

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
HUMANA

CÉSAR GUIMARÃES DO CARMO

**A ESCOLA AMERICANA: A idealização e construção de uma
estratégia pedagógica protestante na província de São Paulo (1870 a
1912)**

Belo Horizonte
Junho de 2017

CÉSAR GUIMARÃES DO CARMO

**A ESCOLA AMERICANA: A idealização e construção de uma
estratégia pedagógica protestante na província de São Paulo a partir
de 1870 a 1912**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação e Formação Humana - da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia
Nogueira

Belo Horizonte

Junho de 2017

A ESCOLA AMERICANA: A idealização e construção de uma estratégia pedagógica protestante na província de São Paulo a partir de 1870 a 1912

César Guimarães do Carmo

Dissertação apresentada em 14 de julho de 2017 à Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof^ª. Dra. Vera Lúcia Nogueira
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
(Orientadora)

Prof. Doutor João Valdir Alves de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa Dra. Dra. Marileide Lázara Cassoli
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Profa. Dra Aline Choucair Vaz
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
(Suplente)

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
(Suplente)

*Dedico a DEUS;
a minha mãe, Célia Guimarães;
a meus filhos Mateus Ashbel e Daniel César;
e a minha orientadora, Dr. Vera Lúcia Nogueira.*

Resumo

CARMO, César Guimarães. **A Escola Americana: A idealização e construção de uma estratégia pedagógica protestante na província de São Paulo a partir de 1870 a 1912.** 2017. Dissertação – Universidade Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

Esta pesquisa tem como objetivo a investigação da Escola Americana, fundada pelos protestantes presbiterianos na província de São Paulo em 1870. O foco é compreender o processo de idealização e construção dessa Instituição como parte de um projeto educacional expansionista, iniciado pelos presbiterianos da Missão Norte dos Estados Unidos. Nesse escopo, investigamos as razões que motivaram os missionários a se valerem da estratégia igreja-escola para a inserção do presbiterianismo no Brasil na metade do Século XIX; as redes de sociabilidade a que pertenceram os protestantes presbiterianos que idealizaram e criaram a Escola Americana; e, por fim, quais as características e práticas educacionais idealizadas e implementadas na Escola Americana, bem como sua influência na educação paulista de final do século XIX. A importância desta pesquisa para o campo da Educação se dá na esfera de uma melhor compreensão das razões que levaram os missionários americanos presbiterianos, na segunda metade do século XIX, a se valerem da estratégia de combinar, no processo de inserção no Brasil, a organização das igrejas e escolas. Nesse viés, contribui para um melhor entendimento das motivações e dos resultados da idealização e organização da Escola Americana em São Paulo em 1870. No campo da religião, a pesquisa contribui para o estudo sobre o segmento protestante na historiografia brasileira, investigando as estruturas e tramas históricas das relações sociais e religiosas. Portanto, esperamos, com esta dissertação, contribuir para uma compreensão acerca dos vínculos entre os protestantes e o desenvolvimento educacional brasileiro, na perspectiva da História das Instituições Escolares.

Abstract

CARMO, César Guimarães. **The American School: The idealization and construction of a protestant pedagogical strategy in the province of São Paulo from 1870 to 1912.** 2017. Dissertation - State University of Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

This research aims to investigate the American School, founded by Presbyterian Protestants in the province of São Paulo in 1870. The focus was to understand the process of idealization and construction of this Institution, as part of an expansionist educational project initiated by Presbyterians of the Northern Mission of the United States. In this scope, we investigate the reasons that motivated the missionaries to use the church-school strategy for the insertion of Presbyterianism in Brazil in the middle of the 19th century; the networks of sociability to which the Presbyterian Protestants who idealized and created the American School belonged; and finally, the characteristics and educational practices idealized and implemented in the American School, as well as its influence in the education of São Paulo at the end of the 19th century. The importance of this research for the field of Education is the better understanding of the reasons that led the Presbyterian American missionaries in the second half of the nineteenth century to use the strategy of combining, in the process of insertion in Brazil, the organization of churches and schools. In this focus, it contributes to a better understanding of the motivations and results of the idealization and organization of the American School in São Paulo in 1870. In the field of religion, this research contributes to the study of the Protestant segment in Brazilian historiography, investigating the structures and historical plots of social and religious relations. Therefore, we hope, with this dissertation, to contribute to a better understanding about the links between Protestants and Brazilian educational development, from the perspective of the History of School Institutions.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX	26
1.1. Breve caracterização da São Paulo Imperial.....	26
1.1.1. As condições políticas	27
1.1.2. As condições sociais	29
1.1.3. As condições econômicas	31
1.2. A educação no Brasil no século XIX: Antecedentes e caracterização. .33	
1.3. A relação entre a estratégia escola-igreja e o republicanismo no Brasil no século XIX	42
CAPÍTULO 2 - A INSERÇÃO DO PRESBITERIANISMO NO RIO DE JANEIRO E EM SÃO PAULO	48
2.1. Os presbiterianos e a estratégia educacional para inserção no Brasil ...	49
2.2. A inserção do Presbiterianismo no Rio de Janeiro	62
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA AMERICANA EM SÃO PAULO	76
3.1. George Whitehill Chamberlain (1839-1902): idealizador e primeiro presidente da Escola Americana	76
3.2. Horace Manley Lane (1837-1912) e sua atuação à frente da Escola Americana	78
3.3. A construção e desenvolvimento da Escola Americana	86
3.3.1. A escolha do nome da Instituição	90
3.3.2. Os princípios liberais na base do projeto americano	92
3.4. A Escola Americana e o Método Pedagógico	94
3.5. O desenvolvimento da Escola Americana e da proposta pedagógica. 100	
3.6. As influências do modelo norte-americano nas reformas paulistas no final do século XIX	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a Escola Americana, fundada pelos protestantes¹ presbiterianos na província de São Paulo, em 1870. O objetivo principal foi compreender o processo de idealização e construção dessa Instituição como parte de um projeto educacional expansionista, iniciado pelos presbiterianos da Missão Norte dos Estados Unidos.

O interesse por essa temática surgiu das indagações suscitadas durante a realização do Mestrado em Ciências da Religião, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, no ano de 2012². Nessa ocasião, analisamos, numa perspectiva mais ampla e fundamentada nos referenciais teológicos, as contribuições da Igreja Católica Apostólica Romana e dos missionários ligados à Reforma Protestante para o desenvolvimento educacional do Brasil colonial e imperial. Nessa investigação, refletimos sobre as implicações sociais do adepto da religião protestante, por seu sentimento de pertença a uma estrutura denominada por ele de “Reino de Deus” à luz do pensamento do reformador genebrino João Calvino, conforme esposado nas Institutas, sermões e comentários. As análises evidenciaram que, para os missionários, a educação era não apenas uma ferramenta para a prática evangélica, mas uma cosmovisão do protestantismo americano (CARMO, 2002). Na cosmovisão protestante, a liturgia e a prática cotidiana da fé se dão a partir das escrituras, o que encontrava empecilho na alta taxa de analfabetismo dos brasileiros. Os princípios éticos dessa cosmovisão implicavam que a educação era um direito individual que deveria ser ofertado a todos, independentemente de raça, religião, gênero ou classe social (CALVANI, 2009). Nessa tradição, “a religião, a democracia política, a liberdade

¹ O Protestantismo, segundo Mendonça (2005, p.50), é um dos quatro principais ramos do Cristianismo, junto com o Catolicismo Romano, a Igreja Anglicana e a Igreja Oriental Ortodoxa. Já John Leslie Dustan (1964, p. 7) inclui a Igreja Anglicana junto ao Protestantismo considerando a existência de três ramos principais do Cristianismo. Nesta pesquisa, adotamos o entendimento de que, uma vez que os Anglicanos são oriundos do Movimento da Reforma do Século XVI e estão atrelados, majoritariamente, às definições de João Calvino, os protestantes são os calvinistas, os luteranos e os zuínglios e as denominações que desses movimentos se originaram: Presbiterianas, Luteranas, Batistas, Congregacionais e Metodistas, respectivamente (MENDONÇA, 2008, p.52).

