parque, fica a cinco minutos a pé do centro, a cinco minutos de distância da igreja e a três minutos dos correios. O bonde passa perto. Está acima do mar, uma coisa de valor incalculável num país tropical, e estejamos livres da poeira (2007, p. 89).

A localização da escola distante do centro administrativo e comercial da cidade foi uma segunda opção de Reno. A princípio era intenção declarada dele dar visibilidade a instituição educativa, localizando-a na esquina da Rua general Osório com a av. Schimdt (atual Cleto Nunes). Entretanto, com o passar dos anos e com o fortalecimento das ações da Missão no Estado, essa prerrogativa deixou de ser essencial para o missionário. Tendo conquistado visibilidade levar a escola para uma região nova da cidade era uma forma de confirmar a credibilidade da instituição e de marcar um diferencial em relação a outras instituições educativas.

Ademais, a localização de escolas batistas em chácaras era um modelo implantado também em outros estados, sendo um diferencial que se impunha ao modelo de educação para as diferentes faixas etárias que pretendiam abarcar. A chácara permitia a escola estar próxima da casa da direção escolar, dos líderes, mantendo os internatos feminino e masculino e garantindo uma proximidade desses grupos de moças e rapazes, uma vez que refeitório era comum. Ainda permitia o funcionamento do Jardim de Infância no modelo froberiano, além das salas de aula para as turmas das diferentes séries que compunham o ensino primário e intermediário, encaminhando, assim, o ensino primário sequencial.

Em 1920, Loren e Alice fizeram uma viagem aos Estados Unidos para discutirem o modelo de escola que estavam a reorganizar no Estado. Retornado á Vitoria e decidida a localização do complexo educacional na Chácara promoveram, os missionários, uma festiva inauguração do projeto. A pedra fundamental é um acontecimento social e político na cidade. Diversas autoridades comparecem ao evento que, noticiado nos jornais, nos possibilitaram revisitar o acontecimento que teve lugar em 13 de maio de 1921, com a presença do presidente do Estado [...] acompanhado de sua casa civil e militar e altas autoridades federaes e estaduais (DIARIO DA MANHÃ, 1921.f. 2). No lançamento da pedra fundamental, o secretario de Instrução Mirabeau da Rocha Pimentel proferiu discurso sobre a importância do educandário para a educação no Espírito Santo.

Além do apoio de políticos, os missionários contaram com a colaboração dos comerciantes locais no fornecimento de materiais de construção e na doação de valores. Entre esses empresários capixabas Reno manteve estreita relações com Antenor Guimarães, um dos maiores proprietários de imóveis de Vitória, depois um dos grandes estocadores e exportadores de café do Estado. De Antenor Costa, Reno recebeu favores como os expressos pelo comerciante [...] Todo o trabalho nas construções da Missão tem sido dirigido pessoalmente pelo Sr. Reno, pois, ele, muitas vezes, tem pedido a mim favores para fornecer a ele preços especiais de madeira, transporte etc (GUIMARÃES, Antenor, 2007, p,129).

Ainda em 1921, ciente da necessidade de vultosos recursos para a construção do complexo educacional e apoiado pelas elites políticas e econômicas locais, os

missionários em parceria com essa elite criaram uma comissão central, cujo objetivo seria o de recolher donativos junto à comunidade capixaba para acelerar a construção do complexo. Em setembro de 1921 Reno através do Jornal Diário da Manhã anuncia a comunidade capixaba que

“[...] Há pouco mais de um ano, diversas pessoas, homens proeminentes em nossa cidade nos ofereceram sua influência e cooperação a favor das construções do Collegio Americano. Muito agradecidos ficamos a boa vontade e ao liberalismo dessas pessoas, e dissemos-lhe então que viria a ocasião oportuna. Demoramos em aceitar esse auxílio por dois motivos: 1º, porque não queríamos pedir recursos quando nossos planos estavam todos sobre o papel, ainda. [...] 2º porque, [...] queríamos fazer algumas coisas cujos esforços e sacrifícios partissem de nos mesmos. [...] e assim temos feito [...] no correr do anno passado (1920) essas construções nos custaram, no total de compras, obras e concertos, mais ou menos o seguinte: [...] Predios da rua General Osório 30:000\$000; Chácara baptista 71:000\$000. [...] Dessa soma, parte tem vindo do auxílio que a Junta Norte Americana tem em parte enviado. mas uma boa parte provem do efetivo de nosso povo batista “(DIARIO DA MANHÃ, Sexta-feira, 30 de setembro de 1921, f. 2).

Assim, o missionário já anunciava a necessidade de outras fontes para levar adiante o projeto de construção do complexo educativo na Chácara do Moscoso que ele chama de “chácara baptista”, fortalecendo a institucionalidade da comunidade que liderava.

O trabalho de construção dos primeiros prédios da chácara fora organizado e supervisionado pelo missionário Reno. Austero na sua relação com os trabalhadores que lhes prestavam serviços manteve, por volta de 1922, cerca de 50 homens trabalhando nos prédios da chácara. Relata o missionário ter sido esse período de fortes enfrentamentos entre os sindicatos dos operários e a polícia. Tais confrontos se agravaram com uma greve de operários, que não chegou aos trabalhadores de Reno, por ação desse que assim registrou em suas memórias:

“[...] Embora eu tenha mantido nossa construção independente do sindicato, ainda assim eles colocaram um espião no trabalho. Eu o demiti e também outros quinze de uma vez, quando ele tentava organizar uma greve contra nós. Meu gerente declarou numa manhã que ele era um “socialista, bolchevista, anarquista”, então eu o coloquei na rua tão rápido que ele não teve nem tempo de pegar o seu material.¹⁶¹ (RENO, 2007,p.96).

¹⁶¹ A greve a Reno se refere aconteceu em abril de 1921 e está noticiada nos jornais locais.

A postura de Loren frente à situação dos trabalhadores e de suas reivindicações pode ser entendidas pelo viés de sua cultura religiosa. A ideia de “predestinação” não pode ser desconsiderada quando tratamos de evangélicos de matriz protestante ligada ao Calvinismo. Também entrevemos na atitude do missionário uma postura liberal, na defesa de seu empreendimento e dos interesses que o circundavam.

As negociações com a classe política e econômica do Estado, assim como o enfrentamento com os trabalhadores e seus representantes sindicais resultaram no fluxo de construção dos prédios o que possibilitou que, em 1923, algumas atividades começassem a funcionar nos prédios inacabados do complexo que os batistas ergueram na Chácara do Moscoso.

Sobre as construções que iniciaram o complexo educacional na Chácara do Moscoso encontramos a seguinte descrição

[...] O primeiro dormitório para as moças[...]. É um prédio de 10 x 22 metros, com porão habitável e dois andares, construído de pedra até o segundo embarrotamento¹⁶² e com duas varandas, sendo uma em cada um dos andares e dando ara os três lados.

A construção de um dormitório para rapazes está se iniciando, sendo que essa construção obedecera aos mesmos planos e moldes tomados em consideração no serviço do dormitório masculino. Terá também duas varandas de trinta e quatro metros cada uma.

A primeira residência já está recebendo também o segundo embarrotamento. É uma construção feita de tijolos á vista; terá duas varandas e será adaptada para as recepções do Corpo Docente do Colégio. Será a residência do diretor (DIARIO DA MANHÃ, 1921, f. 1).

Além desses três prédios, entre os anos de 1921 e 1924 o complexo educacional incluiu mais dois dormitórios, uma residência, casa para vigilante e o refeitório.

A intenção que a Missão anuncia à cidade é a de continuar as construções incluindo: a residência do corpo docente, prédio para a administração, espaço para um “Jardim de Infância”, salas de aulas, e outras edificações pertinentes a um internato e externado.

¹⁶² Entendemos que a expressão deriva da palavra barrote, que tem por significado: Pequena peça de madeira, chumbada com massa na laje, que permite fixar o piso de tábuas. Tem de 3 a 5 centímetros de comprimento e de 2.5 a 3.5 centímetros de altura.

Com as construções ainda inacabadas a família Reno ocupou as instalações na Chácara em janeiro de 1922. Com o prédio do refeitório já em condições de uso, acomodaram o internato feminino ali também. Sobre a mudança para a chácara Reno escreveu “[...] nós nos mudamos para lá sem nenhuma janela ou porta. Mas a escola abriu a tempo” (2007, p.96).

Em janeiro de 1921 a direção do Colégio anunciou a intenção de promover um processo de escolarização completo, incluindo os cursos sub-primário, em formato de Jardim de Infância e o primário, além do curso ginásial e normal. Tal projeto começa a se estruturar com a ocupação dos espaços da chácara em 1922 e com a chegada da educadora norte americana Edith West¹⁶³ que assumiu a direção dos trabalhos com o Jardim de Infância.

O processo de instauração dos batistas no novo espaço educativo passou por fases de grandes dificuldades financeira. O projeto era grandioso e o financiamento norte americano deixou de figurar, na documentação que nos guiou, a partir de 1924. O último relatório enviado por Reno para a Missão estrangeira de Richmond que encontramos é do ano de 1924.

No último relatório que analisamos, encontramos indícios de que a Junta estrangeira estava deixando os custos financeiros do trabalho no Brasil na responsabilidade da Junta das Missões Nacionais¹⁶⁴. Esses últimos relatórios não mais redigidos pelo missionário Reno, nos informam que

“[...] A Convenção Batista Brasileira tem trabalhado em cooperação com a Junta de Missões Estrangeiras desde o tempo de sua organização, há mais de 20 anos [...] em adição ao trabalho organizado com os missionários, existe a Junta de Missões Nacionais. Os fundos para esta junta são contribuições das igrejas nativas e não vêm de Richmond. Merece ser dito que a Convenção está assumindo a responsabilidade de evangelizar seu próprio território” (RELATÓRIO: 14 DE MAIO DE 1924, p. 38, acesso nº 2719).

¹⁶³ Edith West estudou no Instituto Bíblico da Filadélfia e a convite de Reno veio para Vitória em 1921. Durante 20 anos prestou serviços à Missão Batista atuando como professora de inglês, Diretora do Jardim de Infância do Colégio americano e foi responsável pelo refeitório do complexo educacional da Chácara do Moscoso. (RENO, 1907)

¹⁶⁴ Instituição ligada à Convenção Batista Brasileira. Desde a sua criação, em junho de 1907, A Junta das Missões Nacionais, constitui sociedade civil de caráter religioso sem fins lucrativos.

Analizamos que, estar “assumindo “a evangelização pode ser entendido como assumir a responsabilidade financeira pelos empreendimentos encaminhados no Brasil.

Corroboramos com nosso entendimento de que a missão do campo vitoriense deixou de receber auxílio financeiro norte americano, os apelos do missionário Reno e do diretor do Colégio Americano, solicitando o auxílio da sociedade capixaba. Também, nos chamou a atenção o empenho de algumas lideranças políticas e econômicas do Estado em oferecer ajuda para o projeto educativo da missão. Tramitou no Congresso Legislativo Estadual com votação e aprovação em fevereiro de 1923 a concessão de um auxílio financeiro no valor de Vinte Contos de Réis para o Colégio Americano. Em março do mesmo ano o presidente do Estado envia à Secretaria da Fazenda determinação para pagamento de auxílio à igreja Católica para término das obras da Catedral de Vitória e junto, um auxílio para a Missão Baptista investir no projeto educativo. A lei de nº 1.366 estabelece que

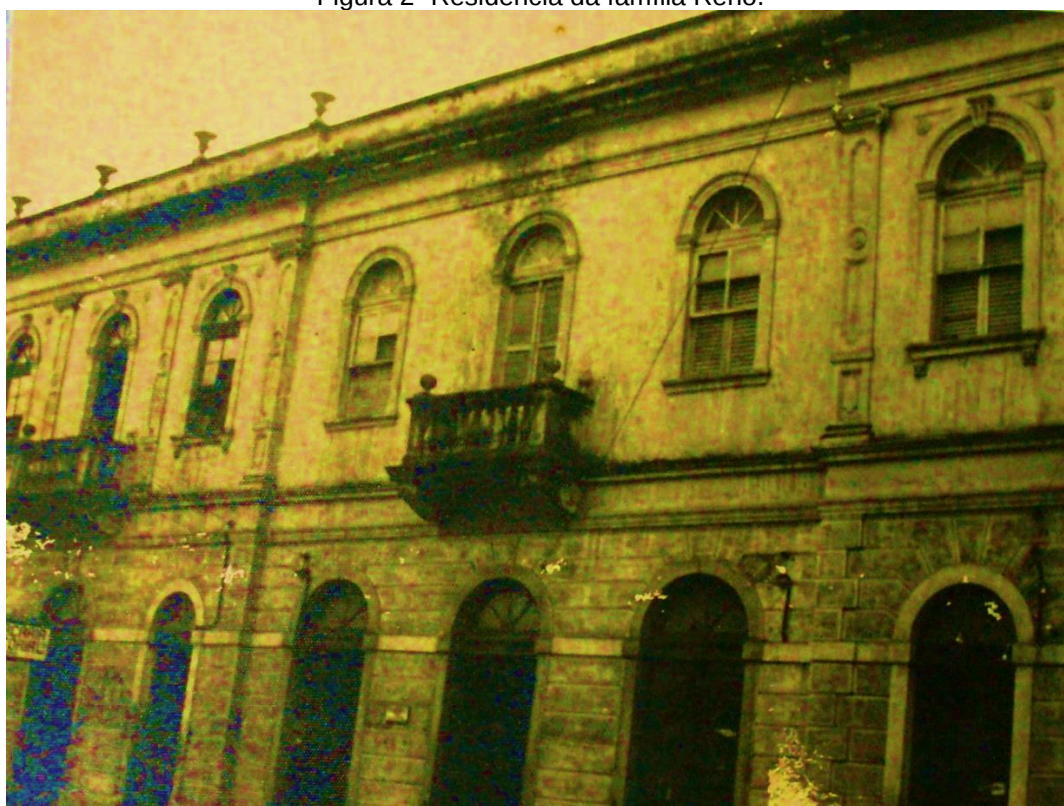
[...] Art. 1º. Fica fixado em duzentos contos de réis o auxílio do Estado para a Construção da Cathedral, [...] Art. Nº 2. Fica arbitrado em auxílio de vinte contos de réis para a construção dos diversos edifícios do Collegio Americano, a ser pago depois da construção de todos eles (DIARIO DA MANHÃ. Órgão Oficial do Estado do Espírito Santo, f.1, 1923).

A oferta de recursos públicos para a instituição batista ocorreu no contexto do estabelecimento do complexo educacional na Chácara do Moscoso. Em fevereiro do ano de 1923 Reno fez publicar em jornais locais a matéria intitulada ‘Appello ao público’ onde expõe a situação financeira da Missão e a necessidade de recursos para completar os prédios do Colégio. Esclarece, também, a impossibilidade de receber auxílio do governo afirmando “[...] Nossa honra e nossa história nos obrigam a manter o caminho traçado por 19 séculos de história.” (DIARIO DA MANHÃ, 16 de fevereiro de 1923, f. 5). Não nos foi possível identificar até que ponto a questão histórica foi mantida como parâmetro para os investimentos na obra educativa. Sabemos que ela ficou pronta alguns anos mais tarde e que sua execução foi lenta, porém continua.

Identificamos que até o início da década de 1930 o Colégio Americano ainda executava obras de finalização dos prédios. Em 1932 com reforma nos prédios antigos

e a construção do edifício de entrada do complexo educacional, projetado pelo arquiteto Carlos Schroth , o Colégio Americano concluiu sua fase de “construção”. No intuito de assegurar a disponibilidade das fontes que nos possibilitaram acompanhar o processo de construção do complexo educacional gerenciado pelos missionários batistas apresentamos um pequeno roteiro iconográfico. O recorte temporal transita entre o ano de criação do Colégio, sob a direção do Missionário Loren Reno e o ano de sua morte, isso abarca os anos entre 1907 e 1935.

Figura 2- Residência da família Reno.



Arquivo do Colégio Americano Batista

Nesse prédio localizado na Antiga rua do Comércio nas proximidades do Cais Schimdt, morou a família Reno antes da mudança para a região do Moscoso. Aqui também funcionou o Internato Masculino até a construção do prédio na chácara Moscoso em 1924.

Figura 03- Visita à chácara do Moscoso



Arquivo do Colégio Batista. 1921

Em 1921 Reno iniciou a construção do complexo Educacional na chácara do Moscoso. O registro fotográfico é da cerimônia de lançamento da “Pedra fundamental” com a presença de autoridades políticas.

Foto 04 – Chscara do Moscoso – Colégio Americano



Arquivo do Colégio Americano

A foto está anunciada como referente ao ano de 1920. Entretanto, somente em 1921 os primeiros prédios começaram a ser construídos e a foto já apresenta três edifícios. Consideramos que o ano está errado. Possivelmente essa foto é de 1922, ano em que o internato feminino, o refeitório e a casa do casal Reno ficaram prontos e foram ocupados.

Figura 05 – Prédio onde se estabeleceu o primeiro internato masculino.



Fonte:Arquivo do Colégio Americano 1924

Esse prédio localizado entre a rua do Comércio e o Cais Schimdt, abrigou a moradia do casal americano até 1922, ano em que recebeu os rapazes do internato masculino que ali permaneceu até 1927.

Figura 6- Chácara já com algumas construções do Colégio.



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista.

Chácara cuja fotografia é possivelmente datada no ano de 1924. Vêm-se já construídos os internatos feminino e masculino, a casa dos missionários, o prédio e o prédio com salas de aulas.

Figura 07 – Pedra fundamental – Jardim de Infância



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista.

Registro da presença do Interventor Púnaro Bley na cerimônia do início da construção do prédio onde funcionaria o Jardim de Infância do Colégio Americano Batista no ano de 1932. Apesar da baixa qualidade do documento identificamos Alice e Loren Reno, ao lado direito de Reno o Interventor Púnaro Bley. A foto mostra professores e professoras, alunos do curso primário e do intermediário uniformizados, havendo também as crianças do Jardim de Infância.

Figura 08 – Visita do Interventor Púnaro Bley.



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista

Visita do Interventor Punaro Bley à Chácara do Moscoso em 1932. As crianças do Jardim de Infância e do primário estão ladeadas por suas professoras. Sentados na mesa, o interventor, Loren Reno, e ao lado direito desse, provavelmente o diretor do Colégio.

Figura 9 – Pátio externo – Chácara do Moscoso



Fonte: Arquivo do Colégio Americano

Quadra de esporte do Colégio Americano Batista já funcionando na Chácara do Moscoso. O registro é de a1935 e não nos revela a amplitude da área de esportes. No fragmento apenas um aparelho para atividade física é capturado pela câmera.

Figura 10- Prédio Loren Reno



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista.

Prédio Loren Reno com sua construção concluída em 1935, ao fundo casa da família Reno, pátio interno e outros prédios menores. Esse último prédio construído nessa fase inicial, diferente dos outros, trouxe a marca da arquitetura do Sul dos Estados Unidos e funcionou como uma espécie de “cartão de visitas” do educandário para a comunidade.

4.5 O MODELO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA- A ESCOLA FOI AMERICANA ENQUANTO NÃO PODE SER BATISTA.

O percurso de instauração do complexo educativo se fez acompanhar da adequação do modelo americano de educação escolarizada às possibilidades e necessidades

locais. O início desse percurso foi de precariedade e improvisação. O que pode ser detectado em outros empreendimentos educativos instalados no mesmo período, como, por exemplo, o primeiro grupo escolar da cidade, o Gomes Cardim. Consideramos que, à medida em que a cidade foi crescendo e ganhando contornos físicos e econômicos de maior urbanidade, a procura por matrículas escolares também cresceu. Corroborando com nossa asseveração encontramos no Arquivo Público Estadual, só no ano de 1908 diversos abaixo-assinados solicitando a criação de escolas nos novos bairros que circundavam o centro da cidade. Como justificativa para as solicitações os abaixo-assinados apresentavam como argumento o crescente número de crianças no bairro. Assim, eles se dirigem ao “Presidente do Estado” em 08 de fevereiro de 1908.

[...] Os abaixo-assinados residentes na Vila Rubim, desta Capital, veem a presença de V^a Ex^a solicitar a criação de mais uma escola do ensino primário naquele bairro. [...] A escola que actualmente, ali funciona presta relevante serviços a população, mas acrescido numero de creanças que no lugar rezide exige mais uma escola para sua educação. A professora da Vila Rubim já tem um sua matricula numero superior ao taxado na lei, para poder atender aos reclamos dos paes de família. Não obstante porem, esse grande favor, grande numero de creanças acham-se privadas de receber a luz da instrucção devido a insufficiencia de recursos escolares (REQUERIMENTOS RECEBIDOS PELO PRESIDENTE DO ESTADO DO ES. 1908, caixa 168.)

Outros bairros também enviaram solicitação de atendimento escolar para sua comunidade. As alegações estavam relacionadas ao aumento no número de crianças em idade escolar e as determinações legais acerca da obrigatoriedade do ensino.

Essa demanda, por quantidade aos poucos passou a ser também pelo modelo de educação que as escolas ministravam, demanda essa a que os missionários americanos souberam e puderam responder. Não era ignorada pela intelectualidade capixaba a influência que a educação americana teve na implantação do modelo escolar em São Paulo. Educadoras estadunidenses ou por lá formadas foram chamadas para participar da Reforma Caetano de Campos em 1890¹⁶⁵. Para a elite local, essa participação, assim como a importância dos colégios protestantes em

¹⁶⁵ No primeiro capítulo da presente Tese, trabalhamos a questão da influência do ideário Estadunidense na reforma paulista. A reforma paulista foi modelar para as reformas em outros estados, inclusive o Estado do Espírito Santo e para a Reforma educacional do governo de Jerônimo Monteiro.

outros estados do Brasil conferiu, aos americanos localizados no Espírito Santo, credibilidade para os negócios educativos.

Assim, a Escola Americana foi expandindo sua clientela para além dos filhos e filhas dos batistas convertidos. Essa expansão foi lenta e, nos indicam as fontes, acompanhou o processo de visibilidade que os batistas foram conferindo a sua crença e à escola que anunciavam à cidade.

Em 1907 as turmas eram pequenas e se dividiam entre duas professoras não formadas oficialmente, supervisionadas pela missionária e professora Alice Reno. Não temos o número oficial, Reno nos informou em seu livro um montante entre 25 e 30 alunos e alunas. (RENO,2007). Já no início do ano de 1908, a Missão comunica à sociedade capixaba o início das aulas no “Collegio Americano da Victoria” que emprega um “Systema Puramente Americano” e possui um quadro de “Cinco professores habilitados”. (Diário da Manhã, 2008, F.3). O anúncio repetido por vários números do referido jornal e que aqui reproduzimos na intenção de visibilizar a documentação do colégio, se contrapõe à outras fontes que analisamos e que indicam em 1908 uma escola simples, funcionando com duas classes primárias. Nesses poucos documentos, dos primeiros anos do colégio, não foi possível encontrar esses cinco professores indicados no anúncio. Sabemos que Loren Reno e Alice Reno lecionaram na escola e eram professores por formação. Sobre as outras professoras indicadas no anúncio abaixo não encontramos referências.

Figura 11- Anunciando a Escola.



Fonte: Diário da Manhã. <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em 10 nov. 2019.

O “systema puramente americano” anunciado por Reno pode ser entendido como o modelo adotado pelo novo colégio.¹⁶⁶ Nesse, a educação de meninos e meninas começou a ganhar paridade com a implantação da coeducação. O debate acerca das classes mistas não era uma novidade no Brasil. A Reforma Leôncio de Carvalho (1882) e os pareceres elaborado Rui Barbosa (1883) concordavam em relação a educação comum aos dois sexos e descreviam a circunstância em que fosse aplicada a educação comum, estabelecendo até a idade de 10 anos ao menino e a menina, em cujas faixa etária não haveria ocorrências de incidências morais.

Inserida no projeto educacional que os missionários trouxeram para a cidade, a coeducação de sexo parece não ter causado inquietudes junto à comunidade capixaba. Consideramos que a insuficiência de espaços escolares para atender a crescente demanda, assim como a credibilidade do modelo americano junto a intelectualidade do Estado acabou por minimizar os impactos que as classes mistas poderiam ter causada na cidade.

¹⁶⁶ A Primeira Convenção Batista ocorrida na cidade de Salvador (BA) resultou, entre outros, em um documento denominado Systema Educacional Bptista que orientou a necessidade da construção de um colégio batista modelar localizado no Rio de Janeiro. O documento estabeleceu as bases administrativa, economia e pedagógica desse Colégio Central e orientou para que os demais colégios a serem organizados pelas missões nos diferentes Estados, seguissem o modelo do colégio do Central.

No colégio americano a coeducação percorreu o processo de formação das turmas que constituíram as séries do ensino graduado. Entretanto, tanto a coeducação quanto a seriação e a graduação foram estruturas que se constituíram ao longo do tempo de formação da instituição escolar.

Analizamos que a coeducação de sexo nas séries iniciais da escolarização era uma realidade nas pequenas escolas localizadas em regiões com um número pequeno de alunos em idade escolar, isso é, de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. Já nas localidades com grande número de crianças, as salas se dividiam por sexo, mas, nem sempre por idade. Era usual alunos e alunas de diferentes faixas etárias, frequentando a mesma turma, muitas vezes a única turma existente na escola. Esses espaços educacionais eram conhecidos como escolas isoladas mistas, ou escolas de primeiras letras, uma herança do período imperial, que perdurou ao longo da Primeira República.

Com a reforma da instrução de 1908 determinações de leis intentaram um novo ordenamento para a instrução. Determinava a Lei n.º 545, de 16 de novembro de 1908, que as escolas do Estado estavam classificadas por entrâncias, conforme a sua localização. Assim, pela nova legislação, as escolas urbanas do município da capital são as de primeira entrância, as localizadas nas proximidades da capital ou de outros grandes centros urbanos municipais são as de segunda entrância; as da sede dos municípios menores são as de terceira entrância e as demais escolas de quarta entrância.

Classificadas quanto a sua localização, as escolas passam também a serem ordenadas a partir do sexo e da idade do alunado. Assim o ensino primário passou a ser ministrado

“[...] em escolas isoladas, para cada sexo e regida por um único professor; escolas isoladas mixtas, regida por uma Professora; escolas nocturnas para alunos maiores de doze annos; Grupos escolares; Escolas Modelo, annexa á Escola Normal (ESPÍRITO SANTO, Lei n.º 545 de 1909).

Assim, pelos costumes e pela legislação as escolas mistas existiam e funcionavam especialmente em escolas do interior do Estado. Eram escolas simples e para filhos e filhas de trabalhadores. A inovação dos batistas foi trazer essa escola mista para a cidade e transformar essa oferta em preceito de qualificação dos serviços educativos.

Na medida em que a oferta dos serviços educativos acrescia mais turmas e em graus mais elevados, o sistema de coeducação de sexo se confirmava como assertivo pedagógico e econômico. No tocante ao pedagógico um dos argumentos era o de melhorar a socialização entre meninas e meninos em um espaço diferenciado da casa. Também contribuía para ajudar a solucionar o problema da falta de professores e professoras qualificado, segundo os princípios batistas¹⁶⁷, para assumirem o trabalho da docência. No tocante ao assertivo econômico, manter um corpo docente para meninos e meninas tornava os serviços educacionais mais baratos.

No caso do Espírito Santo as salas mistas funcionavam como um demarcador de diferenças entre os modelos de ensino que vigoravam nas escolas da cidade. O diferencial acabou por remeter esse elemento da cultura escolar como determinante da “almejada” modernidade, princípio que permeava o imaginário da população capixaba. Pioneiros no modelo de escola mista, os americanos mantiveram o sistema até esse se tornar prática nas escolas em todos os estados da Federação. Nas palavras da direção do colégio Americano

“[...] Demorados anos de experiencia na educação dos dois sexos em um mesmo estabelecimento nos hão convencido que o sistema educativo que tão bons resultados tem dado e que conta com apoio de educadores de maior renome em todo mundo e o que melhormente se apropria ao nosso caso. Num ambiente Christão, onde predomina o espírito verdadeiro do lar, o regime natural da família, com as muitas influencias dos dois sexos concorre para o respeito reciproco, verdadeira base da sociedade (PROSPECTO, 1926, p.11-13).

Podemos inferir que a coeducação de sexo foi um dos principias elementos de diferenciação visível que o sistema americano trouxe para a educação dos filhos e filhas de uma classe social que começava a emergir na cidade: os filhos e filhas dos comerciantes, dos funcionários públicos e outros.

Ainda com relação as inovações do modelo adotado pelo Colégio dos Americanos, encontramos a seriação e a graduação como elementos pedagógicos. No processo das escolas seriadas, a graduação acompanhava o processo de desenvolvimento

¹⁶⁷ Sobre essa qualificação estaremos discorrendo ainda nesse capítulo.

escolar dos alunos e alunas. Assim os e as discentes, se cumpridos os objetivos estabelecidos para a série cursada, era promovido a uma de maior graduação.

No Estado, a primeira experiência de escola graduada pública foi a escola modelo, instituição de formação prática dos normalistas e o Grupo escolar Gomes Cardim. O grupo e a escola modelo são instituições que se inserem na Reforma de Gomes Cardim (1908) ocorrida no governo de Jerônimo de Souza Monteiro (1908-1912). O Grupo escolar começou suas atividades em setembro de 1908. Nesse ano o Colégio dos Americanos já estava encaminhando sua segunda turma dentro de sistema de seriação, portanto, esses inauguraram o modelo na cidade de Vitória.

Assim que as matrículas possibilitaram uma escola primária e secundária completas, o processo de graduação e seriação dos alunos e alunas vinculou-se à idade cronológica dos educandos e das educandas. A escola passou a organizar duas turmas de uma mesma série. Os alunos qualificados como mais estudiosos e de maior rendimento escolar eram localizados na turma principal. Os alunos com maior dificuldade eram agrupados em uma segunda turma da mesma série. Assim, os programas se diferenciavam em uma mesma série de ensino. Indiciam as fontes que esse recurso acabava por ajustar a promoção de todos os alunos e alunas para as séries seguintes, onde também eram separados. Justificava-se tal procedimento argumentando-se que:

Cada anno do curso está dividido em duas turmas de maneira que os que quizerem e puderem farão maior progresso, e os que não puderem não serão obrigados a correr além de suas possibilidades. O alumno mais activo e ambicioso não precisa amparar o negligente, e o alumno um pouco atrasado não é obrigado a voltar ao anno inferior, mas recebera uma atenção especial que o auxiliará a vencer (Prospecto 1928, p.12).

A prática de separação de alunos e alunas de acordo com suas maiores ou menores dificuldades na assimilação dos conteúdos escolares foi apresentado do prospecto que circulou, entre os pais dos alunos matriculados na escola, como mais uma qualificação dos trabalhos desenvolvidos pelo educandário. A separação incidia também sobre os conteúdos, evitando a repetência escolar. Há que se considerar que os debates acerca da educação, no Brasil, iniciavam uma longa e tortuosa trajetória.

Assim as questões acerca dos diferentes processos pelos quais os sujeitos constroem seus conhecimentos ainda não se localizava no cerne dos debates.

Ainda na estruturação do modelo americano para a escola da missão na cidade de Vitória, prospectos de 1926 nos informam que os professores e professoras tanto no ensino primário quanto ginasial adotavam, o que os responsáveis pela instituição chamavam de sistema universitário de ensino. Nessa proposta os professores “[...] são responsáveis por determinadas matérias, e não por uma ano inteiro de curso.” (EDUCAÇÃO CHISTÃ NO COLEGIO AMERICANA DA Missão Baptista Victoriense e demais Escolas Anexas, 1926, p.3).

Apuramos que os professores e professoras, durante o transcorrer do ano letivo, se responsabilizavam por uma área específica do conhecimento, por uma disciplina constante no currículo escolar. Para cada turma ofertavam um determinado grau de complexidade dentro da disciplina que ministravam. Assim, se responsabilizavam por temáticas dentro de uma área de conhecimento. A complexidade das abordagens estava relacionada às turmas onde esses professores e professoras estavam a ministrar os cursos. Eram responsáveis pelas disciplinas e não pelas turmas. Eram, então “especialistas” em determinados campos de conhecimento e se responsabilizavam por cursos ministrados durante o ano letivo para diversas séries.

Figura 12 – Equipe docente com Loren e Alice Reno.



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista- 1926

Em Prospecto de 1926 encontramos a foto acima com legenda informando serem esses professores e professoras “os especialistas do Colégio”. Dentre esses identificamos o casal Reno sentados, ao lado de Alice a professora D. Eta Fernandes Em pé de barco logo atrás de d. Hilda a professora norte americana Miss Edite O. West.

Em 1926 encontramos nos prospectos distribuídos para os pais dos discentes, o segmento do corpo docente que atuava como especialistas de áreas do currículo escolas. Entendemos, então, que as duas turmas do ensino primário elementar funcionavam com uma discente fixa. Para as outras salas os professores e professoras assumiam a turma para ministrar ensinamentos de áreas específicas.

Os professores e professoras do Colégio Americano foram, desde o início de existência do educandário, membros da congregação religiosa. Inicialmente eram professoras formadas fora do país, que para aqui vieram por intermédio da Convenção do Sul dos Estados Unidos. Em relatório, a Junta datado do ano de 1908 Reno escreveu que “[...] A jovem Srta. Zilda Thompson, que tem estado em nossa casa, tem

feito excelente progresso, e será capaz de ajudar na escola que estamos começando. (RELATORIO, 1908, f. 9). Zilda Thampson Pimentel teve aulas de português com a própria Alice. Alguns anos mais tarde o colégio recebeu a educadora Edith West, que chegou em 1921 e de Helen Yong, além de Margarida Reno formada professora nos Estados Unidos. Essas educadoras foram responsáveis pela formação de outros professores e professoras que foram enviados para as escolas localizadas nos municípios do Estado. Tomando o recorte de tempo de nossa pesquisa, constatamos que os professores e professoras do Colégio Americano, assim como os diretores, que por ela passaram, e outros prestadores de serviços, utilizados pela instituição, eram membros da Igreja Batista. Muitas vezes, esses profissionais tinham sua formação educacional franqueada pela missão, se comprometendo a prestar serviços à instituição. Não dispomos de documentos sobre os contratos entre os docentes e a escola, entretanto os indícios nos possibilitam entrever que esses acordos eram livremente estabelecidos entre as partes, ou seja, entre a escola os docentes.

Entre os indícios dessa relação entre a escola e os docentes, encontramos no prospecto do ano de 1926 o seguinte informe:

Essa Instituição já se recomenda pelos fructos produzidos; queremos referir-nos aos moços e moças aqui preparados, e que actualmente prosseguem em curso superior no Rio e nos Estados Unidos; queremos tambem falar dos que, já preparados, estão hoje leccionando e tambem desdobrando outras atividades christãs no interior do Estado. Não podemos olvidar aquelles que embora não tendo completado o curso do Collegio, acham-se hoje no interior, servindo nas 20 escolas anexas deste Campo (PROSPECTO, 1926, p.15).

Ainda como evidenciação da formação profissional qualificada para atender as necessidades de uma mão de obra educativa específica para atuar no colégio mantido pela missão, encontramos o caso da família Brito. Moradora de Argolas, a senhora Adelaide Bastos de Brito, viúva, pobre e mãe de três meninas encontrou na troca de favores com os missionários Loren e Alice Reno uma forma de sustentar sua família e garantir estudo para suas filhas. A família Brito abrigou meninas que vieram do interior do estado para estudarem no Colégio Americano. Em troca pela hospedagem e cuidado com as meninas, a matriarca da família teve uma conta aberta em mercearia e açougue e teve uma de suas filhas formadas professoras. Hilda Brito formou-se professora e lecionou no Colégio Americano por muitos anos.

Ainda analisando o que o colégio trouxe de novidade e de influência da educação norte americana, encontramos a ênfase na inclusão da moral¹⁶⁸ como princípio educativo escolar. A concepção de moralidade ligada a costumes e a autocontrole foi largamente utilizada pelos educadores batista e serviu como fundamento para os discursos de convencimento do trabalho educacional que a missão ofertava à cidade. Quando voltado para os convertidos e para a Junta de Richmond, a moral estava associada aos princípios religiosos que se inseriam nos processos educativos encaminhados pela escola. Em fragmento de relatório anual enviado à Junta Americana Reno argumenta que

[...] A escola defende que a superioridade de nossa educação Batista não está em seus métodos técnicos mas em seus ideais e em sua moral. Ela não sabe como educar sem a ajuda de Cristo ressurreto, como um poder real, amoroso e ativo na vida. O trabalho diário é aberto com exercícios na capela, e oração em família pode ser vista todos os dias no internato, dirigidas pelo diretor. Ninguém pode duvidar da atitude religiosa da escola (RELATÓRIO, 1921, f 37).

Essa moral que estabelece um controle de ações e concepções acerca das relações pessoais e sociais, está associada a um Cristo ressurreto (RENO, 1921), o que nos remete a um controle coercivo, uma vez, ligado a um cristo não humano e assim, possuidor do carisma da onipresença. Ainda justificando o princípio da moral educativa que relacionou igreja e escola, encontramos em uma circular endereçada à comunidade a direção informando que o colégio

[...] fundado para dar aos filhos das famílias baptistas uma educação mais cuidada no concernamento á moral do que é ministrado nas escolas officiaes, cujo limite de acção é acanhada, em virtude de não poder o Estado ingerir em nenhum ensino de character religioso, e tendo a nossa escola revelado nos seus annos de trabalho e em seus planos, a maior, a mais justa comprehensão do que é a liberdade de consciência, tornou-se o nosso collegio procurado por famílias de todas as crenças religiosas, [...] Sem, portanto ensinar religião, dogmas ou sectarismo, esforçamo-nos pelos ensinamentos mais puros com intuitos de despertar o cultivar no educando o temor e amor a Deus, efetivamente (DIREÇÃO DO COLEGIO AMERICANO, 1921)

¹⁶⁸ Moral, segundo Reis Monteiro (2005), é a disciplina cujo objeto são os valores, que promovem às atitudes/comportamentos. Até meados do século XX era utilizado o termo “moral”, diferenciado do termo “ética”, esse referia-se a esfera filosófica das regras. Nos dias de hoje, ambos os termos são utilizados como sinónimos. Existem alguns autores que ainda hoje fazem a sua distinção usando o termo de “moral” para definir o “quê das regras e comportamentos de uma comunidade humana” (p. 29) e de “ética” para definir a “reflexão sobre o seu porquê, em geral” (p. 29).

Gerenciadores de um empreendimento educacional, os educadores batistas atraíam -e precisavam assim fazer-, segmentos de outras comunidades religiosas para sua instituição. Para esse, o discurso se direcionava ao convencimento da separação que promoviam entre a escola e a igreja. Destarte, quando escreviam e/ou falavam para a comunidade não batista, a moral estava associada a formação de ética, de condicionamento dos sujeitos /alunos às condições da sociedade na qual estavam inseridos. Ainda quando propunham à desvinculação de escola e igreja, mantinham o princípio da moral cristã que objetivava a construção educativa de uma ética das relações pessoais e coletivas dos sujeitos/educandos.