² O contato acadêmico com o tema da religião deu-se durante a minha graduação ao cursar, no período de 1994 a 1997, o Bacharelado em Teologia pelo Seminário Teológico Presbiteriano Reverendo Denoel Nicodemus Eller, um dos órgãos de caráter eclesiástico de formação dos ministros da Igreja Presbiteriana do Brasil. No ano 2007, conclui pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, na Escola Superior de Teologia, o Bacharelado em Teologia. No ano de 2012 conclui, pela mesma Universidade, o Mestrado em Ciências da Religião, com a dissertação: “A práxis reformadora e o desenvolvimento educacional do Brasil na segunda metade do Século XIX”.

individual e a responsabilidade são concebidas como parte de um todo que está envolvido por uma inflexível fé na educação” (CARMO, 2002, p. 100).

Ao analisar a produção sobre o tema³, com os termos “presbiterianos e educação” na área da educação, foram encontrados 121 registros. Buscamos então, nesse universo, os estudos que tivessem vinculação direta com a proposta da pesquisa e foram localizadas dezesseis pesquisas⁴. Os aspectos que abordam a estratégia de inserção presbiteriana, por meio da educação, em diferentes regiões do país foram objeto da pesquisa de Marcos Albino Bastos (1993), Ester Vilas-Bôas Nascimento (2000), Jorge Uilson Clark (2005), Geysa Spitz Alcoforado Abreu (2003) e Michelle Pereira da Silva Rossi (2010). Essas pesquisas contribuíram com esta investigação na medida em que abordam a estratégia utilizada pelos missionários para a inserção do protestantismo via organização de igrejas e escolas. Também, possibilitaram conhecer de forma mais aprofundada as aspirações, frustrações e concretizações do ideário republicano, segundo o contexto político norte-americano, bem como as contribuições do presbiterianismo para a educação brasileira.

Com foco na atuação dos sujeitos ligados ao presbiterianismo, destacam-se os trabalhos de Carla Simone Chamon (2005), que analisa a trajetória profissional da profa. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade; Edison Aparecido Gutierrez (2010) sobre Eduardo Carlos Pereira e a pesquisa de Ivanilson Bezerra Silva (2015) sobre Horace Lane. Essas três pesquisas foram construídas numa perspectiva de compreensão de uma sensibilidade cultural, ideológica e afinidades difusas buscando restituir o indivíduo não meramente ao seu contexto geral, mas às suas redes de relações concretas.

Quanto à proposta pedagógica da Escola Americana, destacamos quatro estudos que, de diferentes formas abordam, identificam e rastreiam as novas matrizes pedagógicas trazidas pelos missionários presbiterianos: o trabalho de Maria Aparecida Camargo Batista (1996), que se dedicou ao estudo do primeiro “*Kindergarten*” na Província de São Paulo. Seu objetivo foi demonstrar que a adoção do sistema froebeliano nas escolas fundadas pelos missionários americanos, na segunda metade do século XIX, não foi aleatório, mas proposital, pois tratava-se de um conjunto de ideias filosófico-religiosas

³ Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁴ A relação dos trabalhos encontra-se no final do trabalho contendo os temas, autores, área de concentração, instituição de Ensino e datas.

que se relacionavam diretamente aos propósitos de ensino então desejados pelos protestantes americanos.

O segundo estudo é a tese de Antônio Máspoli de Araújo Gomes (1999), que se debruçou sobre a Escola de Engenharia do *Mackenzie College*, buscando compreender quais foram os resultados visíveis da ação missionária protestante presbiteriana nos primeiros cinquenta anos do projeto educativo no Brasil. O autor ressaltou a contribuição da Escola Americana para a formação do empresariado de São Paulo no período de 1870 a 1914. A ação educativa da Escola atendia a uma demanda clara, naquele momento, em que uma nova mentalidade empresarial, acompanhada de técnicas modernas de previsão e controle contábil, eram exigidas pelos emergentes desafios econômicos mundiais, aos quais o Brasil necessitava adequar-se. O terceiro é a dissertação de Rones Alves Cândido (2007), que analisa as origens das pedagogias “Reformada-Presbiteriana” e “Norte-americana”, destacando as suas influências para a intensificação do ensino formal brasileiro, no período de 1870 a 1900, quando das instalações das agências missionárias no Brasil. O autor destaca a estratégia da evangelização pela educação, buscando compreender as práticas pedagógicas, tidas como modernas, apontando que esse procedimento segue a cosmovisão político-educacional de João Calvino, reformador protestante. Por fim, a dissertação de Edwiges Rosa dos Santos (2011), que realizou uma análise sócio histórica da Escola Americana no período de 1870 a 1912. A autora destaca a cosmovisão protestante, que considera o indivíduo como receptor direto da Palavra divina, e o sistema de educação organizado de modo a cumprir uma importante função religiosa. O sistema educacional, além de prover os protestantes de condições para cumprir os requisitos religiosos, apresentou-se como alternativa ao modelo educacional do período, o que produziu conflitos com a igreja católica, cuja posição de monopólio foi contestada.

Outras investigações com abordagens mais gerais, também referidas ao tema do presbiterianismo, podem ser destacadas, como o estudo sobre a implantação dos cursos de graduação em Teologia no Brasil, por parte dos presbiterianos, batistas, luteranos e metodistas, realizada por Edson Martins Lopes (2001). A relação dos presbiterianos com a maçonaria foi objeto de estudo de Pedro Barbosa de Souza Feitoza (2012), que descreve as estratégias usadas pelos protestantes para inserção e difusão no centro-sul do Brasil, investigando a mobilização para a construção de uma imagem negativa do catolicismo brasileiro. A ênfase dessa pesquisa foi a distribuição e venda de livros e bíblias e a criação do jornal “Imprensa Evangélica”. E uma análise mais ampla sobre as missões

presbiterianas norte-americanas no Brasil foi realizada por Márcia Serra Ribeiro Viana (2002).

Analisando os estudos sobre a temática, temos que as primeiras tentativas de inserção dos protestantes no Brasil se deram sob o patrocínio do Vice-Almirante Nicolas Durand de Villegaignon em 1557. Na chamada França Antártida⁵ o oficial francês escreveu ao Reformador João Calvino solicitando que enviassem pastores e auxiliares que promovessem maior consciência moral dos comandados nas terras brasileiras. A comitiva, formada por quatorze pessoas, iniciou os trabalhos, mas, pela mudança na condução do projeto do vice-almirante, foram condenados, executados ou deportados (CRESPIN, 2007). Uma outra tentativa de inserção se deu com o chamado Brasil Holandês⁶, a partir de 1630, não obstante foram expulsos com a capitulação holandesa em 1654 (BARLEÚ, 1974).

A presença protestante no Brasil tornou-se efetiva e permanente após os Tratados de Aliança e Amizade e Navegação⁷, assinados entre Portugal e Inglaterra (1810), que entre outras medidas, dava liberdade aos ingleses para praticarem sua fé e celebrarem seus cultos. Tais ações, associadas às disposições do Imperador e às necessidades dos imigrantes, contribuíram para a vinda dos missionários ao país (CARMO, 2002). Por volta de 1850, começaram a aportar no Brasil missionários protestantes oriundos da Inglaterra e dos Estados Unidos, almejando inserir e difundir aqui suas doutrinas religiosas. Nesse projeto de expansão religiosa estava inclusa a ideia de alfabetização, por meio da implantação de escolas, pois um de seus objetivos era formar homens preparados para exercerem importantes papéis na construção de uma cultura social e do progresso material da sociedade onde se estabeleciam (CRABTREE, 1962).

Foi na segunda metade do século XIX que os Presbiterianos chegaram ao Brasil, oriundos de duas missões norte-americanas: a Junta de Nova York e o Comitê de Nashville. A

⁵ Por França Antártica refiro ao estabelecimento dos franceses na costa brasileira a partir da chegada dos navios franceses que, sob o comando de Nicolas Durand de Villegaignon, assomaram, em fins de 1555, à Baía de Guanabara. A expedição de Villegaignon e a criação da França Antártica constituíam-se em uma ameaça ao projeto colonizador português e tinha o apoio de Henrique II, Rei da França (BICALHO, 2008, p.30).

⁶ Brasil Holandês refere-se à conquista de Pernambuco, umas das três principais capitanias do Brasil, no Século XVII, pelas Companhias Neerlandesas das Índias Ocidentais, que atacaram e conquistaram a capital e, posteriormente, estenderam o domínio desde a Capitania do Rio Grande do Norte até a da Paraíba. Durante o governo de João Maurício de Nassau, a região conquistada foi pacificada e os domínios se estenderam de Sergipe ao Maranhão (BARLEU, 1974).

⁷ Os Tratados de Aliança e Comércio e Comércio e Navegação foram assinados em 1810 entre Portugal e Inglaterra. Objetivavam livrar o Brasil da dependência Portuguesa, pois os Ingleses viam no Brasil uma terra de oportunidades comerciais (ARRUDA, 1980).

Junta, ligada à Igreja Presbiteriana do Norte (PCUSA), enviou o missionário Asbhel Green Simonton (1833-1867), primeiro religioso Presbiteriano que desembarcou no Brasil com objetivo específico de organizar uma igreja para brasileiros. Pode-se afirmar que os propósitos dos missionários presbiterianos que antecederam Simonton foram de atender os imigrantes e suas famílias (HACK, 2000). Foram os missionários dessa Junta que organizaram, entre várias outras, a Escola Americana de São Paulo em 1870, objeto desta investigação.

Por sua vez, o Comitê de Nashville da Igreja Presbiteriana do Sul dos Estados Unidos (PCUS), por meio de seus missionários, fundaram as seguintes escolas: Colégio Internacional de Campinas (SP), em 1873, que, em virtude da Febre Amarela, foi transferido para Lavras (MG) em 1895; o Colégio Americano de Natal (RN) em 1904; o Colégio Americano de Pernambuco em 1908; e, até 1933, fundaram pelo menos mais cinco escolas (LOPES, 2009). As missões oriundas das diferentes regiões americanas tinham em comum a atuação em duas frentes: a evangelização conversionistas e a educação (MENDONÇA e VELÁSQUES, 1990).

Dadas as condições educacionais brasileiras nesse período e o desafio da expansão do protestantismo, os missionários se valeram da estratégia de associar a evangelização e a educação com às chamadas escolas paroquiais⁸. O trabalho, entretanto, muitas vezes era lento e infrutífero em razão do analfabetismo, sobretudo no interior das províncias, como se pode ver pelo depoimento do reverendo João Fernandes Dagama (1803-1906), um evangelista português da Ilha da Madeira que chegou ao Brasil em 1870, exercendo suas atividades na região oeste da província de São Paulo:

Em minhas viagens de pregação pelo interior, encontrei muitos lugares com vastos trechos chamados Distritos, em alguns dos quais, ninguém sabia ler [...]. Em um desses Distritos, com 16 milhas por 10, nem sequer uma pessoa sabia ler. Depois do culto, quando eu estava de saída, um velho perguntou-me: E como vamos fazer para santificar o domingo? Nenhum de nós sabe ler: não sabemos cantar, ainda não sabemos orar. Fazer o quê? (Apud Hack, 2000, p. 58).

De igual modo, Simonton também relatou, em seu diário, as condições em que os brasileiros se encontravam e a importância que ele conferia à alfabetização e à criação de escolas para o desenvolvimento de sua Missão. Ao apresentar em 1867, ao Presbitério do

⁸ As Escolas paroquiais foram parte da estratégia de inserção do protestantismo no Brasil na segunda metade do Século XIX, funcionavam junto às igrejas e estavam voltadas para educação.

Rio de Janeiro, o seu plano estratégico para inserção do presbiterianismo no Brasil, ele reconheceu que o quadro educacional não se apresentava muito favorável:

É de confessar que a educação há de encontrar grandes obstáculos provenientes de muitas causas. Muitos pais de família são descuidados a este respeito, nem querem fazer os sacrifícios preciosos para educar os seus filhos. Estes de sua parte, não estando acostumados a obedecer a seus pais, não gostam do regime da escola bem dirigida. Os costumes do país e a falta de confiança não permitem que uma escola central seja frequentada por todos, como sucede nos Estados Unidos. Faltam professores e professores com a prática para bem desempenharem esta missão e o governo ainda não admite a instrução e a educação da nova geração. Sendo este meio indispensável, temos razão para esperar que Deus nos deparará os meios de atingi-los. (SIMONTON, 2002, p. 180).

Simonton também expressou preocupação com as condições educacionais encontradas no plano de trabalho que apresentou à recém organizada Igreja Presbiteriana no Brasil, ao relatar o descaso de algumas famílias com educação de seus filhos e destacar a insubordinação dos filhos aos pais, contrastando a situação do Brasil com sua terra natal. Apontou ainda, a falta de professores, principalmente, de professores qualificados e a negligência do governo para com o assunto. Diante desse quadro, ele reconheceu, claramente, que o êxito de sua Missão dependeria de um investimento na construção de escolas e na sua materialidade:

Tenho agora de indicar os meios próprios para a conversão do Brasil [...]. Olhando o futuro, temos aqui um vasto campo a percorrer. Há sensível falta de bons livros; atualmente não existem. É preciso que sejam feitos e depois de feitos, distribuídos e vendidos. [...] Outro meio indispensável para assegurar o futuro da igreja evangélica no Brasil é o estabelecimento de escolas para os filhos de seus membros. Em outros países é reconhecida a superioridade intelectual e moral da população que procura as igrejas evangélicas (SIMONTON, 2002, pp. 181-182).⁹

Nesse contexto, as escolas paroquiais tinham objetivos bem definidos: ensinar as primeiras letras e ministrar o ensino religioso da Bíblia. A instrução era necessária e aos protestantes, como destaca Antônio Máspoli Gomes: “Essa necessidade de instrução do povo era uma premência também da própria liturgia calvinista, calcada na tradição escrita e na leitura de textos bíblicos, nos cânticos congregacionais e nas litanias” (GOMES, 2000, p. 104).

A ideia de criar escolas para o estabelecimento da fé protestante fazia parte do processo de formação dos religiosos, como descrito por Simonton em seu diário, durante a sua passagem pelo Seminário, em Princeton, como estudante de Teologia preparando-se para

⁹ Os Meios Próprios para Plantar o Reino de Jesus Cristo no Brasil, Projeto apresentado ao Presbitério do Rio de Janeiro, 16 de Julho de 1867.

ser pastor. Ele descreve o sermão de um de seus professores, Dr. Charles Hodge,¹⁰ no qual destaca os deveres da igreja na educação e sobre a necessidade de se instruir as pessoas para obter melhores resultados na pregação. Segundo Simonton, esse teria sido um impulsionador de sua Missão: “Esse sermão teve o efeito de levar-me a pensar seriamente no trabalho missionário” (SIMONTON, 2002, p. 97).

Os pastores americanos presbiterianos, entre os quais Simonton, que chegaram ao Brasil a partir de 1859, trouxeram, assim, a filosofia de ministério igreja-escola. A introdução da educação protestante na sociedade brasileira deu-se, dessa forma, concomitantemente à pregação dos primeiros missionários que, com a organização das primeiras igrejas, implantaram também as escolas paroquiais. Nesse contexto, em 1882, o missionário William Buck Bagby (1855-1939), em carta enviada à Missão Norte-americana Batista¹¹, que o enviara ao Brasil, apresentou um plano destacando o papel da educação e o estabelecimento de instituições educacionais como instrumento de evangelização:

Tais colégios prepararão o caminho para a marcha das igrejas [...] colégios fundados nestes princípios triunfarão sobre todo o inimigo e conquistarão a boa vontade até de nossos próprios adversários. Mandai missionários que estabeleçam colégios evangélicos, e o poder irresistível do Evangelho irá avante na América do Sul e a terra do Cruzeiro do Sul brilhará com a luz resplandecente do Reino de Cristo (CRABTREE, 1962, p. 125).

Como se pode ver, a estratégia de associar a organização de igrejas a escolas não era prerrogativa apenas dos presbiterianos, pois também foi utilizada pelo segmento protestante Batista.

Dessa forma, embora várias instituições escolares tenham sido organizadas no período de inserção dos protestantes presbiterianos no Brasil¹², o objeto desta investigação é a Escola Americana, de São Paulo. O que se propõe é, a partir da História das Instituições Escolares, investigar acerca da idealização e implantação da Escola Americana, analisando a rede de sociabilidades das quais faziam parte os principais sujeitos

¹⁰ Charles Hodge (1797-1878) foi um dos teólogos mais influentes dos Estados Unidos. Mais de três mil alunos assistiram suas aulas no seminário de Princeton. Escreveu um compêndio chamado “Teologia Sistemática”, amplamente utilizado na educação dos pastores dos Estados Unidos e do Brasil (HODGE, 2001).