A educação assumia, ao inserir a moral como um dos princípios fundamentais no processo educativo, a função de promover a formação de sujeitos que tenha domínio sobre seus impulso e instintos. Pessoas “devolvidas” à sociedade, depois de passarem por processos escolares, com capacidades de adequações sociais. Segundo os educadores batista, a moral moldava a personalidade, sendo função primordial da escola, o desenvolvimento desta. Em um de seus textos ‘A Escola e a Personalidade’, publicado em outubro 1928 na Revista Excelsior ¹⁶⁹, Reno expõe a concepção da educação batista analisando que

Vários característicos se reúnem para compor o que chamamos de personalidade. A pessoa compõe-se de elementos physicos e mentaes, como tambem Moraes e religiosos. A educação é o desenvolvimento da personalidade e será boa ou má conforme o resultado for bom ou não. Se a escola entrega á sociedade um produto que se torna uma benção por ser forte physica e mentalmente, e mais puro moral e espiritualmente, a escola fez-se bem´feitora; mas se a escola devolve á sociedade um produto mais forte, porem menos puro, fez-se malfeitora contra essa mesma sociedade (RENO, 1928 , p.2).

¹⁶⁹ A Revista EXCELSIOR -REVISTA DE EDUCAÇÃO CHISTÃ, teve seu primeiro número publicado no Espírito Santo em outubro de 1928. Teve como redator chefe Almir S. Gonçalves, e Loren Marion Reno. No Primeiro número da Revista encontramos no editorial os argumento para a sua existência dizem os responsáveis [...] Quando aqui se reuniu, em julho último , a Junta estadual da Missão Baptista, foi resolvido a publicação desta pequena revista, que seria a um tempo, órgão de propaganda do Collegio Americano e vehiculo de ideias doutrinas relacionadas com este magno assumpto- Educação christã. (GONÇALVES, 1928, f.03). Em nossa busca pelas fontes para a presente Tese, só tivemos acesso ao número de inauguração da Revista. Soubemos que outros números foram publicados.

Nos permite o texto de Reno intuir uma diferenciação, entendida pelos educadores, entre instrução e educação. A instrução pode fortalecer sujeitos em suas individualidades e enfraquecer as comunidades para onde esses sujeitos retornam. Foram instruídos, fortalecidos, mas não foram “lapidados” para atuarem como elemento social adequado às especificidades desta comunidade de onde saiu e para onde retorna. A educação, instrui e assim fortalece os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, os adequa ao mundo social. A escola nos é apresentada como um universo desvinculado do mundo social.

Ainda como líder educativo do Colégio Americano, Reno nos fornece maiores subsídios para nossas análises. Segundo ele, que fala por duas grandes instituições, a Igreja e a Escola:

[...] Não é mais possível confundir hoje em nossos dias educação com a instrução. Instruir é fazer com que o discípulo á semilhança do jardineiro quando semeia ou planta as mudinhas tenras nos canteiros; esse trabalho requer cuidados sem conta até que as plantinhas desenvolvidas, estejam fortemente arraigadas e aptas para a vida,[...] Educar é ainda uma semilhança dos labores do jardineiro, que diariamente percorre os canteiros, tirando dentre as plantinhas tenras as pragas que brotam exuberantemente. Ensinando ao discípulo tantas noções que ele desconhece, tratamos de tirar de sua mente os rebentos naturaes que prejudicam o desenvolvimento útil dos bons ensinamentos. A educação não prescinde da Instrução, pois se completam (Loren Reno, 1921, f. 3).

As relações entre sujeitos, seres dotados de especificidades, de condições e contextos e as “mudinhas de plantas”, obviamente uma analogia figurativa, nos induz a aproximar as reflexões de Reno da educação infantil no contexto dos Jardins de Infância. Não nos furtamos, entretanto, ao que nos possibilita o texto, para além dessa relação, isso é, ao entendimento do educador de que o processo educativo, por si, é capaz de moldar comportamentos e mais que isso, de forjar personalidades.

Além de espaço de promoção de controle de vontades e comportamentos, o texto de Reno propõe também, o controle dos corpos¹⁷⁰ com igual importância. Assim, falando em nome de uma instituição educativa e religiosa, -relembremos- Reno escreveu:

¹⁷⁰ Não é novidade a utilização da instituição escolar como instrumento de controles, em especial do corpo. Segundo Foucault [...] os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. Estudaram-no no campo de uma demografia ou de uma patologia históricas; encararam-no como sede de necessidades e de apetites, como lugar de processos fisiológicos e de metabolismos, como alvos

Em nossa pratica achamos uma excelente formula de ensino e educação a velha chave “mens sana in corpo Sana” e assim, o nosso collegio faz o ensino instructivo e educativo da mente. Por todas as suas organizações [...] não olvida a educação do corpo, não esquece a essencial contribuição do desenvolvimento physico inteligentemente dirigido, na consecução dos melhores resultados intellectuaes. Estamos certos de que o corpo adoentado ou de desenvolvimento esquecido ou prejudicado em tudo desfavorece o educando. Cuidamos da saúde corporal dos nossos discípulos. Porquanto o colocamos numa chácara magnífica de ar puro e salubre, [...] instituimos a gymnastica sueca e respiratória e installamos[...] salões e campos bem aparelhados para os jogos ou desportos que completam o desdobramento das capacidades physicas da juventude. O Cóllegio quer em seus alumnos “mente sadia e cara alegre” (RENO, 1921, f. 3).

Aqui, neste ponto da manifestação de Reno, a comunidade ele acrescenta a “alegria” como uma possibilidade educativa. Educar para a “alegria” segundo o evangélico associa-se a educar o espírito. Educar o que qualquer sujeito possui demais subjetivo. E educar o espírito trás, para a escola pretendida por Reno, a tarefa de educar para o Deus cristão. E assim ele desvincula a religiosidade da Igreja. Mas ainda assim aprisiona seus “discípulos”, intentando introduzir a moral coercitiva no subjetivo dos sujeitos educandos, desvinculando-a da razão e a introduzindo na esfera da emoção. Para Reno,

Estamos convencidos de sobejo da necessidade de cultivar os dons espirituais do povo e de cada pessoa. Não nos é lícito, a nos educadores baptistas, desprezar a educação do coração jovem ou siquer relagá-lo para um plano inferior. As escolas seculares ou officiaes, sem poderem resolver questões como esta pela complexidade, deixaram á margem esse assumpto. Encaramo-lo de frente. Só uma escola inspirada em princípios religiosos poe fazer isso e é que fazemos. Não tentamos só ensinar a moral aos nossos discípulos, mas forcejamos por fazê-lo não apenas apreender, mas realizar o moral; não somente ministrar conhecimentos abstractos da moral, mas prevenir estimular o moral. Não nos preocupa uma moral feita para todos acreamente; vamos ás causas e efeitos no moral que interessa a cada um, que em conjunto forma o caracter da coletividade. Não podemos esquecer a educação do coração do jovem, não nos é lícito educar sua mente, sem acautelar o seu coração, sem estimular a formação de seu caracter, sem rumar direito o seu ideal (Loren Reno, 1921, f. 3).¹⁷¹

de ataques microbianos ou de vírus: mostraram até que ponto os processos históricos estavam implicados no que se poderia considerar a base puramente biológica da existência; e que lugar se deveria conceder na história das sociedades a “acontecimentos” biológicos como a circulação dos bacilos, ou o prolongamento da duração da vida. Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.(FOUCAULT, 1999,p. 29)

¹⁷¹ Esse é o quinto artigo que Reno, na condição de chefe da Missão e do Colégio, fez publicar em jornais da cidade durante o ano de 1921; ano em que o Colégio ainda funcionava nos prédios da General Osório. Assim, muito mais do que uma escola real, Reno discorre sobre uma escola em planejamento. Suas proposições acerca da educação moral, entretanto, nos possibilitou importantes

A psicologização da pedagogia perpassa todo o discurso educacional dos educadores batistas. Consideramos que tal associação não está deslocada dos debates educacionais do período de nosso recorte temporal. A relação entre pedagogia e psicologia historicamente é um movimento que resultou em um ideal de sujeito e de sociedade, ou ainda, um ideal de normalidade. Ser normal é ser maduro, apto, produtivo, superior, adaptado, civilizado. E a busca e a manutenção da normalidade acena com a irresistível promessa de felicidade interior e social – eis um grande refinamento ideológico burguês na modernidade. Assim, uma preocupação constante nos estudos psicológicos e pedagógicos foi diagnosticar o imaturo, inapto, improdutivo, inferior, desadaptado, primitivo, anormal, para se não tratá-los, ao menos evitar que eles prejudicassem os demais. (LIBÂNEO, 2005).

Esses princípios educativos organizados pelos educadores batistas compuseram o educandário que edificaram na cidade de Vitória. Durante todo o processo de formação e fortalecimento da instituição educativa, os responsáveis pelo projeto anunciaram à cidade o “Colégio Americano”. Era um espaço territorializado e apto a fornecer a educação que a obrigatoriedade legal do ensino laico impossibilitava aos educandários públicos, e, para a qual as escolas católicas, segundo a avaliação desses, já haviam falhado.

Anunciado à sociedade capixaba como o Colégio Americano, o educandário, na medida em que o projeto missionário Batista se fortalecia e ganhava credibilidade, passou a ser nomeado, pelos responsáveis pelo educandário, como “Colégio Americano Baptista”. Assim, foi americano enquanto não pôde ser batista. E, no educandário que resultou das necessidades de fortalecimento de uma instituição religiosa, a qualidade dos serviços, ali ofertados, precisou anunciar e comprovar a sua desvinculação com o seu outro grande projeto, a Igreja Batista. Neste processo constituiu uma cultura escolar que delimitou de forma tênue as esferas religiosas e educativas. Sobre esse processo passamos a trabalhar na sequência de nossas reflexões.

compreensões do ideário educacional desses educadores religiosos. Considerando que Reno não “falava” só por ele, o texto nos possibilita a visão educacional dos americanos batistas atuando no Brasil.

CAPÍTULO QUINTO

5 Do Colégio da Missão ao Colégio Americano Batista: nuances da trajetória que resultou na construção da territorialidade para o educandário.

As análises de nossas fontes nos permitem entender a constituição do Colégio Americano Batista e a construção de sua territorialidade cultural transcorrendo em três fases. Entre o ano da fundação, 1907 e a ocupação dos espaços das salas edificadas nos terrenos da rua General Osório em 1914 a escola vivenciou seus anos de maior fragilidade. Foram anos de improvisações e precariedades. Improvisação na composição do corpo docente; improvisações quanto aos espaços de funcionamento da escola. Precariedades da própria missão quanto à real necessidade e possibilidade de estabelecer e firmar uma instituição educativa e, ao mesmo tempo, estruturar a igreja na capital e nos municípios, tendo só o casal americano à frente da missão. Era a ação educativa escolar, neste período, conhecida como “Colégio da Missão”. Mesmo frágil, o projeto educativo sobreviveu aos anos iniciais e ganhou novos contornos, saindo da casa dos missionários e dos prédios que circundavam a residência do casal. Aninhou-se nos espaços que a missão, aos poucos, foi adquirindo na rua General Osório. Na medida em que passou a ocupar espaços mais adequados às atividades educativas o colégio ganhou maior visibilidade e aumentou o número de matrículas, fator de fortalecimento econômico. Tal situação aumentou a certeza dos missionários quanto a viabilidade de estruturar um grande educandário batista de princípios pedagógicos americanos na cidade. Também, para alguns comerciantes, o colégio da “Missão” foi entendido como uma alternativa às escolas públicas, assim como, também uma alternativa às escolas dirigidas por religiosos católicos. Entendemos que o apoio financeiro desse segmento foi de grande importância para o fortalecimento do colégio que aos poucos passou a ser conhecido como “Colégio Americano. Neste processo de fortalecimento, os terrenos da chácara do Moscoso começaram a ser comprados ou recebidos como doação do Estado e o ideal dos Reno de um grande educandário Americano Batista ganhou concretude a partir de 1922, quando a escola entrou em sua etapa de consolidação. É o interior dessa instituição e a sua territorialidade¹⁷², que passamos a analisar. Considerando o processo de consolidação do espaço inserido em uma temática mais abrangente e crítica que propõe flexibilização onde o [...] território será um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais, que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre nós [...] e os outros (SOUZA, 2000, p.80).

¹⁷² Trabalhamos aqui com o conceito amplo e crítico de territorialidade. Assim consideramos o território enquanto [...] um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder (Souza,2000, p.78).

5.1 O COLÉGIO: COMO SE CONSTITUIU, EM DIFERENTES FASES DO EDUCANDÁRIO, O SEU CORPO DISCENTE

Na primeira fase de funcionamento do Colégio, compôs-se o seu corpo discente de filhos e filhas dos batistas da cidade de Vitória. Assim, na medida em que as crianças cresciam, outras turmas eram formadas para dar continuidade aos seus estudos. Também na medida em que a comunidade batista crescia, o aumento na demanda por matrículas determinava a abertura de um novo ciclo escolar. Desta forma, nos anos iniciais de funcionamento, o Colégio manteve uma estreita ligação com as conversões religiosas. Essas fontes anunciam que [...] O Collegio Americano Baptista foi fundado em 1907, tendo apenas uma aula primária, cujo fim era servir aos filhos dos crentes baptistas que desejavam uma educação pratica, solida e religiosa. (PROSPECTO, 1929, p. 4). Segundo informações registradas por Reno, a primeira turma da escola funcionou com uma média de 30 alunos e alunas divididos entre duas professoras. Sabemos que esses alunos e alunas, que formaram as turmas de 1907, permaneceram na escola e em 1908 cursaram a segunda série do curso primário. As referências ao corpo discente, nesses primeiros anos de funcionamento do colégio são raras e vagas. Temos poucos registros das turmas, das matrículas e da frequência, portanto, o que nos conduziu foram as informações que o Colégio enviava à diretoria de ensino do Estado.

Sobre a escola e seus alunos e alunas voltamos a ter referências documentais a partir do ano de 1914, quando Reno, representando a Missão Batista de Vitória compareceu à diretoria de Instrução Pública, para declarar que tinha sob sua responsabilidade uma escola de ensino primário funcionando na cidade.

No primeiro documento oficial do Colégio Americano, no “Termo de responsabilidade que assigna o Sr. Loren M. Reno, para manter uma escola para o curso primário” (1914) não consta registro das turmas que formavam esse colégio e nem o quantitativo de matrículas e de frequências.

Entretanto, nos relatórios a Junta de Richmond o missionário registrou que nos terrenos da rua General Osório a Missão havia erguido seis salas onde estava em funcionamento a escola primária desde 1912. Também sobre essa fase não possuímos registros de aulas, tampouco de frequência.

Só em 1919, encontramos informações oficiais sobre o alunado do Colégio. No Jornal Diário da Manhã, na secção “Parte Official Poder Executivo “, entre os documentos publicados pela Secretaria de Ensino Público no registro de matrículas e frequências nas escolas da capital e arrabaldes, do dia 10 de maio, encontramos a primeira informação enviada pelo Colégio Americano sobre seu corpo discente. Anuncia um curso diurno com uma secção feminina com 27 matrículas e 27 frequências e uma secção masculina com 42 matrículas o mesmo número de frequência o que totaliza 76 discentes.

Três anos depois, o informativo anuncia um significativo aumento no número de matrículas e aumento na frequência das discentes. Foram registradas 49 matrículas, não se tendo comprovação de frequências. Quanto aos meninos, encontramos 84 matrículas, também sem especificar frequência. A escola em 1922 já funcionava com um total de 133 discentes. Em anúncio publicado no Diário da Manhã, encontramos a tabela de valores cobrados para os cursos oferecidos a esses discentes e seus familiares. Apresentamos abaixo um quadro com os preços do Colégio nos anos de 1922 e 1929.

Quadro 1– Valores das mensalidades cobradas pelo Colégio

Curso	Colégio americano – Vitória	
	1922	1929
Jardim de Infância	5\$000	10\$000

1ºano	6\$000	12\$000
2ºano	8\$000	15\$000
3ºano	10\$000	18\$000
4ºano	12\$000	20\$000
5ºano	14\$000	25\$000
Ginasial	16\$000	30\$000

Fontes: Jornal Diário da manhã 12 de março de 1922, f.5; Prospecto do Colégio Americano Batista ano de 1929, p.12

Era uma escola anunciada para atender ao que as lideranças da missão já qualificavam como uma “classe média”. Segundo esses, seus preços estavam abaixo das necessidades financeiras da escola, por terem estabelecido que

[...] O Collegio Americano não é comercial, isto é, não tira a subsistência da sua receita. Seus diretores tem salários livres das finanças da escola. Os edifícios em que funciona, são próprios. [...]o nosso objetivo é dar o melhor treinamento possível, muito embora isto nos acarrete prejuízo financeiro (PROSPECTO, 1928, p.6).

Para os educadores, responsáveis pela escola, os preços cobrados em Vitória não poderiam estar acima da realidade econômica da sua clientela local, sob pena de inviabilizarem o projeto educacional. Para atender às famílias mais abastadas, mantinham prospectos do Colégio do Rio de Janeiro e, quando solicitados, estabeleciam contato entre as famílias capixabas e a direção do colégio do Rio.

Como facilmente se depreende pela modéstia de seus preços e trato, o Collegio Americano visa especialmente a classe média. As famílias que desejarem para seus filhos uma escola cujo curso é igual aos melhores do Brasil, e cujo trato está na altura da mais elevada sociedade, encontrarão um estabelecimento ideal no Collegio do Rio de Janeiro (POSPECTO, 1929. f.26).

O Colégio Americano Batista do Rio de Janeiro, fundado em 1908, era o educandário matriz que fornecia continuidade de estudos para os alunos que terminavam os ciclos de escolarização nos estados do Sul e Sudeste. Para o Norte e Nordeste, construíram

um Colégio Central em Recife. O corpo discente batista, em grande parte, começava a se constituir nas “Escolas Anexas”, que eram escolas fundadas por fiéis nos municípios em que a igreja batista era erguida. Dos municípios, terminado o ciclo de escolarização ali possibilitado, alguns eram enviados para o educandário da capital, o Colégio Americano, que nessa estrutura recebia a denominação de “Escola Alta”. Ainda, alguns poucos, seguiam para continuidade de estudos nos Estados Unidos. Em relação às escolas batistas fundadas nos municípios, a Escola Alta da capital era a central. Em relação aos Estados, a escola do Distrito Federal era a Central e servia de referência para o conjunto educacional batista da região Sul e Sudeste. Tomava o sistema educacional batista, a configuração de uma grande rede composta por Escolas Anexas, Escolas Altas e a Escola Central.

Assim, o funcionamento dessa malha de relações educativas batistas manteve nos municípios a tarefa da educação elementar. Os pais mantinham seus filhos e filhas sob seus cuidados e, ainda assim, garantiam a educação elementar suas crianças. Em especial, as duas primeiras séries do ensino primário eram ministradas nos municípios. Já com mais idade e independência, os filhos e filhas dos batistas do interior - se tivessem condições financeiras- eram enviados para continuarem os estudos no Colégio Americano de Vitória. Daí a importância de um internato batista funcionando no Colégio da capital.

O prospecto de 1929 apresenta as turmas e cursos ofertados pela instituição. A ausência de informes sobre o primeiro ano primário nos levou a estabelecer relação entre essa falta e o trabalho educativo desenvolvido no interior. Assim, indicamos que os batistas da capital não produziram em 1929 demanda para a turma inicial do curso primário e os pais do interior, provavelmente, não puderam e nem quiseram afastar-se de seus filhos e filhas de tenra idade. Fontes iconográficas e outros informes do colégio nos indicam que essa ausência de turmas nos anos iniciais do primário não foi um caso isolado em 1929. Panfletos e outros informes do colégio nos indiciam que a demanda por matrículas na escola da capital estava vinculada à existência ou não de escolas nos municípios onde se estabeleciam a igreja batista. Na ausência dessas escolas, quando era financeiramente viável para as famílias localizadas nos municípios do Estado, tais famílias enviavam seus filhos para a capital. Este procedimento só ocorria, com as crianças de idade mais avançada. Portanto a escola

recebia, especialmente, alunos das séries mais avançadas do curso primário e para os outros cursos que a escola ofertava.