¹¹ Batistas é uma denominação que pertence ao ramo protestante histórico identificado com o movimento da Reforma Protestante do Século XVI, consolidado, em 1644 com a elaboração de uma Confissão de Fé Batista, fruto de uma convergência de teses relacionadas à crença e conduta de sete igrejas estabelecidas em Londres (NETO, 2001).

¹² Sobre outras escolas idealizadas e construídas no Brasil nesse período ver: (CARMO, 2002; CLARK, 2005; LOPES, 2009; NASCIMENTO, 2004).

responsáveis pela elaboração da sua proposta pedagógica, bem como os seus efeitos na sociedade paulista no recorte temporal adotado.

Utilizando os aportes teóricos e metodológicos da História das Instituições, especialmente com base nos estudos de Justino Magalhães, Décio Gatti, Ester Buffa e Paolo Nosella, procuramos nos aproximar de uma “etno-história” (MAGALHÃES, 2004) da Escola Americana paulista de 1870. Debruçamos sobre a história dessa Instituição buscando compreender os aspectos relacionados à sua origem, criação, construção e instalação, bem como o significado de sua proposta pedagógica, sua simbolização, institucionalização, normatização, além de suas possíveis contribuições sociais, políticas e culturais para a sociedade paulista, na segunda metade do século XIX.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a idealização e construção da Escola Americana na província de São Paulo, no período de 1870 a 1912. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: investigar as razões que motivaram os missionários a se valerem da estratégia igreja-escola para a inserção do presbiterianismo no Brasil na metade do Século XIX; analisar as redes de sociabilidade a que pertenceram os protestantes presbiterianos que idealizaram e criaram a Escola Americana e quais os princípios filosóficos e pedagógicos que os orientaram nessa empreitada; e, por fim, verificar quais as características e práticas educacionais idealizadas e implementadas na Escola Americana, bem como sua influência na educação paulista do final do século XIX. A importância desta pesquisa para o campo da Educação se dá na esfera de uma melhoria na compreensão das razões que levaram os missionários americanos presbiterianos, na segunda metade do século XIX, a se valerem da estratégia de combinar, no processo de inserção no Brasil, a organização das igrejas e escolas. Nesse viés, lança luz para um melhor entendimento das motivações e dos resultados da idealização e organização da Escola Americana em São Paulo em 1870. Ao mesmo tempo, no campo da religião, a pesquisa contribui para o estudo sobre o segmento protestante na historiografia brasileira, investigando as estruturas e tramas históricas das relações sociais e religiosas. Portanto, esperamos, com esta dissertação, contribuir para uma compreensão acerca dos vínculos entre os protestantes e o desenvolvimento educacional brasileiro, na perspectiva da História das Instituições Escolares.

Com o intuito de aprofundar mais os estudos a respeito da Escola Americana, buscamos nos referenciais teóricos e metodológicos da História da Educação os elementos que

sustentam a pesquisa. A delimitação do objeto de pesquisa teve como ponto de partida a análise da produção do campo da educação, em especial, da História da Educação.

De acordo com Justino Magalhães (2004), a História da Educação é um domínio científico que se estrutura por referência à história e à educação e possui genética dupla, concebendo o pressuposto de ser um segmento da história total, desenvolvido no quadro historiográfico específico. A afirmação da história, como conhecimento científico, operou-se pela construção de um método centrado na análise documental, que compreendia a crítica de fontes, interpretação e sínteses, sendo estas o ponto de chegada. Desse ponto, houve um avanço para uma nova objetivação, a qual se abriu para a geografia física, cujo elemento humano articulava-se com o elemento natural, fazendo uso das noções operacionais que pressupunham a estrutura, conjuntura, diacronia, sincronia, complexo histórico-geográfico (JÚNIOR, 2007). O novo olhar histórico, possibilitado pelo viés de investigação da História Cultural¹³, estabelece como objetos de investigação o estudo das práticas, da memória, das representações, da cultura humana, sem ignorar os recortes macrossociais. Pressupõe a pesquisa do particular, do regional, do micro. Segundo Roger Chartier (2002, p. 27-8), a História Cultural pode ser entendida como “a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço”. Nessa perspectiva, as estruturas do mundo social são compreendidas como historicamente produzidas por meio das práticas políticas, discursivas e sociais, o que leva ao entendimento da História Cultural como “o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido”, visto ser o real fruto de representações (CHATIER, 2002, p. 28). Essa perspectiva favorece o estudo da prática teológica, não meramente o fundamento teórico teológico, mas “a investigação dos hábitos”, a construção do imaginário social (BURKE, 2008, p. 78). Assim, nos valem dessa abordagem partindo do pressuposto de que a cultura, bem como as concepções religiosas de um povo, pode transformar as questões sociais que o envolvem.

¹³ A Nova História cultura está estabelecida em pressupostos desenvolvidos por teóricos como Jurgen Habermas, Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu que desenvolveram conceitos como carnavalização, processos civilizadores, dos contrários, reprodução cultural, de habitus, estudo das práticas etc. O olhar histórico, sem desprezar o contexto macro, observa com acuidade as circunstâncias que remetem ao estudo das práticas, das representações, da memória, da cultura do material, do corpo etc. Burke, para fins didáticos considera que a História Cultural se divide em: História Clássica de 1800 a 1950 - História Social da Arte de 1930 e 1940 - redescoberta da História Cultural Popular em 1950 e 1960 e a Nova História Cultural a partir dos anos 1970 (BURKE, 2008).

Nesse quadro historiográfico, as pesquisas realizadas no Brasil sob essa perspectiva efetivamente começam por volta das décadas de 1950 e 1960 e foram impulsionadas com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, e do Conselho Regional e Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), um dos cinco centros regionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). O grande tema de pesquisas desse primeiro período foi educação e sociedade, embora já se registravam alguns estudos sobre Instituições de Ensino (NOSSELA & BUFA, 2005). Nas décadas de 1970 e 1980, os programas de estudos históricos de educação foram expandidos e as pesquisas giravam em torno de temas como a escolarização da produção de pesquisa e à reação a política dos governos militares. Esse processo foi marcado pela institucionalização da pós-graduação, no qual a produção do conhecimento associou-se às atividades acadêmicas e ao fortalecimento do pensamento crítico com leitura de autores que fecundaram o pensamento pedagógico utilizando categorias até então desconhecidas, como Bourdieu, Marx, Gramsci e Adorno. A partir de 1990, com a consolidação da pós-graduação, ocorreu a ampliação das linhas de investigação pela diversificação teórico-metodológica consagrando vertentes teóricas ligadas à nova história, a história cultural (NOSSELA & BUFA, 2005).

Nessa perspectiva, a busca pela relação entre a educação, formação humana, instituições e escola na esfera social aponta para especificidade humana quanto ao trabalho e educação, sendo que a transmissão da cultura e suas representações confere um caráter de humanidade aos membros da espécie. No estudo das instituições está pressuposto que a “instituição” compreende a ideia de estabelecer uma ordem de pensamento e de comportamento desejáveis a partir de um grupo que controla uma instituição. Não sendo o objeto do estudo em tela uma exceção. Magalhães (2008) elenca as seguintes categorias de análise mais utilizadas: Espaço (local, edifício, topografia), currículo (matérias lecionadas, método, tempo); modelo pedagógico (articulação de uma lógica interna com as categorias externas); professores (recrutamento, formação, organização, trajetória), público (cultura, forma de estimulação e resistência) e dimensões (nível de apropriação, transferência da cultura escolar). Com a multiplicação de estudos e grupos de pesquisas sobre as Instituições escolares, a historiografia se abriu para uma interdisciplinaridade no que se refere aos conceitos e os recursos metodológicos e buscando compreender e explicar os fenômenos educativos, diferenciando-se dos registros discursivos (MAGALHÃES, 2004). Essa busca pela compreensão e análise dos fenômenos

educativos estabelece distância de tendências teóricas positivistas que consideram o dado empírico como um fim em si mesmo; dos idealistas que supervalorizam a subjetividade e a intencionalidade; dos estruturalistas que consideram que a sociedade é o resultado de um mero jogo, sem direções históricas e contradições reais; ou dos culturalistas que, seduzidos e aprisionados pelas interessantes formas de viver do homem, comprazem-se em descrevê-las (NOSSELA & BUFA, 2005).

Nas pesquisas sobre a história da Instituição Educativa, portanto, deve-se observar o processo dialético entre a teorização\contextualização; informação\ação e discurso\narrativa. Nessa perspectiva metodológica, preconiza-se a descrição do particular, explicitando dialeticamente suas relações com o contexto mais amplo, quer na perspectiva econômica, social ou cultural. A observação dessas relações constitui-se um desafio para a pesquisa:

Desafio da complexificação e de integração multidimensional e multifatorial, documentado e avaliado por meio de variáveis e categorias de análise interdisciplinares, abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica (MAGALHÃES, 2004, p. 120).

A história da escola que procura corresponder a relação entre culturas gerais e locais e a normatização, transmissão, quadros e normas nos planos social, grupal, organizacional da instituição é denominada de etno-história da escola. É nesse sentido que procuramos construir uma “Etno-história” da Escola Americana, buscando compreender o significado de sua proposta pedagógica e suas possíveis contribuições para a sociedade paulista, na segunda metade do século XIX. A Etno-história da escola é uma categoria de análise que investiga, ainda, sua simbolização, institucionalização, normatização, bem como sua origem, criação, construção e instalação.

Para Décio Gatti Júnior (2007), por meio da construção de interpretações acerca de instituições educativas, é possível dar conta dos vários atores envolvidos no processo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais, destinados aos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, consideram-se os objetos instituintes da realidade escolar, os métodos, ou, nas palavras de Justino Magalhães (2004, p. 121):

a acepção transversal à cultura e à realidade escolar (visão sintética da influência anglo-saxônica e norte americana), que não deixa de ser uma racionalidade das práticas pedagógicas e didáticas, no quadro da educação escolar.

Nesse viés, objetivamos aproximar a escolarização de suas possíveis contribuições socioculturais na qual a Escola foi inserida. Assim, torna-se essencial indagar o contexto para definir seu sentido e objetivos sociais (NOSELLA & BUFFA, 2005). Portanto, faz-se necessária uma abordagem que permita a compreensão do processo histórico que confere identidade à instituição, a partir da investigação de uma história das memórias, dos arquivos e práticas pedagógicas, compreendendo sua existência sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla (MAGALHAES, 1996, p. 2). Buscando, assim, seus resultados sem a concepção *a priori* de que a instituição é uma eterna reprodutora de desequilíbrios sociais, nem corredora de todos os males. A instituição é vista, dessa forma, como inserida num campo de tensões, num espaço de luta social.

De acordo com Justino Magalhães (2004), as conexões entre “instituição” e “educação” pressupõem um processo multivetorial e continuado de (in)formações e desenvolvimento da pessoa, que se realiza por uma interação consciente das questões humanas e sociais em um permanente equilíbrio ambiental. Ainda que seja uma construção pessoal, a educação é um projeto social que integra a instituição, a ação, o conteúdo e o produto e funciona de forma integrada e integrativa por parte dos sujeitos. Quanto à construção como pessoa humana, pressupõe alteridade que se distancia de atitude meramente reflexiva para autonomização e pela responsabilidade do sujeito. É uma construção antropológica e uma prerrogativa humana que preconiza uma ação educativa que integra um sujeito, um agente, um argumento, os meios adequados e desenvolve-se em um determinado contexto, com vista a um fim, que se faz pela interação de elementos humanos sociais, processuais e culturais. Pressupõe uma dialética vista não apenas como espaço-temporal, mas como uma matriz de enquadramento, acompanhamento e referente de (in)formação e ação (MAGALHÃES, 2004). A dialética entre a instituição e a educação é, portanto, de natureza historiográfica, um campo de investigação em que a instituição e a educação se articulam por ação dos sujeitos.

O conceito de instituição, aqui empregado, associa-se à ideia de permanência e de sistematicidade, de norma e normatividade e historicá-la implica na compreensão e explicação dos processos e compromissos sociais como condição instituinte. Conhecer seu processo histórico é analisar sua genealogia de materialidade, organização, funcionamento, representações, tradição e memória. Assim, a instituição escolar de forma segmentada ou especializada, articulada ou não, desenvolve uma identidade baseada na relação com o contexto (MAGALHÃES, 2004). Na busca por essa identidade, a

investigação de uma instituição almeja a resposta entre o planejado e obtido, com a abordagem centrada nos sujeitos e funcionando de forma integrada por referência ao nicho espaço-temporal e sociocultural de educabilidade, seja no quadro da pedagogia escolar, seja no quadro mais alargado da intuição educativa e da sociedade (MAGALHÃES, 2004). Ainda segundo o autor, os fenômenos educativos apresentam materialidade, representação e apropriação. As categorias operacionais, no que dizem respeito à materialidade, conectam-se às condições materiais, ao espaço, ao modo de produção, ao funcionamento, à organização e aos meios. Quanto à representação, a conexão se realiza com os agentes, fatores, condicionantes e percursos profissionais. No que concerne à apropriação, as categorias observadas se relacionam com identidade e diferenciação, públicos, objetivo e projeção (MAGALHÃES, 2004).

Tais orientações se desdobram na análise que fizemos da Escola. No quesito materialidade, observamos o contexto econômico, social e político da cidade onde a escola foi organizada e as circunstâncias que produziram um novo método pedagógico. Quanto à representação, observamos os atores sociais que idealizaram a escola, que implementaram a proposta pedagógica, a adjetivação da proposta pedagógica e as informações quanto aos professores. Quanto à apropriação, discutimos como a proposta se desenvolveu na sociedade paulistana.

Segundo Décio Gatti Júnior (2007), por intermédio da construção de interpretações acerca de instituições educativas, é possível conhecer os atores envolvidos no processo educacional, investigando aquilo que se passa no interior das escolas e gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, buscamos analisar a trajetória de alguns dos atores envolvidos na idealização e implementação da Escola Americana. Para isso, nos valem da investigação das estruturas elementares de sociabilidade desses sujeitos, ou seja, o que produziram, em que lugares trabalharam, quem publicou os seus escritos, com quem dialogavam, o que liam. Procurando apreender de que modo certos tipos de inserção (microclimas) possibilitam a ascensão e a queda de ideias produzidas por determinados conjuntos sociais e, por outro, de que forma esses indivíduos, partícipes de uma elite cultural, produziram e mediaram cultura em seus respectivos contextos (SIRINELLI, 1998), constituindo, desse modo, uma rede de relações concretas.

Por estrutura de sociabilidades, compreendemos um campo aberto pela chamada história intelectual, situada no cruzamento das histórias política, social e cultural, no qual os

intelectuais são definidos como produtores de bens simbólicos, mediadores culturais e atores do político, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento e promoção de debates (SIRINELLI, 2003). Os grupos de sociabilidade derivam das experiências e das relações sociais vividas por esses indivíduos intelectuais em locais específicos, lugares, através do tempo. A noção de rede de sociabilidade remete ao microcosmo particular de um grupo, no qual se estabelecem vínculos afetivos e se produzem uma sensibilidade que se constitui marca desse grupo. (SIRINELLI, 2003). O uso do termo intelectual está aqui sendo apropriado para caracterizar os idealizadores e implementadores da Escola Americana de São Paulo. Trata-se de investigar os sujeitos que “tiveram importância enquanto viveram e representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política” (SIRINELLI, 2003, p. 246).

A rede de sociabilidade pressupõe que eles se organizam em grupos que partilham uma sensibilidade cultural ou ideológica e afinidades difusas. Essas redes falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de “laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais que secretam microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos sujeitos envolvidos, frequentemente, apresentam traços específicos” (SIRINELLI, 2003, p. 252). Ainda vale notar que “todo grupo de intelectuais se organiza a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades, que alimentam o desejo e o gosto de conviver” (SIRINELLI, 2003, p. 246).