Ainda tomando como referência o prospecto de 1924, encontramos a Escola Americana com um número total de 24 escolas anexas espalhadas pelos municípios do Estado (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1924). Esse número de escolas diminuiu para 16 em 1929. Um movimento indicia que a demanda por essas escolas anexas batistas também oscilava de acordo com características numéricas das comunidades batista do interior.

As escolas de Cachoeiro do Itapemirim e a de Rio Novo foram as mais estáveis quanto ao corpo discente, e se organizaram para além do modelo de escola isolada de primeiras letras. A escola de Cachoeiro constituiu-se como Grupo Escolar

“[...] dirigido pelo professor Antonio Zeferino e Silva, bacharel pelo Collegio Baptista do Rio , e auxiliado pelas exmas. Sras, d. Ernestina Zeferino e Silva, diplomada pela faculdade de pharmacia de Nitheroy, e d. Hilda Britto¹⁷³, formada no Collegio Americano (PROSPECTO , 1929, p. 05).

A escola de Rio Novo, também manteve uma estabilidade nas matrículas e se compôs em

[...] um estabelecimento de ensino, que, sob o nome de Escolas Reunidas, compreender uma escola central na sede do município e mais três em diversas congregações. Essas escolas são proficientemente dirigidas pelo pastor Zeferino Cardoso, bacharel pelo Collegio do Rio, o qual é auxiliado pelas exmas. Senhoras d. Iredina Cardoso, também preparada no Collegio Baptista (PROSPECTO, 1929, p.5).

No prospecto de 1929 é informado um quantitativo geral de 1.300 matrículas somando todas as escolas e cursos que a missão mantinha no Estado. Na escola de Vitória, encontramos informações da matrícula de 99 meninas e de 95 meninos, o que determina a superioridade numérica de matrículas nas escolas do interior. Essa lógica acompanhou o processo de escolarização independente da instituição que ofertava o trabalho educativo no Estado e mesmo no Brasil.

¹⁷³ D. Hilda Brito foi uma das primeiras alunas do colégio Americano. Sua mãe foi uma das fundadoras da Igreja Batista no Estado. Foi em sua casa que as primeiras meninas do interior ficaram quando em 1914 vieram para estudar no Colégio Americano. Em troca desse serviço de ajudar na composição, do que viria a ser mais tarde, o internato batista, a viúva com três filhas garantiu a formação dessas.

Para os alunos que conseguiam dar continuidade a sua formação escolar, o Colégio Americano oferecia o Curso Ginásial, o curso propedêutico, isso no ano de 1926. Essa oferta mudou para os anos subsequentes. Outras demandas foram atendidas com a autorização da Junta Batista brasileira para que a escola aumentasse a sua oferta de cursos, dentre os quais o curso oficial do governo, que entendemos ser o curso primário, além do oferecimento de curso para soldados.

A maior parte dos alunos e alunas do colégio dos anos das duas fases finais que abrangem o nosso recorte temporal, era de pagantes. Encontramos, ainda, na composição desse corpo discente, um significativo número de estudantes que tinham suas matrículas efetuadas por solicitação dos governos municipais e estaduais. Tomando como referência documentos de 1934, encontramos matrículas disponibilizadas pela escola para utilização da prefeitura de Vitória. As matrículas estavam distribuídas entre os cursos primário e ginásial e totalizam 10 inscrições. No ano de 1931 a prefeitura utilizou 7 das 10 vagas disponibilizadas. No documento intitulado “Relatório à Prefeitura” Loren Reno, enquanto diretor do Colégio Americano Baptista informa à prefeitura que

[...] De acordo com o decreto de n. 458, datado de 12 de setembro de 1931, venho com grande prazer apresentar as notas mensais dos alunos por vós nomeado para estudarem nesse educandário, durante o mês de março. [...] As notas são dadas de 0 a 100 (RELATÓRIO Á PREFEITURA, 1934).

No documento, o diretor anuncia que de 95 a 100 pontos o rendimento é considerado ótimo; de 90 a 94 é considerado bom e de 80 a 89 considera-se o rendimento regular. Para esses alunos tutelados pela prefeitura Reno anuncia que “[...] não nos sentimos satisfeitos com menos de 85, especialmente em procedimento e em avaliação” (RELATÓRIO Á PREFEITURA, 1934).

Esses relatórios eram mensais e neles encontramos vários meses de informes para o ano de 1933 e 1934. Os relatórios eram publicados no Diário Oficial.

Além dos alunos tutelados pelos municípios também encontramos os tutelados pelo governo estadual e além desses, os alunos que estudavam em troca de trabalhos que prestavam à missão. Eram, normalmente alunos que vinham do interior para estudar

na cidade e, depois de formados, continuavam ligados aos trabalhos dentro da missão. Outros desses ex alunos tornaram-se pastores, ou, professores, ou enfermeiros.

É Reno quem anuncia que nos primeiros anos de funcionamento do colégio tiveram mais educandos filhos e filhas de convertidos pobres, mas que “[...] agora, temos entre nossos alunos os pobres, como naqueles dias, mas também temos crianças das melhores famílias do Estado. Grandes carvalhos nascem de pequenas sementes. ” (2007, p.86).

Foi comum na história do Colégio, em especial nos anos de constituição do Internato, a presença de meninos e meninas que estudavam na instituição em troca de serviços prestados durante a formação. Depois de formados, quando de interesse da instituição, eram enviados para o colégio Central localizado no Rio de Janeiro ou mesmo para instituições educativas nos Estados Unidos. Com a formação completa, retomavam trabalhos para um dos ramos de atuação da instituição.

Um desses casos foi o de Almir dos Santos Gonçalves¹⁷⁴ que se formou e assumiu o pastorado da Primeira Igreja de Vitória em 1929. Veio do interior em 1911, para auxiliar os missionários. Estudou e se formou no Colégio Americano e, não sendo aceito no Seminário do Rio de Janeiro, continuou seu preparo intelectual com o missionário Reno, tornando-se secretário de Reno e depois pastor batista.

Assim, o Colégio construiu sua territorialidade utilizando a estratégia de educar e formar aqueles que iriam ampliar a rede de atuação da Missão.

5.2.ENTRE NÓS: ENLAÇANDO FIOS DE UM CORDÃO EDUCATIVO NA COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE INSIDERS PARA O COLÉGIO AMERICANO QUE COMEÇOU A SE ANUNCIAR, BATISTA

¹⁷⁴ Almir nasceu em Cachoeiro do Itapemirim, em 1893. Converteu-se a religião batista em 1910. Foi Secretário da Convenção Batista Brasileira entre 1914 e 1915. Foi consagrado ao ministério em 1921 e assumiu o pastorado da Primeira Igreja de Vitória em 1929. Em 1932 concluiu a construção de um novo e imponente prédio que tornou-se a sede da Primeira Igreja Batista de Vitória localizada na Rua General Osorio esquina com a Av. Cleto Nunes.

Preparar seu próprio corpo docente foi tarefa com a qual a Missão batista lidou desde o início dos trabalhos educacionais. Consideramos aqui duas proposições que encaminharam tal opção: a primeira foi o diminuto grupo de professores e professoras com passagem pelas escolas de formação conhecidas como escolas normais¹⁷⁵; a segunda relacionou-se com a estratégia de fortalecimento da instituição educativa que precisava manter seus vínculos com a Igreja e, ao mesmo, tempo apregoar sua laicidade.

Quanto ao reduzido e despreparado número de professores e professoras, Reno escreveu à Junta Americana no Relatório do ano de 1914:

[...] Não temos professores. Em alguns lugares temos um professor que só ensina leitura, no primeiro livro de leitura; outros só sabem ensinar as quatro operações simples de aritmética. Porém nem professores como estes temos conseguido. Existe uma terrível necessidade de uma escola de treinamento normal neste estado (RELATÓRIO, NÚMERO DE ACESSO; 2692,1914, f.21).

No relatório de 1915, o missionário reafirmou a necessidade de formação de pessoal para as tarefas educativas. Para ele, o prédio da Missão em Vitória funcionava como uma espécie de oficina onde “[...] tivemos uma classe normal de treinamento de 15 pessoas, preparando professores, vários dos quais vieram do interior.” (RENO, 1915, f. 22)

A partir de 1917, com o aumento no número de escolas anexas nos municípios, o trabalho de formação de professores e professoras se intensificou. Dentre os instrumentos de formação, os missionários passaram a organizar periodicamente grupo de estudos pedagógicos e religiosos que chamaram de Institutos Pedagógicos. Esses encontros aconteciam em Vitória e funcionavam como um congresso

¹⁷⁵ No Brasil o debate acerca da importância da formação dos docentes, em especial, para o ensino primário percorreu boa parte do período imperial e adentrou a República com tom renovado e argumentos fortalecidos: a necessidade de formação de uma educação formadora dos cidadãos republicanos. Na medida em que a demanda por escolas saiu do campo teórico e discursivo e se inseriu no contexto do sistema capitalista a exigência de concretudes para a educação se intensificou no país trazendo para o debate os processos de formação dos professores e professoras. Sobre a temática ver SIMÕES, FRANCO E SALYM **História da educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção, EDUFES, 2009.

pedagógico batista. Os professores e professoras, especialmente os que atuavam nos municípios, participavam de palestras, oficinas e cursos que eram ofertados durante o evento. Os encontros tinham objetivo formador e utilizavam professores já treinados pelos missionários, para que esses ensinassem aos outros a metodologia empregada no Colégio Central. Na semana do evento, os jornais locais noticiaram: “[...] vão prosseguindo as aulas de treinamento dos professores das escolas baptistas do interior, nos methods adoptados nos estabelecimentos desta denominação evangélica.” (DIARIO DA MANHÃ, 16 de janeiro de 1926, f.01). Os cursistas treinados deveriam aplicar esses ensinamentos nas escolas do interior, as chamadas “escolas anexas”.

Sobre elas e sobre o treinamento do pessoal para a docência, Reno escreveu em 1919 que:

Este ano conseguimos sustentar quinze escolas diurnas, treze das quais estão no interior, uma em um subúrbio da cidade, e a escola central. A escola aqui na cidade é o centro, ao redor do qual as outras estão, e a partir da qual elas recebem direção e ajuda. Em português elas são chamadas “filhas” da escola central, o que em verdade o são. Nossa visão da escola central é que ela existe apenas para o sistema de escola geral. Nosso desejo nas escolas da cidade é trazer meninos e meninas de suas escolas primárias do interior, para treiná-los o mais possível, o quanto suas condições admitam, alguns bons métodos de ensino e uma preparação para a obra cristã, e enviá-los de volta para desenvolver sua escola e sua igreja. Dos dezoito professores no interior este ano, bem como os três aqui na cidade, todos têm recebido mais ou menos treinamento desta maneira (RELATÓRIO, 1919, p.3).

O sistema de treinamento da docência torna-se parte da estratégia de formação e desenvolvimento da comunidade batista. As escolas espalhadas pelos municípios ajudavam a proteger e fortalecer a comunidade batista local, uma vez terem as crianças, filhas e filhos dos batistas, uma instituição educativa onde eram maioria. Também possibilitavam, nessas localidades, maior visibilidade da instituição religiosa a qual a escola estava vinculada.

Mesmo quando a escola normal¹⁷⁶ já encaminhava o processo de formação das normalistas, o colégio americano continuou cuidando da formação de seu corpo

¹⁷⁶ Instituto de instrução secundária destinado a preparar “[...] professores de ambos os sexos para o ensino da mocidade.” (DECRETO N. 97, 1908). O decreto deu novo regulamento a Escola Normal Espírito Santense no governo de Henrique da Silva Coutinho (1904-1908)

docente. E mesmo quando a escola, para se adequar a legislação estadual teve que admitir professores e professoras normalistas, essas e esses profissionais eram treinados pela missão.

Contribuindo com o processo de formação dos futuros docentes das escolas batistas, os missionários criaram na Capital um curso noturno onde ensinavam os métodos de ensino que deveriam ser agregados pelos futuros professores e professoras. Também com intuito formativo, a missão batista promoveu o que Reno chamou de “classes em método”. Eram cursos de treinamento em métodos de ensino primário para os professores e professoras das escolas batistas, em especial as do interior do Estado. O tempo de duração desses cursos variavam entre duas semanas e dois meses. Reno relatou que “[...] no exercício desta política nós temos usado aqueles que estão sendo treinados na escola noturna como professores, onde possam colocar em prática sob nossa supervisão os métodos que lhes foram ensinados ”. (1919, f. 29).

Em prospectos editados pelo colégio, encontramos informações gerais e específicas acerca do externato e do internato. Em especial utilizamos um fragmento que nos informa, de maneira superficial, a metodologia adotada pela escola. Segundo as informações anunciadas para a comunidade capixaba,

Os nossos methodos são praticos e intuitivos , e em todo consentaneos com as exigencias da vida moderna.Os directores estão em contacto continuo com os melhores [...] methodos americanos e não poupam tempo nem trabalho em assimilar-os e adaptál-os ás escolas brasileiras. Os professores por sua vez não se limitam a bater caminhos já trilhados, mas esforçam-se em desenvolver seus poderes pedagogicos (PROSPECTO, 1926, p.91).

Esses professores e professoras retratados no informativo, cujo fragmento utilizamos acima, estão distantes das professoras das escolas anexas, e mais distantes, ainda, das primeiras “meninas” treinadas por Alice Reno nos anos iniciais de funcionamento do Colégio. A década de 1920 foi norteadada pela afirmação da educação dos batistas na cidade de Vitória, havendo um fortalecimento do processo que, na década de 1930, estabeleceu o educandário americano como uma das principais instituições particulares do Estado.

Os prospectos destinavam várias páginas para apresentação dos professores e professoras e seus respectivos currículos, que eram apresentados como indicativo de

competência comprovada pelos seus certificados. Assim, os profissionais são anunciados como elemento principal da escola com o argumento de que

“[...] é bem reconhecido que o Corpo Docente de uma escola é o seu elemento principal. A importância do professor, especialmente no primário, é realmente pouco apreciada. É necessário que ele não somente tenha a capacidade de ensinar, mas que encare a vocação como sacerdócio. A sua personalidade vale mais do que os seus conhecimentos, e a sua maneira mais do que sua capacidade. [...] Quanto ao preparo do professor, mais do que o saber vale a capacidade de transmitir o que sabe. Muitos professores falham mais no método de transmitir a lição do que no conhecimento da matéria. O Collegio Americano escolhe seu corpo docente visando não só o preparo, mas principalmente a capacidade, a vocação e o valor moral e responsabiliza-se pelo professor que convida para entrar no seu corpo docente. (PROSPECTO, 1926. p.11-12).

A leitura do prospecto, no que se refere à docência, nos possibilita entrever que esses professores e professoras eram, antes de profissionais da educação, membros de uma congregação religiosa. A instituição religiosa expõe suas expectativas acerca dos seus fiéis e lhes confere o exercício das funções educativas como uma tarefa religiosa e não como uma opção de trabalho e de profissionalismo¹⁷⁷. Corroboram com nossa reflexão a ausência de referências aos salários e condições de trabalho desses profissionais nas fontes pesquisadas, assim como, a condição religiosa deles. Não identificamos nenhum professor ou professora que não fossem da religião batista no recorte de tempo de nossa pesquisa.

Dos prospectos produzidos pela instituição tivemos acessos aos anos de 1926; 1928, 1929 e 1934. Em formato de livreto, estes traziam informes sobre o corpo docente; o calendário do ano letivo; histórico da escola; os objetivos da escola; os cursos do externato e internato e os valores cobrados. Tal fonte possibilitou-nos entrever a cultura escolar que começava a tomar corpo nesta instituição. É sobre esta que nos debruçamos a partir desse ponto de nossa reflexão.

¹⁷⁷ Utilizamos como referencial o termo profissionalismo, na perspectiva de Bourdoncle (1991), que propõe uma tripla distinção entre profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo, no campo do estudo das profissões. Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação. Para esse autor o termo Profissionalismo ou corporativismo são neologismos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. (BOURDONCLE, 1991)

5.3 O COLÉGIO E AS NUANCES DE CONSTRUÇÃO DOS SEUS TEMPOS E DA SUA TERRITORIALIDADE: OS CURSOS; PROGRAMAS DE ENSINO; METODOLOGIA; OS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS

O que propomos para a reflexão, aqui encaminhada, é entender os espaços e tempos da interioridade do colégio. Consideramos que tal proposição tornou relevante identificar os elementos que constituíram o universo escolar. Uma tarefa fragmentada, tendo em vista a parcimônia na oferta de fonte. Assim, foi esmiuçando os indícios, seguindo “fios e rastros (Ginzburg, 2006) que tecemos as considerações abaixo expostas.

5.3.1. O jardim de Infância: suas crianças

Começamos com um nível de escolarização que, segundo os educadores batistas, na cidade de Vitória não existiam. Para Reno “[...] A maior parte das escolas que se chamam Jardim não passam de aulas sub primarias, e algumas mesmo verdadeiras aulas primarias, ou refúgio de creanças, onde a família paga uma moça para tomar conta das creanças por algumas horas do dia” (RENO, 1931).

Para os educadores, mentores do Colégio Americano, no Jardim de infância as matérias, livros de leitura, cartilhas e outros elementos de abstrações não faziam sentido no processo de contribuição ao desenvolvimento da criança entre os três e os seus cinco anos. Para esse,s o intuito do Jardim

“[...] é desenvolver a mente e desenvolver-lhe as faculdades de modo a aceitar ensinamentos sem a prejudicar. Naturalmente esse desenvolvimento prepara a mente para aprender mais cedo. [...], todavia não e justo pensar que o Jardim é meramente logar de desocupar a mãe.” (RENO, 1931, f.2).

Ainda para esses educadores, os materiais educativos deveriam ter concretude, os espaços de brincadeira deveriam ser amplos e a professora, uma exímia observadora, conhecedora dos métodos e afeita às observações de comportamentos. (RENO,1931).

Esse nível de ensino foi estabelecido com o objetivo de preparar os futuros alunos do colégio. Assim a direção da escola anuncia à comunidade capixaba que

[...] O curso de estudos do Collegio Americano não pretende adaptar-se apenas aos estudantes vindos iniciados de outras escolas; para ser completo em bem servir, o collegio criou os cursos primário e sub-primario. Este corresponde aos cursos comuns de Jardim da infância e aquelle ao curso primário (DIARIO DA MANHÃ, 1921, f.4).

O processo de convencimento junto aos pais, para que a educação da infância tivesse a mesma importância da dos outros ciclos de escolarização, foi uma tarefa que os educadores batistas classificaram como árdua. Assim, esse lento convencimento dos pais para enviarem seus filhos pequenos ao Jardim de Infância funcionou especificamente com crianças oriundas de famílias protestantes batista. E é para essas famílias que os textos e pronunciamentos de defesa do Jardim de Infância são destinados. As informações apontam a limitação no número de matrículas circunscrita a, no máximo 20 alunos e alunas. Essa limitação era, segundo a missionária Reno, uma das garantias que a escola podia fornecer para possibilitar os cuidados especiais que demandavam as crianças de tenra idade. Em seu texto “Aos Nossos Filhos” Alice aconselha os pais quanto aos cuidados profissionais que requerem as crianças de tenra idade. Para essa, “[...] quando chegar à idade própria, devem enviar (seus filhos e filhas) a um bom Jardim de Infância, onde suas brincadeiras, são dirigidas com o intuito de desenvolver as faculdades mentais” (RENO, ALICE, 1932 p,51).