Ao contarmos as histórias desses sujeitos ou grupos, compreendermos que os indivíduos se constituem por meio de experiência diversas, condicionadas pelo lugar social que ocupam (CHAMON, 2005). O que significa que refletimos essas experiências, que são perpassadas pela condição econômica, religiosa, étnica, de geração. No cruzamento desses diversos elementos, variando no tempo e no espaço, dar-se-á o significado da constituição das sociedades e dos homens. Esses são os parâmetros que conduziram o estudo sobre os missionários que vieram ao Brasil com intuito de difundir o presbiterianismo e fundaram, por conseguinte, a Escola Americana de São Paulo. Ao observar essas redes ou estabelecer suas trajetórias, valem as ponderações de Bourdieu (1996, p. 183), para quem a trajetória não pode ser considerada como “uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional”, com começo, meio e fim. Isso pelo fato de que tanto o sujeito quanto o espaço social que ele ocupa são múltiplos, variados, criados e recriados incessantemente

e só existem em relação um ao outro, não podendo por isso serem tomados como elementos separados de uma mesma operação. O espaço social, o sujeito e sua trajetória são um “vir-a-ser” (BORDIEU, 1996).

É oportuno, antes de falarmos propriamente das fontes, compreendermos que não conseguimos “entender o passado por completo”, por mais detalhada que seja a investigação. “O passado nunca será plenamente conhecido” (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 77), somente podemos entendê-lo em seus fragmentos e incertezas.

Por fontes, adotamos nessa investigação tudo o que sendo do homem, depende do homem, serve para o homem e exprime o homem. Nesse rol incluem-se atas, relatórios, utensílios diversos, biografias, correspondências, jornais e tudo aquilo relacionado à expressão do homem e mulher. As perspectivas historiográficas definiram o *modus* de análise das fontes. Para os positivistas do século XIX, o documento era algo que fora escrito por alguma pessoa importante, cujo conteúdo relatado serviria de prova para a tese do pesquisador. No século XX, a Escola dos Annales¹⁴ ampliou a noção documento, tirando a restrição da aplicação do conceito ao texto escrito, passando a considerá-lo “tudo que contivesse a possibilidade de vislumbrar a ação humana” (PINSKY & LUCA, 2009, p. 15).

Os documentos devem, portanto, ser submetidos a um criterioso exame crítico, pois não estão ali para serem apresentados como prova do que se afirma, estão disponíveis para serem interrogados pelo olhar crítico do historiador. Segundo Cardoso e Vaifans, (1997),

¹⁴ Surgida na França ainda na primeira metade do século XX, a Escola de Annales foi um movimento historiográfico que permitiu grandes modificações metodológicas na forma de se analisar a História. A insatisfação de March Bloch e Lucien Febvre demonstradas nas décadas iniciais desse século relacionavam-se à precariedade das análises, em que situações históricas complexas se viam reduzidas à um simples jogo de poder entre grandes (países ou homens), não levando-se em conta campos de forças estruturais, coletivas e individuais que lhe conferiam densidade e profundidade. Era necessária uma história mais abrangente e totalizante, na qual buscava-se compreender as diversas mudanças que as civilizações apresentam ao longo dos tempos, não por um viés positivista segundo o qual apenas os fatos históricos, com fidelidade de datas, e marcos dogmáticos eram levados em conta. A Escola de Annales fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloc significou um símbolo de uma nova corrente historiográfica. A principal intenção da Escola, inicialmente, foi sucumbir a visão positivista da escrita da História que perdurou apontando meros caracteres dogmáticos de acontecimentos históricos e substituí-los por análises mais apuradas e de mais longa duração, transpassando-a por todos os fatos envolvidos na situação em análise. Uma das principais argumentações da Escola dos Annales era de que “o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, os quais podem ser de simples acontecimento, conjuntural ou estrutural”. Na ocasião, novas fontes de pesquisas foram adotadas para compreensão da História, como por exemplo a arqueologia. A psicologia, a física, entre outros campos de conhecimento, também foram associadas aos estudos realizados pela Escola dos Annales para compreender os fatos e fenômenos sociais. Essa visão apontou para uma espécie de interdisciplinaridade que serviu para aproximar a História das demais Ciências Sociais, como é o caso da Sociologia (BURKE, 1990).

duas preocupações iniciais devem ser consideradas diante do conteúdo de um documento. A primeira é a desconfiança, “ele não pode ser visto como algo transparente” (CARDOSO & VAIFANS, 1997, p.377). Em seguida, a preocupação com o contexto pois “o historiador deve sempre (...) relacioná-lo ao social” (CARDOSO & VAIFANS, 1997, p. 378). Isto porque, para os historiadores positivistas, importava narrar os acontecimentos, celebrar o fato, utilizando-se dos documentos como prova de sua hipótese. Mas, depois dos Annales, passou-se a preocupar com uma história problematizadora do social. O documento já não é visto mais como prova. O historiador deve indagá-lo. Quem escreveu? Quando? Onde? Como? Para quem? Onde está o receptor? Existe algum conflito entre o autor e o receptor? Qual o contexto político, econômico e geográfico? Por que o autor está afirmando isso? Por que não está afirmando outra coisa? Qual o seu objetivo implícito em fazer tal afirmação? Quais as principais ideias defendidas e conceitos utilizados? E as demais perguntas estarão, necessariamente, ligadas à linha de pesquisa do historiador.

Com essa compreensão fomos, por duas vezes, ao acervo do Centro Histórico e Cultural da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Esse Centro objetiva promover a preservação da memória da instituição concedendo a guarda de documentos segundo princípios técnicos-científicos. Consultamos ali documentos relativos à origem e ao funcionamento da Instituição, no recorte temporal adotado, tais como regimentos, cartas, memorandos, fotografias. Pesquisamos uma série de relatórios produzidos por Horace Manley Lane, presidente da Escola Americana, encaminhado à *Board of the Trustee*, nos anos de 1884 a 1912, junta nomeada pela Missão de Nova York para gerenciar a Escola.

Pesquisamos a autobiografia de Ashbel Green Simonton, atas das Missões responsáveis pelos envios dos missionários e relatórios da implantação do presbiterianismo no Brasil, principalmente, a partir dos Anais da Primeira Igreja Presbiteriana de São Paulo.. São mais de trezentas cartas e relatórios, que compreendem o período de 1862 a 1886. Traduzimos um livreto de Alexander Blackford, descrevendo a Missão do Brasil e o Colégio Americano com o título: “*A Brazilian Christian College*”, material publicado no New York Times, em 1890, apontando para a liberdade religiosa no Brasil. Coletamos, também, diversas notícias e matérias publicada nos jornais paulistanos entre 1870 e 1912, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. Desse conjunto, catalogamos as informações que se referem à trajetória dos intelectuais responsáveis pela inserção do presbiterianismo no Brasil, dos intelectuais responsáveis pela idealização e consolidação

da Escola Americana, bem como dados específicos referentes à construção da proposta da Escola Americana.

Tendo estruturado a pesquisa valendo dessa abordagem teórico-metodológica, apresentamos nas considerações finais um *flashback* do texto a fim de buscar os objetivos propostos na introdução e a confirmação das hipóteses levantadas, ou seja, que o contexto social, político e econômico de São Paulo foram forças motivadoras que levaram os missionários presbiterianos a investir no binômio evangelização e educação que resultou na idealização e organização da Escola Americana; que a trajetória social, religiosa e acadêmica dos intelectuais Ashbel Green Simonton (1833-1867) e Alexander Latimer Blackford (1829-1890) foram decisivas para a inserção do presbiterianismo no Rio de Janeiro e São Paulo, valendo-se da estratégia de investimento em evangelização e educação; e, finalmente, que a partir da trajetória social, religiosa e acadêmica de George Whitehill Chamberlain (1839-1902) e Horace Manley Lane (1837-1929), foi idealizada, construída e expandida a Escola Americana, e que as práticas educacionais idealizadas e implementadas nessa escola contribuíram para as reformas educacionais de São Paulo na segunda metade do século XIX.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, intitulado *O Contexto da educação no Brasil e em São Paulo na segunda metade do Século XIX*, apresentamos uma abordagem sobre o contexto social, econômico, e educacional na capital paulista, buscando a compreensão das motivações dos missionários para valerem-se do binômio evangelização e educação, igreja e escola, no projeto de inserção em São Paulo.

No segundo capítulo, intitulado *A inserção do Presbiterianismo no Rio de Janeiro e São Paulo* utilizando material bibliográfico e consultas ao Centro Histórico do Instituto Presbiteriano Mackenzie, verificamos que a trajetória social, religiosa e acadêmica dos intelectuais envolvidos na inserção do presbiterianismo, Ashbel Green Simonton (1833-1867) e Alexander Latimer Blackford (1829-1890), foram determinantes para a inserção do presbiterianismo no Rio de Janeiro e em São Paulo.

O terceiro capítulo é intitulado *A Escola Americana em São Paulo*. Fundamentados na pesquisa de fontes, tais como memórias, documentos pessoais, arquivos, jornais, relatórios do Presidente da Escola Americana encaminhados à Missão responsável pela Escola nos Estados Unidos e panfletos da Escola, observamos que a idealização, construção e expansão da Escola Americana tiveram como pressuposto a trajetória social, religiosa e acadêmica de George Whitehill Chamberlain (1839-1902) e Horace Manley

Lane (1837-1929). Nesse capítulo, verificamos também que as características e práticas educacionais idealizadas e implementadas sob a presidência de Horace Lane, que esteve à frente da administração da Escola, no período de 1884 a 1912, foram influenciadas pelo modelo de educação norte-americano, especialmente na proposição das Reformas do Ensino paulista de 1890 e 1892.

CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

O objetivo deste capítulo é contextualizar a Escola Americana na realidade paulista do século XIX, buscando compreender as possíveis motivações que levaram os missionários Presbiterianos a investir no binômio evangelização e educação, isto é, igreja e escola. Para alcançar esse objetivo, analisaremos, num sentido macro, as condições políticas, sociais, econômicas e educacionais na província de São Paulo no recorte temporal adotado.

Pretendemos analisar por quais razões os idealizadores e organizadores da Escola Americana se valeram da estratégia da educação para a implementação do Presbiterianismo no Brasil. A análise se dará pela contextualização das condições educacionais no Brasil na metade do Século XIX, especificamente na província de São Paulo.

No quadro da História das Instituições e das práticas educativas, essa contextualização se faz oportuna, uma vez que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

Apresentamos inicialmente uma breve caracterização de São Paulo no período imperial, observando suas condições políticas, sociais e econômicas. Posteriormente, caracterizamos as condições educacionais do Império de forma geral e, em maiores detalhes, da cidade de São Paulo, palco da organização da Escola Americana. Finalmente, apresentamos a relação entre a estratégia escola-igreja e o republicanismo no Brasil no século XIX, identificando as razões pelas quais esse método foi escolhido pelos missionários presbiterianos.

1.1. Breve caracterização da São Paulo Imperial

Nesse tópico, pretendemos analisar as condições políticas, sociais e econômicas da província de São Paulo, deixando para outra seção a investigação das condições educacionais. Temos por objetivo compreender em que condições chegaram os missionários que idealizaram e organizaram a Escola Americana, a fim de conferir uma

identidade ao objeto da pesquisa, inserindo-o no campo tensões políticas, no espaço de lutas e desafios sociais.

1.1.1. As condições políticas

A partir de 1822, no contexto do Império, São Paulo passa a ser mais integrado à estrutura administrativa do Brasil independente. Não obstante, as decisões passam a se centralizar no governo da província, diminuindo a autonomia das cidades. Nesse sentido, "suas necessidades são diluídas no conjunto da província, com soluções de dentro para fora, e não o contrário" (MOTA, 2004, p. 12). O Partido Liberal e o Partido Conservador, originados na Independência, disputavam a hegemonia política e revezam-se no poder: o Partido Liberal opunha-se à centralização do Estado na monarquia e defendia, em tese, mais soberania popular e redução das tendências oligárquicas de seus opositores. O Partido Conservador se opunha às reformas liberais e defendia a centralização como forma de manutenção da unidade e soberania nacionais (VIEIRA, 2002)¹⁵. A cidade sofreu profundas transformações entre o começo e o final do século XIX, passando a se destacar, a partir da década de 20 desse século, como um local onde grandes decisões políticas e econômicas eram tomadas.

O crescimento de São Paulo levou a província a conflitos com o Estado Monárquico, em especial a Revolta Liberal de 1848. Segundo Oliveira (2008), o conflito foi motivado por uma minoria liberal paulistana que rechaçava tentativas do governo imperial de centralização política econômica na Coroa. Por sua vez, o desejo de centralização respondia a interesses de uma elite conservadora que pertencia, em destaque, a então capital, Rio de Janeiro, e às províncias nordestinas. No início da década de 40, a participação de São Paulo na constituição da riqueza nacional era de aproximadamente 6%, número próximo à participação paulista no conjunto da população nacional (OLIVEIRA, 2008).

Ainda assim, defende o autor que a participação no conflito não impediu que a elite paulistana se aliasse ao governo imperial e também participasse do processo decisório da

¹⁵ Cabe aqui debater o sentido utilizado neste trabalho para os termos "liberalismo" ou "liberal". No Brasil oitocentista, os termos representavam características diferentes do pensamento homônimo na Europa ou nos Estados Unidos (VIEIRA, 2002). A definição do termo apresenta dificuldades porque, como defende Ramalho (1976), trata-se de um processo iniciado no século XVI, quando as sociedades se aproximavam cada vez mais de um modelo predicado em liberdades civis e individuais, que encontra seu apogeu apenas no século XIX.

política nacional, conforme seus interesses. Sobre a importância dos paulistas na política nacional:

São Paulo tinha uma das duas escolas (de direito) do país – (e influenciava) na formação da elite política nacional. Desta forma, tenta-se justificar a hipótese que contempla a aproximação entre a elite paulista e o governo imperial por meio de uma troca que consistia, no lado daquela, na diminuição de suas tradicionais posições liberais favoráveis ao aumento da autonomia provincial, e deste, na preservação de relativa autonomia fiscal e institucional das províncias, assim como a participação da elite provincial nas esferas decisórias nacionais (OLIVEIRA, 2008, p. 10).

A segunda metade do século XIX trouxe mudanças na percepção das lideranças da cidade sobre seu papel na tomada de decisões, tanto no plano econômico quanto político. A principal dificuldade na gestão da província era o curto tempo de mandato de cada presidente local, pois, “de 1856 a 1865 estiveram no Governo de São Paulo nada menos de oito presidentes e cinco vice-presidentes! Como conseguir qualquer continuidade administrativa, eficiente, em prazos de média semestral?” (TAUNAY, 2004, p, 284). Ainda assim, é nesse período que São Paulo passou pelo seu primeiro plano de urbanização, como veremos adiante.

Crescia, depois da Guerra do Paraguai¹⁶, o sentimento republicano e de ideias liberais, além da insatisfação dos militares, que resultaram na queda da monarquia e instalação da República em 1889. Vieira (2002) aponta o surgimento do Partido Republicano, em 1870, e do Partido Republicano Paulista (PRP), em 1873, como o catalisador da difusão de ideias liberais. Estas, contudo, eram difundidas mesmo à parte dos partidos, provocando a reorganização do quadro político-administrativo e social do país.

Segundo Vieira (2002), o interesse dos republicanos brasileiros pelos Estados Unidos como modelo já existia desde as revoltas e conspirações do século XVIII, como a Inconfidência Mineira (1789). As defesas de liberdade religiosa e total separação entre Estado e Igreja miravam a Igreja Católica, quando valores associados aos norte-americanos passaram a ser disseminados pela imprensa e lojas maçônicas, encontrando cada vez mais adeptos. De acordo com Carvalho (1998, p. 110), “A propaganda

¹⁶ A guerra do Paraguai foi o conflito em larga escala de maior duração no continente americano. Envolveu uma tríplice aliança formada por Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai, então governado por Francisco Solano Lopez. Teve a duração total de quase seis anos, estendendo-se de 11 de novembro de 1864, tomada do vapor Marquês de Olinda pelos paraguaios, a 1 de março de 1870, com a morte de López em Cerro Corá (DUARTE, 1981).

republicana se fez em parte em torno do argumento de que a república fazia parte da identidade americana. República e América eram o novo, o progresso, o futuro”.