As características dessas crianças atendidas pelo Jardim de Infância são descritas pelos missionários. Segundo a concepção desses, esse “menino” é:

[...] inquieto, e não podemos esperar que ele se assente numa carteira. Elle aprendera movendo-se e fazendo. É independente e a professora fará o possível em auxiliá-lo e ao mesmo tempo treiná-lo em ser independente Sua atenção é muito curta e toda involuntária, de maneira que toda a responsabilidade está com a professora é a idade por excelência da curiosidade e é importantíssimo cultivar essa faculdade enquanto possível, porque o espirito de investigação nos anos vindouros dependerá de ter sido atrofiada ou cultivada nos anos presentes. Como já indiquei, a memória é mui curta nesta idade e não devemos força-la. Isso deixaremos para o Intermediario. O contrário, porém, se dá com a imaginação que é fortíssima e exige um treinamento cuidadoso. Muitos chegam a confundir essa fertilidade de imaginação da criança com a mentira. A professora, porém, terá cuidado de aproveitar dessa faculdade nos anos oportunos do Jardim para criar homens e senhoras de visão.

Entendemos que esse olhar cuidadoso e profissional sobre a infância ficou mais no campo teórico. Convencer os pais da necessidade deste nível de escolarização parece ter sido uma questão com a qual os batistas lidaram com sucesso.

As crianças do Jardim de infância nos são “reveladas” em alguns registros iconográficos que tomamos como instrumento de composição de nossas análises acerca da clientela desta escola. Essas são as crianças que vão compor os anos iniciais do curso primário do Colégio Batista. Possivelmente foram pais que mantiveram algum tipo de vínculo com os missionários, ou com a Igreja Batista, ou mesmo pessoas que se beneficiaram do atendimento para seus filhos e filhas através de intermediação dos governos municipal e estadual¹⁷⁸.

Figura 13- Crianças do Jardim de Infância



Fonte: Arquivo do colégio Americano Batista.

A idade dessas crianças que frequentaram o Jardim de Infância do Colégio Americano, sabemos ser entre três e cinco ou seis anos. Nos indiciam as fontes que, muito possivelmente estas crianças eram os filhos e filhas dos batistas moradores na

¹⁷⁸ Encontramos no Arquivo Público Municipal relatórios mensais enviados por Loren Reno à Prefeitura de Vitória informando, nominalmente, o aproveitamento de nota e a frequência dos alunos e alunas nomeados pelo prefeito para estudarem no colégio Americano.

capital e seus arredores. Quanto ao sexo e cor, as fontes iconográficas nos retratam, que as meninas estavam em número superior aos meninos e que o Jardim foi frequentado por um quantitativo significativo de crianças negras.

A pesquisa nos possibilitou inferir que, apesar das intenções e da confiança nos propósitos da escolarização especial para a infância, o que se realizou foi muito aquém daquilo que se anunciou ou se pretendeu. Formar turmas foi uma questão com a qual os mentores do projeto se debateram até meados da década de 1920. Depois de contornada a questão da formação das turmas, tiveram de lidar com a concretização do projeto pedagógico. A metodologia, o espaço, os materiais educativos, o corpo docente foram impedimentos que permearam o projeto do Jardim de Infância nos moldes “froberiano” intentado pelos batistas¹⁷⁹.

Encontramos na Revista Excelsior ¹⁸⁰ de 1931 um artigo intitulado **palestra Pedagógica- O Jardim de Infancia**, segundo o autor do referido artigo,

[...] Pouco a pouco vão os nossos educadores reconhecendo que a escola deve desenvolver as faculdades da criança e não somente ensinar-lhe factos. Só mui vagarosamente, porem se vae fazendo a aplicação desta lei nos methodos das nossas escolas. Até agora, a lei existe exclusivamente em teoria mui pouco na pratica (EXCELCIOR, 1928, p.2).

Consideramos que as necessidades da cidade, isso é, da comunidade local ainda não estava em consonância com essa oferta de educação. Culturalmente e economicamente o costume de afastar crianças pequenas dos cuidados maternos ainda não se constituía uma realidade.

No conjunto do lento processo de instalação de seu projeto educativo, os missionários e seus pares anunciavam e divulgavam sob quais perspectivas pedagógicas estavam organizando a educação da infância. Sobre essa metodologia intentada e, no contexto das possibilidades de sua instalação tratamos agora.

5.3.2. O Jardim de Infância: O que se teorizou e o que se efetivou.

¹⁷⁹ Sobre Froebel e suas concepções educativas, incluso os recursos materiais para o processo formativo no jardim de Infância ver capítulo 2 da presente tese.

¹⁸⁰ Revista produzida pela Convenção Batista Capixaba cujo primeiro número circulou entre a comunidade batista em dezembro de 1928.

O Jardim de Infância inaugurado pelos missionários batista na cidade de Vitória não foi o primeiro a funcionar. O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 1919 já ofertava os serviços educacionais para crianças de 4 a seis anos. O que os missionários americanos trouxeram de novidade foi uma nova perspectiva de educação para crianças em idade anterior à escolarização. As brincadeiras, os jogos, enfim, o lúdico passou a ser observado e considerado parte de um processo de formação e desenvolvimento de crianças¹⁸¹. No campo das ideias, os educadores anunciavam em comunicados a comunidade capixaba que o

Jardim de infância [...] é a promoção de uma atividade saudável; é o avivamento da imaginação, [...] todo o cuidado está em dosar o trabalho da criança, em ordem a não lhe ser dado serviço superior á sua capacidade mental ou physica, poupando esforços que seriam negativos no aproveitamento. Com lições objetivas dadas mais em forma de brinquedo e divertimento do que em livros. [...] No ensino do Jardim de Infancia é nosso dever preliminar e constante a formação symmetrica e equilibrada das mentes infantis, no sentido de despertar na criança uma aptidão para qualquer dom intelectual, artístico ou manual (DIÁRIO DA MANHÃ, 1921, f.5).

Entendemos que a perspectiva dos educadores batistas, atuando no Colégio Americano, ao inaugurarem um Jardim de Infância e convidarem a educadora norte americana Edith West¹⁸² para dirigí-lo, foi a de ampliar o leque das atividades educativas ofertadas pela instituição. Materiais pedagógicos foram trazidos por Edith para a escola pretendida pelos batistas. Para esses educadores, essa modalidade escolar possuía características específicas e determinantes para o desenvolvimento intelectual e físico das crianças. Consequentemente, o início das atividades educativas escolares com o Jardim de Infância, aumentava as possibilidades de incluir esses alunos nas matrículas da escola primária, mantida pelo Colégio Americano.

Defensores das teorias educativas de Pestalozzi e Froebel, os educadores batistas teorizaram um lugar privilegiado para o Jardim de Infância, dentro do projeto que construía. Defendiam que a escola para a infância deveria considerar que

[...] cada idade tem seus característicos como tambem suas faculdades que devem ser desenvolvidos na devida época, porque uma vez passado o tempo a faculdade ficara atrofiada. [...] Portanto o fim do Jardim não é principiar a

¹⁸¹ Sobre a importância dos jogos e brincadeiras na formação das crianças, trabalhamos com alguns educadores e suas perspectivas educacionais no capítulo dois da presente tese.

¹⁸² Miss Edith West, foi diplomada pela Escola Normal da Pensilvânia e Instituto Baptista de Philadelphia. (RENO, 2010).

idade escolar. [...] não é mera diversão para as crianças durante algumas horas enquanto a mãe descansa. A professora do Jardim precisa saber mais psicologia do que o professor do Gynasio, e usará se for competente, mais pedagogia do que seu colega no curso normal. (REVISTA EXCELCIOR, 1928, p.6)

E no percurso histórico dessa modalidade de instituição educativa, mais uma vez a intenção se sobrepondo às necessidades, demandas e possibilidades, que lhes confere concretude, transformam o projeto em uma realidade fragmentada e mais fictícia do que legítima.

O que encontramos em nossas fontes nos revelam que, até 1931, esse projeto de escola para a infância não teve uma estrutura física como sede. Miss West dirigiu uma classe/turma que funcionava nas dependências do Colégio e utilizava as mesmas estruturas físicas das outras turmas do ensino Primário. No ano indicado acima, no Colégio Americano, já funcionando na Chácara do Moscoso, começou a construção de um pavilhão exclusivo para funcionamento do Jardim de Infância.

No Jardim, desde o início de seu funcionamento, o tempo de permanência da criança no espaço educativo era de três horas. Esse tempo era preenchido com atividades de música, desenho livre, jogos com materiais pedagógicos, atividades físicas. Na Chácara do Moscoso ganhou pavilhão próprio, possibilitando maior desenvolvimento das atividades em áreas livres. Funcionou em salas mistas com um número máximo de 20 crianças.

Essa proposta de educação institucional anterior à escolarização primária, com suas nuances e especificidades, nos indiciam as fontes, foi um projeto fortemente atrelado às convicções educacionais de Alice Reno, do apoio de Loren Reno e da ação direta de Edith West, como vimos, uma educadora norte americana conhecedora e adepta da educação infantil nos moldes froeberiano.

Grande parte das atividades desenvolvidas pelas crianças do Jardim aconteciam em espaços abertos. A música e outras artes eram enfatizadas na educação da infância. Grande parte dessa percepção da educação infantil que desvinculava o Jardim da tarefa da preparação para o ensino primário não sobreviveu à era de influência desses. Em 1937 três anos após a morte de Reno, Alice está mais afastada dos trabalhos com a escola. Desvinculando-se desses mentores, encontramos o Jardim

sendo anunciado nos Jornais como um espaço de preparação para os alunos e alunas adentrarem a escola primária.

Para as novas lideranças do projeto educacional batista

[...] Nosso Jardim de infância se aproxima-se muito do ambiente do lar. É uma transição quase imperceptível. A professora é uma verdadeira mãe. As criancinhas tem liberdade de ação orientada em uma disciplina firme mãe amorosa. [...] No anno passado uma boa turma passou para o primeiro anno. Supportaram bem o processo de transplantação. [...] Sahiram de lá (do Jardim) com um bom começo das materias do primário (Diario da Manhã, 12 de março de 1936, f.2).

Na revisita ao projeto educativo dos batistas na perspectiva de capturar nuances da cultura escolar que se vivenciou dentro dos seus espaços e tempos, passamos a analisar o curso primário do Colégio Americano Batista.

5.3.3. O Colégio Americano e o Curso Primário para a cidade de Vitória.

Foi com as primeiras séries do curso primário que os missionários iniciaram o projeto educacional. A escola de uma série em 1908, foi se constituindo na medida em que essa primeira turma seguia para a escolarização das séries mais avançadas do curso primário. A primeira documentação oficial sobre o Colégio primário data de 1914 e, a partir de 1919 passamos a ter relatório de frequência que eram enviados à Diretoria e depois Secretaria de Instrução Pública e divulgados no diário da Manhã¹⁸³. Assim, os documentos que nos forneceram corpus possibilitadores de análise do Colégio e seu curso primário, se apresentaram em maior quantidade à medida em que a escola vai se institucionalizando.

Sobre o curso primário, optamos em apresentá-lo também a partir de seu corpo discente, seus professores e professoras, seus tempos, sua metodologia e seu apoio didático. Estamos nos referindo a uma intenção limitada, tanto pelas lacunas nas fontes assim quanto pela fragilidade das que dispomos. Impossível não considerar, com igual importância as nossas possibilidades e impossibilidades frente aos documentos que elencamos como fontes para nossa pesquisa. E em busca de

¹⁸³ Como já informamos o Jornal Diário da Manhã até a criação do Diário Oficial funcionou como um órgão oficial do Governo do Estado.

respaldos fornecidos por historiadores trouxemos Le Goff analisando as possibilidades dos documentos se constituírem em fontes históricas. Para ele o historiador

[...] não deve ser apenas capaz de discernir o que é "falso", avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade (Le Goff, p.57).

Assim, munido de um acervo fotográfico considerável e de Prospectos produzidos como informativos para a comunidade que buscava o colégio para seus filhos e filhas, passamos à escola primária do Colégio Americano, destacando inicialmente o aluno e aluna do Curso Primário.

5.3.4. Meninos e meninas do Curso Primário.

Reafirmamos nossa análise sobre a formação das séries iniciais do Curso Primário estarem, nos primeiros anos de funcionamento da escola, composta por alunos e alunas filhos e filhas dos batistas de Vitória. Consideramos para isso que, os batistas moradores dos municípios mantinham seus filhos e filhas em escolas criadas junto à igreja que se formavam nessas localidades. Oportuno lembrar-nos que, para os convertidos, a educação era uma cobrança intensa da instituição religiosa. Mandar os filhos para a escola constituiu-se em ato de fé, de confiança e respeito à instituição, na qual estavam esses pais inseridos¹⁸⁴.

O primeiro documento sobre os alunos e alunos do colégio é iconográfico e nos revelam uma escola ainda pequena no ano de 1915.

Figura 13- Crianças do Jardim de Infância

¹⁸⁴ Não podemos esquecer que os Batistas e o protestantismo estão ligados. Os reformistas religiosos sempre advogaram a importância da educação para o fortalecimento de seus projetos religiosos reformistas. No primeiro capítulo da presente Tese estabelecemos um diálogo com os pensadores desta vertente.



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista.

Apresenta, além dos professores e professoras, os diretores Loren e Alice Reno. Os indícios contidos em outros documentos, que nos serviram de referência, possibilitam entender que, nesse tempo de seu percurso a escola trabalhava com o curso primário, formando as turmas/séries de acordo com a demanda quantitativa. Entretanto, nem todas as séries do curso primário estavam funcionando. E assim foi o percurso da escola até conseguir atrair para o seu interior, além dos filhos e filhas dos batistas, os filhos e filhas de outros segmentos da sociedade capixaba.

A partir da década de 1920, especialmente com o início de construção do complexo educativo da chácara do Moscoso, a demanda por vagas e matrículas na escola ganhou volume e permanência. Desta forma, a escola formou um curso primário completo.

Os valores das mensalidades nos ajudam a entender que as famílias que enviavam seus filhos e filhas a escola primária do Colégio Americano eram, além dos crentes batistas, alguns comerciantes da cidade. Esses eram definidos por Reno como “uma classe média”. Em geral esses alunos e alunas não pertenciam a famílias tradicionais da cidade. Dentre os apoiadores e amigos que Reno e Alice fizeram na cidade,

encontramos o comerciante Antenor Guimarães, Nunes Miranda, Braz Avolio e Sydiney Pereira. Possivelmente e especialmente o Antenor Guimarães, tenha contribuído para fortalecer os vínculos dessa classe de mercadores com o colégio da Missão Batista, possibilitando a ampliação da clientela da escola com os filhos e filhas desse segmento da sociedade capixaba.

Nos prospectos da Colégio Americano encontramos um quantitativo de 300 alunos e alunas matriculados e frequentando no ano de 1926. Desses, 125 eram alunos do internato mantido pela Colégio. Tal informação nos indica que essa é uma nova etapa da instituição educativa iniciada pela Missão batista. O alunado já não se compunha somente de filhos e filhas dos membros da Igreja. A escola ganhou visibilidade, especialmente com a inauguração do complexo do Moscoso e como promotora de uma educação anunciada como propulsora de um ensino nos moldes das escolas americanas. Também, vale ressaltar os esforços, dos religiosos em anunciar e convencer a comunidade capixaba que o Colégio e o ensino que ali estava proposto para aqueles que assim o desejassem, seria desvinculado das ações religiosas. Mas, também anunciava que para os que assim desejassem, essa vinculação estaria disponível.

Entretanto, mesmo com discursos que anunciava a laicidade do Colégio, os educadores batistas estabeleceram uma intrínseca relação entre a moral e a religiosidade cristã. Nos prospectos que a escola disponibilizava aos pais e à comunidade local, encontramos a defesa da religiosidade, inserida na educação dos alunos e alunas, do colégio. O argumento utilizado estabelecia a religiosidade como elemento fundamental na formação moral que configurava o caráter dos sujeitos em formação. Assim o texto anuncia aos pais

Produzir caracter, eis o propósito do Collegio Americano, desde a sua fundação. Para os dirigentes Jesus Christo é o único modelo de caracter. Não se satisfazem com desenvolver a vida physica e intelectual dos seus alunos tão somente. Vão além; Creem que das tres phases de educação do homem, a educação moral é a de maior importancia. Para a moral christã, cada individuo é responsável pessoalmente perante Deus, e por isso o Collegio não obriga alumno nenhum a aceitar esta ou aquella crença ou pratica religiosa, Comtudo, fique consignado que, para os baptistas, a superioridade dos resultados da sua educação não vem tanto dos seus methodos technicos, como dos seus ideaes e dos seus processos Moraes (PROSPECTO, 1926, p.19).

Consideramos que a ampliação das dependências físicas do Colégio; o corpo docente treinado constantemente e vigiado muito de perto pelos membros da missão; a expectativa da comunidade capixaba em torno da educação americana; os preços mais acessíveis do que os colégios particulares católicos, acabaram produzindo o aumento constante do número de alunos e alunas matriculados nos diferentes cursos ofertados pelo Colégio, incluindo o Primário.

Apresentamos uma tabela com as matrículas do colégio. Objetivamos registrar a evolução na composição do corpo discente do educandário. Usamos como fonte a publicação de frequência que os colégios de Vitória, incluindo os particulares, por determinação da Lei de n. 1195 de janeiro de 1919, ampliou a autoridade da Directoria de Ensino Público no tocante às escolas particulares. As escolas particulares, subvencionadas ou não, deveriam submeter-se à fiscalização dos agentes do Estado. Deveriam também cumprir um programa comum às escolas públicas e particulares e enviarem boletins de matrícula e frequência de seus discentes à Secretaria de Instrução. O quantitativo era publicado no Jornal Diário da Manhã, o que nos possibilitou tomarmos as informações enviadas pelo colégio Americano e as localizar na tabela abaixo objetivando acompanhar o crescimento no número de frequência. Tomamos para cada ano o mês de abril¹⁸⁵.

Quadro 2 -Frequência escolar Colégio Americano-externato

Ano/série	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929
-----------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

¹⁸⁵ São os meses em que o ano letivo começava a se estabilizar no tocante a formação das turmas. Era comum os pais deixarem para enviar seus filhos do interior para o internato após o mês de fevereiro e março. Em vários anúncios públicos e nos prospectos disponibilizados, a direção da escola abordava o fato das matrículas feitas tardiamente. Inclusive concediam, uma espécie de bônus para os pais que efetuassem as matrículas de seus filhos entre dezembro e janeiro. Para os retardatários as mensalidades dos meses não estudados eram cobradas.

Infantil	-	-	-	-	-	-	-	17	23	26
Primário	54	69	90	-	-	-	-	123	145	179
Intermediário	25	35	20	-	-	-	-	41	61	83
Normal	-	-	-	-	-	-	-	14	22	22
Noturno		13	11							
TOTAL	79	117	121	-		-	-	195	251	310

Fonte: Jornal Diário da Manhã: Prospectos colégio americano

A determinação legal de obrigatoriedade da publicação de frequência diária das escolas não subvencionadas não foi exigida nos entre 1923 e 1926. Voltou a fazer parte do relato de frequência em 1927 e, em 1930, foi novamente interrompida com a intervenção de Punaro Bley no governo estadual.

Em prospecto do Colégio Americano do ano de 1926, encontramos a informação de que o internato e o externato somavam, naquele ano, o total de 329 alunos (PROSPECTO, 1926). Entretanto, nos informes que os Colégios enviavam à Diretoria de Educação, não encontramos dados acerca do Colégio Americano para o referido ano.

Aqueles alunos estavam localizados em turmas seriadas e a graduação, isso é, a promoção de um grau de complexidade para outro, não acontecia por exames finais. Esse processo de avaliação era constituído ao longo dos dez meses do ano letivo. E ao final, esses discentes deveriam somar um quantitativo. Assim,

“[...] As promoções depende de haver media compensadora das notas e sabbatinas semanaes escriptas e orais . As notas são semanais tomadas, registradas no livro competente, de onde se extraem os boletins mensais, que é onde se baseiam as promoções.” (PROSPECTO, 1926, p.7).

Em outro prospecto encontramos os dirigentes da escola ressaltando que a pressa dos pais em promover os filhos não encontrava respaldo na concepção educativa do Colégio. Assim, argumentam que

[...] Não tem a escola “nota de aprovação” propriamente dita, apesar de em geral exigir que se demonstre no alumno tres quartos do desenvolvimento ideal para aquelle anno, o que importa em 75 na base de 0 a 100; todavia a questão de aprovação obedece a tres critérios: Primeiro, o trabalho do anno

deve ser completado, o programma delineado para aquelle anno. Segundo, exige-se que o alunno tenha a capacidade mental para realizar o trabalho do anno seguinte. Terceiro, que o alunno tenha a idade necessária para poder fazer o trabalho a seguir com aproveitamento (PROSPECTO, 1926 p.7).

Esses alunos e alunas estavam envolvidos em um processo que considerava o ensino dissociado da aprendizagem. Quem eram os meninos e meninas, moços e moças, o que pensavam acerca desse projeto de educação escolar no qual estavam inseridos, são questões que estão silenciadas pela ausência de fontes. Um vislumbre de resposta pode ser buscado nos poucos registros iconográficos que foram preservados ou pelo colégio, ou por ter sido registrado em jornais e revistas locais.

Sabemos que esses alunos e alunas eram oriundos de famílias que podiam dispor de recursos financeiros que possibilitavam manter as mensalidades do Colégio. Possivelmente a presença dos filhos e filhas, inseridas nas tarefas destinadas ao sustento familiar, era prescindível. Entretanto nem todos eram pagantes, alguns desses e dessas discentes tiveram suas matrículas e seus cursos “recomendados” por ocupantes dos cargos de governador e prefeito, tratamos aqui da esfera municipal e Estadual. Entretanto, não encontramos indícios de que esses alunos e alunas tivessem suas mensalidades pagas pelos poderes públicos. Analisamos que o Colégio abria a possibilidade dessas vagas e em troca recebia algumas benfeitorias de poderes públicos. Também encontramos alunos e alunas, que, trazidos do interior, prestavam serviços à Missão e em troca estudavam Colégio.

Optamos por trazer os registros fotográficos desses alunos e alunas como complemento de nosso relato, mas fundamentalmente para garantir a manutenção e disponibilidade desses.

Apresentando os registros discentes do Colégio Americano acompanhados dos docentes e dos dirigentes da instituição educativa.

Figura 14- Registro fotográfico de uma turma de discente e docentes do ano de 1918.



Fonte: Prospecto do colégio Americano Batista de Vitória. -Anos entre 1926 e 1931

Figura15-. Discentes, docentes e o Diretor da Missão Batista Loren Reno-1920



Fonte: Prospectos do Colégio Americano Batista de Vitória. Anos entre 1926 e 1931

Figura 16 – Registro fotográfico discentes, docentes



Fonte: Prospectos do Colégio Americano Batista de -anos entre 1926 e1931

Figura 17 – Registro fotográfico docentes do Colégio Americano Batista.



Fonte: Prospectos do Colégio Americano Batista de Vitória- Anos entre 1926 e 1931

Figura 18 – Alunos e alunas do Colégio Americano ano de 1921



Arquivo do Colégio Americano Batista-Prospectos 1926

Figura 19- Discentes do Colégio Americano Batista. Ano de 1924 e já na Chácara do Moscoso



Fonte: Prospecto do Colégio Americano Batista. Anos entre 1926 e 1931

Figura 20 – Corpo discente, docente e diretores da Missão e do Colégio, 1925



Fonte: Prospectos Colégio Americano Batista. Anos entre 1926 e 1931

Figura 21 – Docentes, discentes e direção da Missão e do Colégio 1925



Fonte: prospectos do Colégio Americano Batista. Anos entre 1926 e 1931.

Figura 22 - Grupo de alunos alunas com Loren e Alice Reno



Fonte: Prospectos do Colégio Americano Batista de Vitória. Anos entre 1926 e 1931

As fotografias foram aqui utilizadas como uma

[...]outra forma de “escrita” e, como tal, importante documento para uso pelos historiadores no processo de recuperação do real vivido em algum tempo e lugar. No caso da educação, nos permite, a partir dos registros que vão se difundindo no século XIX e seguintes, ampliar o olhar sobre a forma como ocorriam, em quais condições, em quais espaços, com quais instrumentos as relações professor-aluno, além de outras dimensões importantes no processo educacional. Ao usar luzes e sombras, a fotografia permite ao historiador ampliar as luzes sobre um fato e diminuir as sombras sobre o mesmo (GONÇALVES, NETO, In, Costa, 2019, p.20).

Neste jogo de sombras e luzes, que perpassa todo o processo dessa pesquisa sobre uma instituição escolar, não pública associamos a dificuldade de preservação dos documentos pedagógicos e mesmo administrativos, aos princípios de independência e autonomia que os dirigentes da escola estabeleceram com os poderes públicos. Também consideramos as dificuldades desses mesmos poderes em manter um sistema de fiscalização para as escolas, incluindo os particulares. Sobre essa felação entre as instituições privadas e os p poderes públicos Sandra Faller escreveu que

[...] existiam escolas organizadas, mantidas e fiscalizadas pelo poder público (escolas públicas), que coexistiam com as independentes deste (escolas privadas). Essas, por sua vez, possuíam autonomia quanto aos recursos financeiros, métodos de ensino e de avaliação, construções, etc., mas deveriam submeter-se à fiscalização do governo, caso do Colégio Americano (2011, p.57).

Os documentos iconográficos continuam auxiliando na busca de possíveis análises da história da escola, buscando localizar nossa lente de observação em alguns lugares específicos da instituição. Assim vamos em busca de indícios que nos auxiliem na revisita ao interior do Colégio Americano Batista.

5.3.5. O processo de ensino e aprendizagem no Curso Primário.

Tratando aqui da larga abrangência dos processos de ensino e aprendizagem, iniciamos nossa reflexão, identificando o lugar que as escolas particulares não subvencionadas ocuparam no contexto da educação capixaba das décadas de 1900 e 1910. Consideramos inicialmente que essas poucas escolas particulares funcionaram durante a década de 1900 e 1910 independente de fiscalização ou ordenamento de leis governamentais. Eram consideradas como um empreendimento privado e eram tratadas sem diferenciações que as distinguíssem de outros serviços prestados por particulares, à comunidade. Mesmo com a Reforma Cardim, as escolas particulares não subvencionadas ou fora das regiões de antigas colônias de imigrantes europeus não se vincularam às determinações de leis governamentais.¹⁸⁶ Assim, o Colégio da Missão Batista, atuando para atender a um grupo pequeno de batistas convertidos, não despertou maiores interesses do governo. Ainda assim, para se firmar na comunidade capixaba, a escola teve que estabelecer uma proposta educacional não muito diferenciada do que era convencional. Especialmente nos primeiros anos de funcionamento, a escola inovou no que pode, inovou pouco, bem menos do que anunciou, principalmente nos cursos regulares, onde se inclui o ensino primário.

¹⁸⁶ A preocupação com os nacionalismos e com o ensino da língua nacional.

Mesmo com poucas inovações, os poucos documentos nos indicam que no início do curso primário o processo de ensino/aprendizagem era encaminhado pelo método intuitivo¹⁸⁷ e a percepção sensorial, legados de Pestalozzi. Nos processos de letramento, na aprendizagem do quantitativo usou-se além da Cartilha Cardim, outros livretos produzidos para a escola dominical por lideranças batistas. Em 1930 Reno escreveu em seu livro de memórias:

A Sra Reno concluiu seu décimo nono ano como autora de lições para a escola dominical, usadas para o Primário em todo o Brasil, enquanto nosso pastor Almir (Gonçalves) escreveu o Intermediário, para aqueles de aproximadamente quinze anos (RENO, 2007, p.49).

Consideramos que mesmo não oficialmente, os livretos escritos pelos batistas foram utilizados na escola da capital. Entretanto, possivelmente foi nas escolas batistas do interior do Estado que esses livretos foram mais utilizados. Consideramos o fato de que nessas localidades os livros e outros materiais pedagógicos chegavam de forma parcimoniosa, quando chegavam. Também, nos informam as fontes, que mesmo não subvencionada, a escola batista da capital recebia alguns materiais didáticos fornecidos pelo governo. Especialmente após o governo Jerônimo Monteiro essa relação de parceria se intensificou.

Se a relação de Reno com os Monteiro, entre 1908 e 1912, não foi tão amistosa, ele não se deu com o responsável pela Reforma Educacional de 1908, o educador Gomes Cardim. Não conseguimos confirmação de fontes, mas os escritos dos batistas nos informam que Cardim chegou a fazer visitas à Reno durante a fase da Reforma.

¹⁸⁷ O método intuitivo, na definição de Buisson (1897, p. 9), “[...] é aquele que em todo ensino faz apelo a esta força *sui generis*, a este olhar do espírito, a este ímpeto espontâneo da inteligência em direção da verdade. Ele consiste não na aplicação de um ou outro procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com o que nós chamávamos a pouco de instintos intelectuais”. Valorizando a intuição como elemento essencial do conhecimento, o método se divide em três graus, detalhados por BUISSON (1897): a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. A intuição sensível é considerada como a primeira etapa do método, conhecida no ensino primário e nos jardins de infância sob a denominação de lições de coisas, consiste em ensinar as crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, ou seja, educar os sentidos para depois exercê-los. A segunda forma de intuição – a intelectual – consiste no desenvolvimento da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e reflexão, ultrapassando a intuição sensível. A intuição moral ocupa o terceiro grau no desenvolvimento do ensino intuitivo e consiste em educar a criança quanto nos aspectos morais e sociais.

Schelbauer, Anaete Regina. Verbete: Método de Ensino Intuitivo. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm.> Acesso em 30 de maio de 2019.

Sabemos que a Cartilha que Cardim produziu, foi utilizada no Colégio Americano por alguns anos mesmo sem a obrigatoriedade de utilização. Sabemos também que em São Paulo a Reforma Francisco de Campos foi largamente influenciada pela educação praticada nos Estados Unidos.

Além da Cartilha Cardim, os alunos dos dois anos iniciais do curso primário tinham como material de leitura

[...] a Cartilha de Proença e a leitura Intermediária de Erasmo Braga. Também como compêndios o primeiro livro de João Kopke e Historietas de Pinto e Silva. Como leitura suplementar foram usados os livros abaixo indicados, lidos em aula, mas não comprados como compêndios; Páginas infantis, Cartilha Progresso, Cartilha Infantil, Cartilha Analytica, Cartilha das mães e Ensino Rápido (PROSPECTO, 1931, p.4).

Assim com o Curso Primário do Colégio Americano, sendo fortalecido na medida em que novas turmas se formavam, além dos livros das Cartilhas e livros de leitura, outros materiais didáticos foram disponibilizados e as turmas trabalhavam a leitura em sala de leitura e com professoras “especialista” nesta disciplina.

Na aula de matemática, foram inseridos materiais concretos e professores, também, “especialista” na área ministravam os conteúdos. No currículo da escola para as duas primeiras séries do curso primário os ensinamentos matemáticos visavam:

[...] ensino é prático e objetivo. Deixar a crianças nos dois primeiros anos lidar com números abstratos sera prejudicá-la. Nesta sala a criança aprende dentro do primeiro anno praticamente e objetivamente as quatro operações, mas limitado a cem objetos. Não é permitido usar número maior que cem “ (PROSPECTO, 1929, p.3).

O lúdico utilizado nos processos de aprendizagem da matemática, assim como o movimento de diminuir o número de alunos e alunas sob a supervisão de uma professora aproxima o trabalho educativo, encaminhado no Colégio Americano, dos pressupostos educacionais de teóricos que abordamos no segundo capítulo da presente tese.

Figura 23– Crianças em atividades em uma aula de matemática. Ano de 1931



Fonte: Álbum de fotografias do Colégio Americano Batista

O mesmo acontecia com ciências. Temos documentos iconográficos registrando uma aula de ciências em espaço extraclasse datada do ano de 1929. São alunos e alunas provavelmente pertencentes a uma turma final do curso Primário.

Figura 24 – Alunos e alunas em aula de campo. Ano de 1929



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista de Vitória.

Os materiais pedagógicos, os relatos de educadores que escreveram sobre a escola, os prospectos da escola dos anos de 1926, 1928 e 1929 nos anunciam que desde 1916 os educadores americanos seguiam princípios que mais tarde estariam compondo o modelo da “escola ativa”¹⁸⁸. Sabemos que, enquanto experiência reconhecida e fundamentada nos princípios de Adolphe Ferrière¹⁸⁹ a escola ativa só esteve presente, no cenário educacional capixaba, alguns anos mais tarde.

¹⁸⁸ No Estado do Espírito Santo, a primeira experiência do modelo de educação preconizado pelo movimento da Escola Ativa dividiu espaço com o prédio do Grupo e solar Gomes Cardim.

¹⁸⁹ Adolphe Ferrière (1879-1960) foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Foi fundador do Bureau International d'Éducation Nouvelle (1899) e um dos fundadores, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do Institut Jean Jacques Rousseau (1912), em Genève. Ajudou a criar, em 1921, durante o I Congrès International de l'Éducation Nouvelle, em Calais, na França, a

A escola dos batistas sempre enfatizou a importância de limitar o número de alunos por turma. Consideravam, os mentores do projeto, o quantitativo de no máximo 20 alunos e alunas por sala. Segundo esses, mesmo tornando o ensino mais oneroso, esses intentavam, o quanto possível manter esse ônus com a instituição. Sem repasse para os pais. Por alguns anos, essa determinação foi possível por estar a escola, financeiramente respaldada pela Junta Americana.

Os educadores batistas começaram o trabalho institucional escolar com o curso primário, e, de forma lenta, entretanto contínua, compuseram uma escola com diversos cursos. É, nesses espaços, que adentramos as nossas reflexões.

5. 3.6. Outras formações na composição da Escola Americana Batista de Vitória

Além do curso Primário, na composição do Colégio Americano Batista de Vitória, em diferentes tempos e atendendo a demanda da comunidade capixaba, outros cursos foram ofertados pelo educandário entre os anos de 1908 e 1935.

Entre esses, alguns foram esporádicos, outros, ofertados de forma constante. O Jardim de Infância, o curso Primário, o Propedêutico e o curso Ginásial estiveram na composição do Colégio no tempo de abrangência de nossa pesquisa. Dentre os esporádicos, encontramos o curso de soldados, o curso de obreiros e o curso para Caderneta de Reservista. No prospecto de 1928, encontramos as informações de que

“[...] a Junta nos autorizou a distribuir, o trabalho do Collegio em Cursos, de tal maneira que possamos melhor servir às variadas circunstancias das Exmas famílias. Naturalmente o funcionamento ou não destes cursos depende de haver ou não numero suficiente de alunos.” (PROSPECTO, 1928, p. 4).

Assim, anunciam o curso de magistério e ministério Chistão, que indicam ser propedêutico para a entrada do aluno ou aluna no Colégio Batista do Rio. Os discentes

Ligue Internacional pour l'Éducation Nouvelle. Foi, durante muito tempo, diretor e colaborador da revista da Ligue, Pour l'ère nouvelle. Esteve, também, a frente dos trabalhos do Bureau Internacional d'Éducation (criado em 1925). Ficou conhecido, ainda, por ser o redator dos 30 pontos da Educação Nova, publicado pela primeira vez no livro de Faria Vasconcelos, Une École Nouvelle em Belgique (1915).

que concluíam o curso recebiam o diploma da escola e, se possível, poderiam entrar no quarto ano do Colégio Batista do Rio de Janeiro. Segundo os educadores, esse é o curso básico e predileto do Colégio, isso porque oferece ao “[...] alumno um pequeno preparo em português, francês, inglês, arithimetica e geografia; psycologia, ética e sciencias, preparando-o assim para enfrentar os problemas da vida onde quer que sejam colocados.” (PROSPECTO, 1928, p.7).

O colégio de Vitória mantinha acordo com o colégio do Rio de Janeiro e oferecia aos alunos a possibilidade de prestar exames oficiais. Esses alunos eram registrados numa das salas do colégio do Rio de Janeiro e entravam com a turma nos exames fiscalizados pelo governo.

Tratando do colégio e seus cursos oficiais, isso é, o primário, intermediário e secundário, estamos tratando de duas modalidades de educação ofertada pelo colégio: o externato e o internato.

O externato foi ganhando credibilidade e atraindo discente, na medida em que ganhava visibilidade na sociedade capixaba. E essa visibilidade não veio só com as estruturas físicas, a busca de vagas pelos alunos, filhos e filhas de moradores dos municípios do interior, mas, promoveu, entre os moradores de Vitória, para além das famílias batistas, uma outra possibilidade de educação para seus filhos e filhas.

Assim, o internato foi um instrumento de vivacidade para a Colégio. Formou-se mais uma experiência escolar na capital. Precisamos reafirmar o quanto era precário e parcimonioso os serviços educacionais na Capital. Com preços acessíveis, o colégio foi ampliando sua clientela.

Esse internato, como indicamos, iniciou-se de forma improvisada, tendo passado por etapas de fortalecimento. Foi um alojamento em casa de membros da Igreja, foi alojamento em salas de prédios alugados no centro de Vitória e ganhou espaço apropriado na Chácara do Moscoso, a partir de 1922.

Trouxemos alguns registros iconográficos para prosseguirmos na análise do internato Americano Batista. Intentamos incorporar ao nosso texto as fotografia dos lugares por

onde o colégio passou e nos prédios que construiu para se estabelecer. Trabalharemos com as seguintes imagens dos espaços internos e externos.

Na sequência do texto, o primeiro registro (foto1) nos apresenta o interior do dormitório das meninas em prédio construído no complexo educacional na Chácara do Moscoso. O dormitório, que o registro nos permite visualizar, se constitui em um espaço bem simples, com as internas partilhando um mesmo cômodo do prédio. Pela apresentação do telhado e da entrada para esse cômodo, entendemos estar localizado no sótão do prédio. Ao fundo da fotografia, identificamos um espaço distintivo separado por duas paredes ou cortinas, possivelmente um espaço reservado para a higiene pessoal. As camas são alocadas uma ao lado da outra e, aos pés dessas, os baús onde as alunas depositavam seus pertences pessoais. Cada interna levava consigo para o colégio um enxoval.

Figura 25– Dormitório feminino na Chácara do Moscoso.



Fonte: Arquivo do Colégio Americano Batista.

O dormitório, mesmo com a baixa qualidade do registro que utilizamos, retrata um espaço amplo, com janelas percorrendo toda a parede que o documento nos permite

visualizar. Também como no dormitório masculino, que analisamos abaixo, sabemos por outras fotografias que uma vasta varanda ladeava todo o entorno do dormitório.

O próximo registro fotográfico é do dormitório masculino utilizado pelos internos do Colégio Americano. Também uma ampla sala, com camas dispostas lado a lado, e com aparência muito simples. Como no dormitório feminino, o quarto coletivo é amplo e bastante iluminado. Janelas altas enfileiram-se nas cabeceiras das camas. Sabemos que essas janelas se abriam para uma varanda que margeava todo o prédio, que servia de alojamento no complexo educacional batista.

Figura 26- Dormitório Masculino do internato na Chácara do Moscoso.



Fonte: Documentos do Colégio Americano Batista

No terceiro registro desta “série” sobre o internato, a fotografia nos mostra o interior do refeitório. Esse espaço servias às refeições dos internos e do corpo docente do Colégio.

Figura 27 – Refeitório do Colégio Americano Batista na Chácara do Moscoso.



Fonte: Prospectos e outros documentos do Arquivo do Colégio Americano Batista.

Figura 28 – Refeitório do Colégio Americano Batista na Chácara do Moscoso



Fonte: Prospectos e outros documentos do Arquivo do Colégio Americano

Os dois últimos registros retratam o mesmo espaço, o refeitório. No primeiro, em um horário de movimento com rapazes e moças sentados em mesas de refeição. E no segundo, espaço vazio de pessoas. Diferente dos dormitórios, no refeitório

identificamos a utilização da energia elétrica. O espaço também é amplo, simples e, nos pareceu, organizado.

5.3.7. O Colégio: internato e externato.

E como já pontuamos, os responsáveis pelo projeto missionário no Brasil sempre defenderam que os batistas precisavam preparar seus recursos humanos. Nesta perspectiva, e, considerando a estreita ligação que estabeleceram entre educação e ação missionária, eles defendiam que, sem definição do perfil de seu professorado e dirigentes escolares, não poderiam responder significativamente à tarefa de educar. No Jornal Batista encontramos o argumento de que “[...] não há conflito entre erudição e experiência e caráter. Mas se houver incompatibilidade entre erudição e caráter, teríamos que escolher um professor com caráter” (O JORNAL BAPTISTA, 1925, f.11-12). A formação do caráter como um dos objetivos da ação educativa, funcionou como um caminho de aproximação entre a comunidade e a Igreja. Um ou uma professora de caráter inquestionável, era, nessa concepção, um membro da comunidade. Mais do que professores e professoras competentes e eruditos, estabeleceram como imprescindível a participação na comunidade. É o que podemos entender do fragmento que aqui apresentamos.

Assim, os professores e professoras da escola primária eram membros da congregação e deles e principalmente delas era esperado e cobrado uma conduta pautada em regras definidas pela instituição. No processo de formação das professoras encontramos um relato significativo do que se supunha serem elementos essenciais na composição de caráter. Diz Reno que

[...] Você pode imaginar quanta histeria alguém encontra em um povo cujos nervos são tão irritados pela hostilidade e enfraquecidos por uma doença, associada ao fato deles terem sido treinados para ceder aos nervos sob qualquer pretexto, e nunca ouviram falar de domínio próprio [...] Maria era o exemplo disso. Ela era uma boa garota, e queria se preparar para o serviço cristão. Mas ela poderia explodir em “ataques” ou “crises” horríveis [...] Eles simplesmente tinham que parar. Mas é claro que todo mundo fazia um grande rebuliço em volta dela toda vez que acontecia, então a sequência aumentava ainda mais. Um dia a Sra Reno a chamou em seu gabinete e conversou com ela [...] sobre a grandeza de sua missão, seu chamado para o serviço, a grandiosidade do serviço cristão. Mas lembrou-lhe a cada minuto, de que nunca poderia atingir sua ambição devido às crises. [...] Ela exagerou nas

consequências, dizendo que [...] teríamos que mandá-la para casa. (1907, p. 97)

Segundo Reno, as ameaças de interromper os estudos acabaram por promover a cura da estudante adolescente. Ainda sobre as primeiras meninas preparadas na capital para os “serviços cristão” que, para as mulheres, era quase sempre o magistério, Reno relata outra passagem:

[...] um grupo de garotas estava ficando histérico o tempo todo, às vezes tres ou quatro de uma vez. Eu resolvi isso. Perdi a paciência e prometi, dramaticamente, uma dose de sal Epsom misturado com vinagre na próxima vez. Não tivemos mais nenhum problema (1907, p.97).

Resolvido “o problema” essas meninas, se não fossem batistas, se viam tão limitadas em suas outras possibilidades que batista se tornavam.

Essas meninas e meninos vinham para Vitória, muitas vezes, depois de terem cursado a escolaridade disponível em seus municípios de origem. Especialmente esses meninos e meninas do interior, muitas vezes chegavam para e pelo colégio e, imersos em um “espaço” territorializado pelos batistas, acabavam afeitos à religiosidade que os cerceava. Tomamos como referência o caso da interna Inah Nascimento, relatado pelo próprio missionário

“[...] Inah Nascimento veio para o Internato quando tinha cerca de dezesseis anos de idade. Ela era uma inveterada adoradora de Maria. Quando nossas meninas pegavam suas Biblias para adoração matinal ou noturna, ela pegava suas imagens e orava fervorosamente a elas para que não traísse a sua fé. Ela fez um voto de que nunca abandonaria a religião de sua mãe, e ouviu na escola do convento, onde tinha estudado antes, que nós a forçáramos a mudar. Ela manteve fiel a isso. Sua irmã, era um pequeno terror, em duas semanas colocou os santos no fundo do baú e disse que eles não eram bons. Diferente de Inah Depois de mais de um ano, talvez dois, um grupo de meninas me pediu para leva-las [...] ao grande santuário de Nossa Senhora da Penha[...] Eu levei. Inah era a única católica que foi naquele dia. Quando entramos no santuário, ficamos em silencio enquanto Inah , sozinha, foi de altar em altar, fazendo o sinal da cruz e orando. Ninguém disse uma palavra a ela sobre isso. Nos sempre insistimos para que os alunos respeitassem a religião uns dos outros. Cerca de duas semanas depois, eu chamei Inah ao nosso gabinete e disse a ela: “Inah, você esteve aqui entre nós por cerca de dois anos. Voce nos ouviu ensinar, pregar, orar, e você nos viu viver. [...] quero fazer duas perguntas a você.[...] São elas: primeiro, a quem nós devemos amar, Maria ou o Filho de Maria? E segundo, quem morreu por nós, Maria ou o filho de Maria? Apenas medite sobre essas duas questões e responda a seu coração” em menos de um mês, Inah pediu para ser sepultada no batismo, ela tem sido uma das nossas melhores meninas cristãs. (RENO, 2007, p.110-111)

A interna do Colégio fez carreira: terminado os estudos possíveis na Capital, foi para o Rio de Janeiro e de lá para os Estados Unidos, formou-se enfermeira pela Escola Nacional de Enfermagem, no Rio de Janeiro. Inah prestou serviços à Missão e ao Colégio Americano por vários anos.

O fato parece ter sido bastante comum entre os e as internas do Colégio Americano Batista. Os e as discentes internas vivenciavam diversas experiências religiosas nas atividades educativas e, principalmente, fora delas. Estavam cercados por uma maioria de alunos e alunas batistas, por professores e professoras batistas e pela cultura que esses vivenciavam no espaço do internato. Parte significativa da história do Colégio Americano Batista, o internato, foi o instrumento essencial no fortalecimento desta instituição.

Intentamos adentrar nos aspectos que configuravam a organização e funcionamento da escola tanto para o alunado interno quanto para o externo.

5. 3.8 O Colégio e a construção de suas funcionalidades.

Tomando como norteadores os poucos documentos ainda existentes produzidos pelos dirigentes da escola com o objetivo de organizar seu funcionamento, nos propomos a apresentar um pouco mais do cotidiano escolar.

As aulas no colégio começavam sempre no mês de fevereiro, como era em outras instituições de ensino. O ano letivo se compunha de dez meses com um pequeno intervalo de duas semanas do mês de junho. As aulas terminavam em novembro. Os feriados nacionais eram guardados pela escola.

A escola dependia das matrículas para garantir o funcionamento das turmas e para isso enfatizava e criava mecanismos para garantir que o fato se concretizasse. O Excelsior informa à comunidade que

[...]É bom que as famílias reparem que o Collegio Americano Baptista abre suas aulas de 1929 no dia 6 de fevereiro, como também que quem entre no mês de fevereiro depois do carnaval, paga o mês em de fevereiro em dobro, e quem entra em Março, pagará fevereiro também. A joia de entrada em Fevereiro é de 50\$000; de Março em diante é 75\$000 (1928, f.7).

Segundo os dirigentes missionários, os custos com a manutenção das atividades educativas eram muito elevados e as mensalidades não cobriam esses custos. Segundo as informações divulgadas na imprensa local e nos prospectos do Colégio, os valores cobrados como mensalidades não chegavam a cobrir os custos. E ainda, para garantir a clientela era preciso trabalhar nos níveis de valores possíveis.

As disciplinas, em sua base mínima, eram as determinadas por lei estadual para os colégios públicos e particulares. No Colégio Batista, as aulas de música eram inclusas no programa ganhando especial atenção e importância. Os esportes também, dentro da educação física, eram privilegiados. Nos prospectos que anunciavam a escola, informam que

“[...]Do Jardim de Infância até o Gynasial esses cursos não se limitam ao programma oficial. Vão além. O objetivo deles é fornecer ao educando uma capacidade intelectual desenvolvida e esperta, e não tornar a mente do estudante um armazenamento de factos e datas, ou fornecer-lhes exames e diplomas. [...] Não ensinamos de afogadilho, indicamos sumariamente aos estudantes o que lhes facilite um fim especial; antes o espírito do nosso curso é o do trabalho paciente e concentrado que, embora mais demorado possibilite ao estudante um fim mais seguro. Para que o edifício da educação seja durável é mister que o material seja durável e a fábrica paciente e cautelada” (REVISTA EXCELSIOR, 1928, f.8).

Mesmo que a serviço de uma causa, o Colégio era um empreendimento e precisava garantir sua existência e sobrevivência financeira. Assim, manter muitos alunos aprendendo “em seu próprio tempo” tornava-se dispendioso.

As séries eram compostas sempre por duas turmas, uma com alunos considerados mais adiantados no entendimento da matéria e no desenvolvimento geral, e outra para alunos com maior dificuldade de entendimento e apreensão de conhecimentos, de modo que raramente a escola reprovava os alunos pagantes. O que não acontecia com os alunos não pagantes, isso é, os que estavam estudando no colégio por favores aos poderes públicos, ou por caridade dos missionários. Esses, se reprovados perdiam o direito de continuarem na escola, não constituindo em ônus para o ano letivo seguinte.

Ainda com relação à cultura que se desenvolvia no interior do Colégio, onde pulsava a energia de meninos e meninas, muitos e muitas distantes dos núcleos familiares e, conseqüentemente, da autoridade paterna, a questão da disciplina ganhou

importância e foi assunto de debates. Nos prospectos encontramos a recorrência do tema, assim abordado:

É patente que a boa ordem e disciplina são absolutamente necessária á bôa marcha de um educandário. A disciplina do Collegio é familiar, por conseguinte branda e suave, de modo que logre o fim colimado pela escola. Comtudo, reconhecemos que o diretor é muito exigente e não pode deixar de o ser. Os ideaes da escola e da Junta são muito altos e esperamos um resultado que só essa exigência pode obter. O ideal da disciplina é “cada um disciplinar-se a si mesmo”; uma vez, porém, que nem todos podem fazê-lo, cumpre ao Collegio ter quem auxilie os alunos na própria disciplina. Assim sendo os castigos dependem (PROSPECTO, 1928, p.18).

Disciplina e moral são conceitos que aparecem com frequência no que os dirigentes do Colégio apontam como um diferencial entre o ensino que ofertam e o de outras escolas. Intentam oferecer uma disciplina que esteja idealizada enquanto instrumento internalizado, assim como a moral e a ética. Tais aspectos das relações dos sujeitos com o seu entorno se apresentam ligados à religiosidade cristã em uma constituição de saberes, condutas e crenças intermediadas pela ação escolar. Concluimos que os ideais da Junta e do Colégio para seus educandos eram sim, muito altos!¹⁹⁰

Para os internos cobrava-se um enxoval simples, se compararmos ao que era exigido pelo Colégio Batista do Rio de Janeiro, onde estava especificado o quantitativo e qualitativo básico de peças para cada interno e cada interna. Estabelecia-se também, a loja onde esses itens deveriam ser adquiridos. Para o internato de Vitória os alunos deveriam levar:

1. Roupa suficiente para a aluno andar higiênica e decentemente trajado
2. Os utensílios do toucador a gosto da família.

¹⁹⁰ Analisamos que esses ideais estavam importados no sentido de produzir a internalização da disciplina, da ética e da moral cristã. O sujeito que a escola ambicionava “devolver” à sociedade era um ser disciplinado para o convívio social. Ainda sobre a temática da ética protestante sugerimos a leitura de Weber em: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Assim como, para aprofundamento nas questões relacionadas a disciplina, a moral, à controles de corpos sugerimos leitura do também clássico *Vigiar e Punir Nascimento da Prisão*. Em especial sugerimos leitura do capítulo I e II da terceira parte do livro.

3. Roupas de cama, bastante para a renovação semanais e para noites frias.
4. Guarda-chuva e capa, peças indispensáveis
5. Dois pares de calçado.

“[...] A saúde do alumno é preciosa e um calçado forte, uma capa, guarda chuva e um cobertor quente são indispensáveis nos dias chuvosos e frios.” (PROSPECTO, 1928, p.19). O Colégio só adotou uniforme para seus alunos e alunas a partir de 1928 e tornou-o obrigatório no ano seguinte. Em prospecto informam

O Collegio no anno passado adoptou uniforme tento para os rapazes como para as meninas e exigirá o seu uso em 1929. Preços, modelo, materiaes e feittio etc. serão fornecidos. Os dos rapazes custarão de 65\$000 a 1000\$000 e os das meninas, 45\$000 a 75\$000. De rigor que as saias das meninas, dos uniformes ou das vestes comuns, desçam até os joelhos (PROSPECTO, p. 19, 1928).

Consideramos que a busca pela visibilidade e reconhecimento da instituição junto à cidade também utilizou a uniformização de seus discentes como um artefato carregado de simbologias. Uma materialidade, que, pela simbologia na qual se revestia, funcionava como uma marca que a escola imprimia no espaço da urbe. Ao transitar nos espaços públicos com seus uniformes colegiais, as moças e rapazes do Colégio incluíam ainda mais a instituição no cotidiano da cidade. Ao mesmo tempo demarcavam seus pertencimentos a um território que, mesmo dialogando com a cidade, mantinha suas delimitações territoriais. Assim, a escola se movimentava, transitando nas vestes dos e das colegiais.

A expressão da materialidade do artefato não deve ser entendida isolada de um processo de institucionalização da educação escolar, assim como não pode ser entendida desvinculada de uma cultura que intentava promover sentido comunicativo entre o universo escolar e o espaço da cidade, constituindo parte deste espaço público, e, ao mesmo tempo erguendo seus “muros”¹⁹¹. A uniformização dos corpos,

¹⁹¹ Sobre o debate do uniforme enquanto artefato de distinção e ao mesmo tempo de unificação de uma comunidade escolar lembramos que algumas modalidades do esporte escolar também serviram de artefatos de visibilidade, de diferenciação entre as instituições escolares e ao mesmo tempo anunciaram estas instituições à cidade. Os campeonatos entre colégios eram largamente festejados na cidade. Ainda sobre a uniformização da comunidade discente a historiografia tem produzido debate consistente. Nos servimos aqui da produção de: Richard Bucaille, Jean-Marie Pesez e Ulpiano Bezerra de Meneses, nos estudos em que se dedicam à cultura material; Agustín Benito Escolano e Rosa

pode aqui ser tomado como um referencial de controle e disciplina desses,¹⁹² e, ao mesmo tempo, indicia um exercício de construir instrumento de afirmação de uma dada territorialização. O colégio uniformiza uma vestimenta específica para seus alunos e alunas, no mesmo período em que passa a se submeter à fiscalização federal, tendo tal determinação legal se iniciado em 1927. O pertencimento ao conjunto das instituições escolares do Estado se fez com demarcações das especificidades do Colégio, assim como a uniformização dos docentes e também a constante divulgação de seu corpo docente. Nesse ponto de nossas reflexões, as fotografias se apresentaram enquanto documentos valiosos. Nos prospectos do Colégio o corpo docente apresentado nos registros fotográficos e acompanhando as fotos apresenta-se também um pequeno currículo dos professores e professoras. O corpo discente também está fotografado e compondo os prospectos. Um detalhe que nos chamou atenção é o fato de que nessas fotografias, produzidas com intenção de divulgar a instituição, os alunos e alunas raramente aparecem uniformizados.

E, ainda sobre a cultura escolar, o controle do tempo constituiu-se em instrumento de fundamental importância para as vivências no interior da instituição. Tratamos aqui do Colégio Americano, mas esse refletiu o que se ordenava para as escolas do mundo moderno, urbano e em processo de industrialização. E na cidade de Vitória, juntamente com o Grupo escolar Gomes Cardim, com a escola modelo, com o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e com os outros poucos grandes colégios existentes, o Colégio Americano foi um dos iniciadores desse processo de escola com um tempo próprio. Tão próprio, que passou a ser nomeado de “ano letivo”.

Neste ordenamento dos tempos escolares para o externato as aulas das diferentes disciplinas ocupavam o horário entre 11:00h e 16:00h. cinco horas com um pequeno intervalo para recreio. Nesse tempo escolar, marcado pela simbologia dos relógios nos diferentes espaços fechados da escola, os sinais sonoros anunciavam início e fim dos períodos destinados ao estudo de matérias específicas.

Fátima de Souza, nos trabalhos em que voltam o olhar para cultura material escolar; Inês Dussel e Katiene Nogueira da Silva, autoras que abordam diretamente a questão dos uniformes escolares. (Das materialidades da escola: o uniforme escolar Ivanir Ribeiro Vera Lucia Gaspar da Silva Universidade do Estado de Santa Catarina Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012).

¹⁹² Sobre a sociologia do corpo tomamos como referência o texto de David Lê Breton, A sociologia do corpo, David Lê Breton; 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Para os cursos ofertados pelo Colégio, seguia-se no mínimo o básico estabelecido pela legislação, acrescidas de aulas fora do espaço da escola, o que chamamos hoje de “aula de campo”. As aulas de música, de prendas domésticas, de carpintaria, de etiqueta social eram acrescidas ao mínimo estabelecido. Aulas de religião, não obrigatória aos não batistas também compunham o rol das disciplinas ofertadas pelo educandário (PROSPECTOS 1926, 1928;1929).

Para os internos às 06:00h era a alvorada, com o café servido no refeitório às 6:30min. Das 7:30min às 09:00h aconteciam os estudos direcionados pela governante da instituição. O almoço era servido, também no refeitório, às 09:45min. As aulas se desenvolviam entre 11:00h e 16:00h. O jantar acontecia no refeitório às 16h45min. Os alunos descansavam e logo depois se reuniam para estudos orientado pela governante, tais atividades aconteciam entre 18:30min e 20:30min. Logo depois era servido um chá, às 20h:30min e às 21:00; os internos mais novos eram encaminhados para o dormitório e os mais velhos poderiam prosseguir seus estudos e leituras até às 21:30min.

Para o externato, o Colégio mantinha o tempo de cinco horas diárias de atividades educativas, incluindo o recreio.

A organização dos tempos escolares, especialmente dos discentes internos, eram rigorosamente supervisionado por docentes e por governanta mantida pela instituição. Rosa Fátima de Souza, sobre os tempos e espaços escolares nos lembra que

[...]Históricos eles também, o espaço e o tempo escolares foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse a tender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento (VIDAL, FARIA FILHO, p.20. 2000).

Ainda sobre composição de territorialidade enquanto exercício de poder, consideramos relevante não menosprezar as ações médicas para o cuidado dos corpos dos que compunham o território do Colégio, o seu complexo educacional. O Colégio mantinha um consultório dentário para o atendimento de seus alunos e

alunas, assim como do seu corpo discente e alguns de seus funcionários. Na Chácara, foi construída uma enfermaria bastante requintada para os padrões da época, possuindo sala de repouso, sala de atendimento, um médico que, quando necessário, era convocado a prestar serviços à instituição. Mantinham também duas enfermeiras fixas como funcionárias do colégio, uma delas era a filha mais nova do casal Reno. Após formar-se em universidade dos Estados Unidos, a enfermeira retornou ao Brasil para juntar-se mais uma vez, aos missionários, agora como profissional da saúde.

O lento e contínuo processo de apropriação de territorialidade dos batistas capixabas foi ampliando concretude e visibilidade na medida em que suas instituições físicas eram erguidas, delimitando seus espaços na cidade. O Colégio, inicialmente anunciado como “Americano” passou a ser conhecido como “Americano Batista”.

6.CONCLUSÃO

Tendo elencado como nosso objeto de estudo o Colégio Americano Batista e os seus contextos de estabelecimentos, percorremos caminhos que nos auxiliaram a entrever a significância desta instituição para a história da educação no Estado do Espírito Santo.

A escolha pelo Colégio Americano Batista fez-se pela perspectiva de exercitar um “olhar” sobre a educação escolarizada no estado do Espírito Santo nos anos iniciais da República. Trabalhando com a história regional consideramos que a utilização de escalas de observação nos possibilitou avançar um pouco mais no sentido de revisitar a educação pelo través de análise de uma instituição privada de orientação religiosa protestante. Assim nos interessou o Colégio e o seu arcabouço vinculados a presença é as ações dos missionários estadunidenses, Alice e Loren Reno, a exemplo de outros missionários protestantes, espalhados pelo País, associaram a educação ao projeto de formação e fortalecimento da Igreja. E, não diferente de outros lugares e de outras Igrejas protestantes que iniciavam suas estruturas no Brasil atuaram, inicialmente, com as comunidades empobrecidas. Entretanto, na medida em o projeto missionário batista foi se fortalecendo, mais do que uma instituição de viés religioso, as escolas, por esses fundadas e mantidas, ganharam o formato de um empreendimento financeiro. Assim, enquanto um empreendimento bem gerenciado a escola batista de Vitória, capital do Espírito Santo acendeu, ganhou sede nova e, na medida em que crescia o número de alunos e alunas pagantes, o espaço físico refletia a elitização do Colégio e indicava também, quem eram esses “novos” crentes.

Entender e analisar os objetos elencado impôs ir ao encontro de respostas para as questões problemas estabelecidas, quais sejam: as estratégias que foram utilizadas pelo casal missionário estadunidense Loren e Alice Reno para formação, fortalecimento e legitimação da comunidade batista, entre os anos de 1904 e 1935; as idealizações e ações que foram adotadas com vista à materialização da existência do Colégio Americano Batista na cidade de Vitória, nos anos iniciais da República, assim como suas contribuições para a história da educação no Espírito Santo.

O corpus, coletado em diferentes instituições de resguardo de memória, nos possibilitou confirmar a importância das ações de Loren e Alice à frente do projeto missionário batista. O processo que esses missionários encaminharam resultou em fortalecimento e construção de legitimidade da comunidade batista no Estado do Espírito Santo. Confirmou-se, também, que a educação escolarizada se constituiu instrumento fundamental na consolidação da comunidade batista no Estado, assim como seu fortalecimento e empoderamento. No que tange à trajetória de construção de uma dada territorialidade, foi possível acompanhar processo de transição do Colégio Americano para o Colégio Americano Batista de Vitória. Assim como foi também possível contatar o movimento de elitização do corpo discente do Colégio.

A observação de uma instituição local, contribuiu, no universo acadêmico, sob um enfoque histórico, com análises que permitiram entrever e sopesar esforços educacionais realizados no Brasil por grupos religiosos não católicos. Também, objetivamos analisar e entender, a influência desses esforços na cultura escolar historicamente inscrita e, na qual, ainda no século XXI, continuam pautadas as nossas instituições escolares.

A partir de análise histórica dos processos de criação de escolas religiosas batistas no Brasil e a partir do estudo do Colégio Americano Batista de Vitória, buscou-se entender que tipo educação trouxeram os batistas americanos para terras capixabas. Enfim, quais ideologias permearam essas vivências, bem como relações estabelecidas entre o modelo de educação trazido pelos batistas e os poderes públicos da Primeira República; entre educação e ideologia religiosa; entre educação e evangelização; e entre educação e o processo de civilidade.

O estudo adentrou o território do Colégio Americano Batista de Vitória, percorreu seus espaços e analisou seus prédios, suas localizações frente aos espaços da cidade de Vitória até o momento de sua fixação definitiva em uma chácara localizada, nas proximidades do Parque Moscoso.

Torna-se necessário salientar que as fontes iconográficas foram utilizadas como um rico recurso de anunciar nuances de interação com as fontes escritas e, ainda, como recurso enriquecedor da ampliação de possibilidades de leituras históricas.

Torna-se necessário salientar, também, que, ao sopesar o ideário, as reformas de leis e as ações de governo na ordenação um modelo de educação para a República (1898), a pesquisa identificou o ideário americano impresso nas determinações das leis que ordenaram a educação tratada como “instrução pública”. Assim, em diálogo com a historiografia, o estudo apresentou as bases sobre as quais a educação recebeu o foco de orientação norte-americana, a partir das intervenções do casal estadunidense Loren e Alice Reno, responsáveis pela Missão batista no Estado do Espírito Santo. Complementarmente, trouxe algumas respostas quanto às ideias educacionais que constituíram o pensamento educacional estadunidense, em consequência da opção dos Republicanos liberais. Ideias presentes na composição da educação que se intentou e se legislou para a Primeira República, e que se estendeu para além desta.

No mais, vale destacar, que, sob um enfoque histórico, as análises permitiram entrever e sopesar esforços educacionais realizados no Brasil por grupos religiosos não católicos, assim como a influência desses esforços na cultura escolar historicamente inscrita e, na qual, ainda no século XXI, continuam pautando nossas instituições escolares. A partir de análise histórica dos processos de criação de escolas religiosas batistas no Brasil e a partir do estudo do Colégio Americano Batista de Vitória, pôde-se chegar ao tipo de educação trazido pelos missionários americanos para terras capixabas. Enfim, quais ideologias permearam suas vivências, bem como relações estabelecidas entre o modelo de educação trazido pelos batistas e os poderes públicos da Primeira República; entre educação e ideologia religiosa; entre educação e evangelização; e entre educação e o processo de civilidade.

À guisa de conclusão, sem estranhamento, torna-se possível pontuar que a pesquisa ora encerrada deixa, no entanto, várias lacunas a serem respondidas. Lacunas tais como: à análise do interior da escola; às questões afetas à discussão de gênero no tocante a participação de Alice na estruturação do Colégio e das outras mulheres que a acompanharam e a sucederam nas ações de construção da Educação Infantil do

Colégio Americano. Outra lacuna que merece destaque é relativa à diferenciação do Colégio Americano de outros da cidade e mesmo do Brasil, em se tratando da presença de muitas mulheres professoras exercendo o ofício em áreas de conhecimento, onde, em outras escolas, o ofício era exercido por homens professores.

Por fim, vale destacar que a relevância da pesquisa consistiu em trazer contribuições, sob o viés da história, tomando-as como parte significativa da história política, social e educacional da cidade de Vitória e do Estado do Espírito Santo nos anos iniciais da República.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Walter. **Lutero e Libertação**. São Paulo: Ática, 1994.
- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo**. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1967.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de, Antônio Pádua Carvalho Lopes (ORG). **As Escolas Normais no Brasil: do império à República**. Campinas, SP Editora Aliança, 2008.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.
- ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; VIEIRA, Paulo Henrique. **O tema do calvinismo nos manuais de História da Educação**. 2006. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- ARNAUT DE TOLEDO, Cézar de Alencar. **A Questão da Educação na Obra de Martinho Lutero**. Ata Scientiarum, Maringá, v.21, n.1, p.129-135, 1999.
- ASSIS, Elezeare Lima de. **O grupo escolar Gomes Cardim na perspectiva histórica do Espírito Santo nos anos iniciais da república: uma instituição escolar ente edificações (1908-1926)**. Dissertação, UFES, Vitoria-ES, 2014.
- BASBAUN, Leôncio. **História sincera da República: de 1889 a 1930**. 2.ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1968.
- BONGIOVANNI, Bruno. **“Jacobinismo”**. In: Norberto Bobbio; Nicola Matteucci; Gianfranco Pasquino. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1986.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular. História e Imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- BURKE, Peter (org.) **A escrita da História : novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CALVINO, João. **As institutas ou tratado da religião cristã. v. 1**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.
- _____. **As institutas ou tratado da religião cristã. v. 2**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.
- _____. **As institutas ou tratado da religião cristã. v. 3**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1989.

_____. **As institutas ou tratado da religião cristã. v. 4.** São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1989.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Campinas, Papirus, 1994.

_____. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 1999

_____. A fotografia como fonte histórica: Introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. São Paulo, SICCT, 1980. LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Unicamp, SP: 1998.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua de; CORRÊA, Igor Nazareno da Conceição. **Eugenia e educação no Brasil do século XX:** entrevista com Jerry Dávila. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.23, supl., dez. 2016, p.227-233).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A República a Escola e outros Ensaios,** Bragança Paulista; EDIUSF, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, J. M. de. **A Formação das Almas** - o imaginário da República no Brasil. S. Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Iná E. C; GOMES, Paulo Cesar da C; CORREA, Roberto L. **Geografia: Conceitos e temas.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade:** a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913). Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005, 338f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais.

COMÊNIO. J. A, **Didática Magna, Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos** Lisboa, Fundação Caouste Gulbenkian, 1976.

COSTA, Cintia Moreira da. **“O éden desejado e querido”: história da fotografia e educação no Espírito Santo durante a Primeira República,** Vitória: Editora Milfontes, 2019.

COSTA, Priscila. **O Destino Manifesto do Povo Estadunidense e o Espírito Colonizador Ibérico:** a expansão e conquista em nome de Deus e a desmistificação do Paraíso na Terra. Revista Espaço Acadêmico - 1519-6186. 138. 91.2012.

CRABTREE, A. R. **“História dos Baptistas do Brasil até o anno de 1906”** – Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1937.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em Construção:** minorias, justiça e direitos, 2012.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **O lugar do monumento na arquitetura republicana**. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: FAUUSP, 2007.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7. ed. Traduzido por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELUMEAU, Jean. **Nascimento e Afirmação da Reforma**, tradução de João Pedro Meneses, São Paulo; Pioneira, 1989. Série “Nova Clio”.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

Faller, Sandra.L. **A constituição do colégio Americano batista de Vitória: entre a modernização do ensino e a missão religiosa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Curso de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República**. 2001. 300 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de PósGraduação em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade São Paulo. São Paulo, 2001.

FEBVRE, Lucien. **Martinho Lutero, um Destino**. Porto: Asa, 1994.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GASPARIN, J. L. **Comênus ou da Arte universal de ensinar tudo a todos totalmente**. (Tese Doutorado em Educação) – PUC-SP. 2005.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HIRSCHBERGER, Johannes. **História da Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Herder, 1966.

HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade (Orgs). **Médicos interpretes do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2015.

LE GOFF, Jacques. Documento e monumento. In **História e memória**. Trad. Irene Ferreira et al. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

LUTERO, Martinho. **Aos Conselhos de todas as Cidades da Alemanha para que Criem e Mantenham Escolas Cristãs**. In: Obras Seleccionadas, p.302-325, v.5. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

_____. **Obras Seleccionadas**. vol. V. Tradução de Walter O. Schlupp, Ilson Kayser e Walter Altmann. (Editora Sinodal e Concórdia Editora). São Leopoldo, 1995.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** 2000. 261f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação, 2000.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil.** São Paulo: Editora IMS, 1995.

MESQUITA, Antonio Neves de. **“História dos Batistas do Brasil de 1907 até 1935”** – Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1940.

MUZZI, Amanda. **Os jacobinos e a oposição a Prudente de Moraes na transição entre as presidências militar e civil – 1893-1897.** Dissertação de Mestrado em História. Pontifícia Universidade Católica, Departamento de História. Rio de Janeiro, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

PEREIRA, José dos Reis. **“A história dos batistas brasileiros (1882-1982) ”.** 2º edição. Rio de Janeiro: JUERP, 1985.

PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln (Orgs) **Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados.** São Paulo: Boitempo, 2014.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania,** São Paulo: Contexto, 2012.

WEBER, Max, **A ética protestante e o espírito capitalista,** São Pulo; Martins Claret, 2016.

QUINTÃO, L. C. ; SILVA, I. V. (Org.) . **O Espírito Santo da Primeira República.** Vitória: Flor&Cultura, 2012.

QUINTÃO, L. C. . **A Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo e a interiorização da capital.** 1ª. ed. Vitória: Secretaria de estado da Cultura do Espírito Santo, 2010.

REIS FILHO, **A educação e a ilusão liberal** São Paulo: Autores Associados, 1980.

RENO, Alice M., **Os Nossos Filhos. Estudos preparados para as reuniões das mães,** Rio de Janeiro: casa Editorial Batista, 1932.

RENO, Loren Marion; RENO, Alice Wimer. **Recordações: vinte e cinco anos em Vitória,** Brasil. Vitória: Convenção Batista do Estado do Espírito Santo, 2007.

RIBEIRO, Luiz Claudio M.; QUINTÃO, Leandro do Carmo, FALLADOR, Jacobsen Kallen, FERREIRA, Gilton Luis. **Modernidade e Modernização no Espírito Santo,** EDUFES, Vitória, 2015.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira – a organização escolar**. 13. ed. rev., ampl. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993.

RIO, Cristiane Porfírio de Oliveira do. **O movimento operário e a educação dos trabalhadores na Primeira República: a defesa do conhecimento contra as trevas da ignorância**. 2009. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil – 19. ed**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

BARBOSA, Rui. **Obras didáticas**. (Traduções). Obras completas. Vol. II, tomo III, manuscrito organizado para publicação (Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago.

SCHELBAUER, A. R. **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. 1. ed. Maringá-PR: Eduem, 1998.

SCHWARCZ, Lília Moritz e BOTELHO, André. **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SIMÕES, Regina H. SCHWARTZ, Cleonara, FRANCO, Sebastião Pimentel. **A gênese, a implantação e a consolidação da escola normal no Espírito Santo**. EDUFES, Espírito Santo, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998

SCHULZ, Almiro. **“Fundamentos da educação protestante no Brasil: Hipóteses Explicativas”** – Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1989 (Dissertação de Mestrado).

SUCHODOLSKI. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**, Lisboa: Livro Horizontes, 1984.

SUETH, J. C. R. **O Espírito Santo, um estado "satélite" na primeira república: de Moniz Freire a Jerônimo Monteiro (1892-1912)**. 1. ed. Vitória: Flor&Cultura Editores, 2006.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as Lições das Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo et al. **A pesquisa em história**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

WARTH, C. Martim. **Estudos em Torno de Lutero**. São Leopoldo: Sinodal, 1986.

FONTES DIRETAS

CANNADA, W.H. **These lida pelo reverendo perante a primeira Convenção das igrejas batista do Brasil**, Jornal Batista, 1907.

Barreto, Archimínia. **These lida por D. Archimínia Barreto perante a Primeira Convenção das Igrejas Batistas do Brasil. Reunidas no Templo da Primeira Igreja Batista da Bahia, nos dias 23 a 27 de janeiro de 1907**. Jornal Batista, julho de 1907.

BRASIL. **Decreto nº. 346, de 19 de abril de 1890**. Cria a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do *Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, quarto fascículo, p. 641-642, 1890.

BRASIL. **Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890**, que regulamentava a escola Primária do 1º e do 2º graus. Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. **Decreto nº. 16.530-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o curso da União para a difusão do Ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e cria o ensino profissional. Rio de Janeiro 1925.

BRASIL. **Decreto nº. 11.530 de 18 de março de 1915**. Oficializa o ensino. Lei Carlos Maximiliano. Rio de Janeiro, 1915.

CAMPOS, Caetano de. **Relatório apresentado ao Governador do Estado de São Paulo, Prudente de Moraes em 1º de março de 1891**. In: ANNUÁRIO do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96644>>. Acesso em: 11 de set. 2018.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Presidente do Estado (1893-1896: Freire). **Mensagem do Presidente do Estado do Espírito Santo lida ao Congresso do mesmo Estado na sua sessão de instalação a 16 de setembro de 1893 [por] José de Mello Carvalho Moniz Freire Presidente do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Tip do Estado do Espírito Santo, 1893.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1909 [por] Jerônimo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Imprensa Oficial, 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1911 [por] Jerônimo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Imprensa Oficial, 1911.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jerônimo Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo pelo Diretor da Instrução Dr. Henrique A. Cerqueira Lima em 13 de agosto de 1908.** Victoria: Tip. e Papelaria Modelo, 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jerônimo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspetor Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909.** Victoria, Imprensa Oficial, 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem Apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo, ao Congresso Legislativo na 1ª Sessão Ordinária da 12ª Legislatura, em 4 de maio de 1925,** Vitória: Imprensa Oficial, 1925.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem Apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo, ao Congresso Legislativo na 3ª Sessão Ordinária da 12ª Legislatura.** Vitória: Imprensa Oficial, 1926

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Mensagem Apresentada pelo Exmo Sr. Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo, ao Congresso Legislativo na 2ª Sessão Ordinária da 13ª Legislatura, em 7 de setembro 1929, pelo Doutor Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória, Imprensa Oficial, 1929.

ESPÍRITO SANTO. **Requerimento da Missão Batista á Municipalidade da cidade de Vitória, em 12 de dezembro de 1907,** enviado ao Engenheiro Municipal em 17 de dezembro de 1907- Arquivo Municipal de Vitória. Documentos administrativos. Caixa 12.

ESPÍRITO SANTO. **Termo de responsabilidade que assina o Sr. Loren M. Reno para manter uma escola para o curso primário.** 1914.

Prospectos do Colégio Americano Batista de Vitória 1926, 1928, 1929 e 1931.

Relatórios dos campos missionários brasileiros para a Junta de Richmond. Período entre 1904 a 1928.

RENO, Loren Marion; RENO, Alice Wimer. **Recordações:** vinte e cinco anos em Vitória, Brasil. Vitória: Convenção Batista do Estado do Espírito Santo, 2007.

Jornais, revistas e outros impressos.

Comércio do Espírito Santo – 1908 a 1916.

Diário da Manhã – 1908 a 1935

Jornal Batista – 1901-1935

Revista Excelsior. Vitória, E. Santo, ano 1, n. 1, p.1-14, out. 1928.

Jornal do Espírito Santo. Vitória, 2 jun. 1909, ano XXVIII, no. 112.

Jornal Estado do Espírito Santo – 1909.

Collegio Americano. Prospecto. Victoria, Espírito Santo, 1934.

COLLEGIO AMERICANO BAPTISTA. Prospecto. Victoria, Espírito Santo, 1931.

COLLEGIO AMERICANO DA MISSÃO BAPTISTA. Corpo docente. Victoria, Espírito Santo: Typ. Simorini – Victoria, 1929.

COLLEGIO AMERICANO DA MISSÃO BAPTISTA. Educação baptista no Brasil: apresentação do trabalho do Collegio Americano da Missão Baptista. Victória, E. E. Santo: 1922.

COLLEGIO AMERICANO DA MISSÃO BAPTISTA VICTORIENSE. Educação christã no Collegio Americano da Missão Baptista Victoriense e demais escolas annexas: informes e notícias para 1926. Victoria, Espírito Santo, 1926.

COLLEGIO AMERICANO DA MISSÃO BAPTISTA VICTORIENSE. Prospecto de 1928. Victoria, Espírito Santo: Typ. Simorini – Victoria, 1928.