Novas correntes filosóficas e doutrinas religiosas ganham espaço, entre as quais podem ser citadas: o evolucionismo, o materialismo, o positivismo, o protestantismo e o cientificismo. Medidas liberalizantes, tais como a liberdade (plena) de religião, o casamento civil, a secularização dos cemitérios e a liberdade de imprensa também apontam para um futuro onde a influência do modelo monárquico seria reduzida (VIEIRA, 2002, p. 67).

No governo do Dr. João Teodoro Xavier de Matos, de 1872 a 1875, foram promovidas significativas mudanças na província de São Paulo, como uma melhor urbanização e aterramento de terreiros lodosos. Logo após seu governo, completou-se a ligação da Estrada de Ferro D. Pedro II à linha da Companhia São Paulo–Rio de Janeiro, que uniu a cidade à capital imperial. Também foram realizadas obras de saneamento e abastecimento, construção de escolas, a ampliação do Hospício de Alienados e a Penitenciária.

À luz desse breve contexto político, concordamos com Cândido (2007) que o propósito dos protestantes norte-americanos não era meramente divulgar a “verdadeira religião” entre os povos pagãos e católicos romanos, mas transplantar fundamentos culturais, políticos e econômicos.

Seguindo os princípios teóricos e metodológicos anunciados, buscamos observar as conexões entre o objeto da investigação com as condições sociais da cidade e a interação desses fatores, o que justifica a seguinte investigação das condições sociais da cidade de São Paulo, no período temporal adotado.

1.1.2. As condições sociais

O crescimento de vilas e cidades no interior do estado colocavam a cidade de São Paulo, no começo do século XIX, como um lugar pouco povoado, utilizado comumente como posto comercial. As casas, as ruas, as práticas religiosas e culturais são evidências de uma cidade pequena e isolada no planalto (ASSUNÇÃO, 2004). Tratava-se de uma cidade movimentada pelo trânsito cotidiano de escravos, com ruas estreitas e mal traçadas e com abastecimento de água precário.

As habitações da cidade revelavam a condição social de sua população, destacadamente o *modus* de vida. O viajante francês Auguste de Saint Hilaire (1779-1853), naturalista e

botânico, em passagens por São Paulo entre 1819 e 1822, descreve as habitações da cidade e sua disposição geral, identificando poucas casas de luxo, sendo a maioria delas precárias, até mesmo as casas dos proprietários de engenhos (SAINT-HILAIRE, 1976). O que revela uma população pobre que, num extremo, contava com escravos, artesãos, lavradores, sitiantes, tropeiros e, num outro, com fazendeiros, proprietários de engenho e ricos comerciantes (GOMES, 2000).

Ainda sobre a arquitetura rústica da cidade, Kidder e Flecher descrevem:

Alguns edifícios são construídos com essa pedra (conglomerado ferruginoso, semelhante ao arenito vermelho); mas o material mais geralmente usado na construção de casas é a terra comum (casa de taipa) que levemente umedecida e amassada pode construir uma sólida parede. O processo para isso é cavar o terreno vários pés de profundidade, como se tratasse das fundações de uma casa de pedra, e depois encher os buracos com pedra umedecida, que é batida de modo a ficar tão dura quanto possível (KIDDER E FLECHER, 1941, p. 70-71).

De acordo com Taunay (2004, p. 265), "durante todo o século XVIII e o primeiro quartel da centúria seguinte, alteração alguma de vulto se pode verificar no ritmo da existência coletiva da cidade". Algumas tentativas de melhoria das condições urbanas foram feitas já a partir de 1810. Entre elas, estão o alargamento de becos, a melhoria do aspecto das ruas centrais e a determinação de que carreiros "fossem obrigados a dar anualmente quatro carradas de pedras gratuitamente, a bem das obras municipais" (TAUNAY, 2004, p. 266)

A cidade, com base em relatos dos viajantes que chegaram no começo do século XIX, é caracterizada por ser tediosa, religiosa e desacostumada a receber viajantes (TAUNAY, 2004). Eram raros os hotéis e as hospedarias. Nos que existiam, o visitante arriscava levar a cisma da "imoralidade" pela permanência. Destaca-se, ainda, a pequena presença feminina nas ruas, em razão das restrições religiosas e culturais. Nesse contexto, religioso e tedioso, desfrutar da amizade e da convivência com os moradores era tarefa difícil pois,

A vida coletiva de tais casos aferia-lhes a suscetibilidade, era incompatível com o regime de tacanho recato, cheio de reservas e retraimento que só se abrandava após largo período de convívio, refratários como eram à sociabilidade convencional, sem compreender convivência alheia à amizade e só permitindo expansões aos íntimos afetos (TAUNAY, 2004, p. 311).

A cidade tediosa do início do século XIX foi se modificando com o aumento populacional, beneficiando-se do aumento da importância da economia cafeeira no Império e da diversificação da economia, inclusive com uma incipiente industrialização.

Segundo Mota (2004, p. 13), "Tal ambiente deve ter estimulado a decisão de D. João VI ter transferido do Rio para São Paulo uma fábrica de armas, encarregando dez mestres alemães e cinquenta trabalhadores do local para tocá-la". Já nos anos 50, havia hotéis franceses e grande fluxo de estrangeiros. Isso se deu também pela facilitação das comunicações trazida pelas estradas-de-ferro (TAUNAY, 2004).

O aumento da população, acrescida cada vez mais de estrangeiros destinados a trabalhar nas lavouras cafeeiras, exigiu que fossem estabelecidos regulamentos que organizassem o espaço da cidade, preocupação do poder público (ASSUNÇÃO, 2004). Segundo Taunay (2004), a população de São Paulo em 1886 contava 44.030 habitantes, em relação aos 16.000 que teria em 1822. "Já para fins da era imperial contaria 64.934 almas, e a Província 1.221.394 em 1886 e 1.384.753 três anos mais tarde" (TAUNAY, 2004, p. 326). A maior parte dos imigrantes era oriunda da Itália, seguida de Portugal. Sobre esse aspecto, observamos que:

Convictos os paulistas de que a abolição era coisa iminente preparavam a substituição intensiva do braço cativo. Se a maior parte do reforço demográfico se localizava nas lavouras de café, já boa percentagem de recém-vindos se fixara na capital da Província. Foi o que permitiu que a cidade de 1872 a 1886 tivesse a população quase dobrada, e apresentasse em 1890 um acréscimo na relação de 100 para 150, dobrando ao cabo do triênio seguinte. Assim em vinte e um anos quase se lhe sextuplicara o número de habitantes (130.775 em 1893). (TAUNAY, 2004, p. 327)

Mota (2004) identifica o período entre 1834, com a instituição do "Ato Adicional" que firma instituições civis no Brasil, até a crise econômica de 1929, que afeta de forma drástica a economia cafeeira, como o "o longo século XIX paulistano". Nesse período, a população salta de 300.000 mil habitantes para 6 milhões em 1929, sendo desses cerca de 1 milhão estrangeiros naturalizados e imigrantes, e metade da população ligada à lavoura e a atividades rurais.

1.1.3. As condições econômicas

Dá-se início, em meados do século XIX, a um processo de capitalização, no qual as zonas rurais buscam empréstimos na nascente metrópole, que ganha destaque como ponto de conexão de diversas regiões do país. Intensifica-se também o processo de industrialização, pois em 1853, quando da criação Sociedade Auxiliadora de Agricultura, Comércio e Artes, havia na cidade "7 fábricas na Província: 2 em São Paulo (as únicas com proteção oficial), 2 em Sorocaba, e uma, respectivamente, em Bananal, Ubatuba e Campinas" (MOTA, 2004, p. 13).

Sobre esse período de industrialização, destaca Mota (2004, p. 14) que:

É o momento em que, no Brasil, se desloca a vida da casa grande do agricultor da economia do açúcar para o sobrado da burguesia urbana; e, no mundo do trabalho, à passagem das senzalas aos mucambos e, depois, aos cortiços. Com a comercialização e uma produção agrícola em escala, São Paulo passa a atrair um contingente significativo em busca de emprego temporário. Melhoramentos urbanos, como a iluminação a gás, abertura de ruas, lojas com mercadorias diferenciadas, edifícios públicos mais imponentes constituem atrativo não somente para a aristocracia rural que se desloca para as cidades, como para as massas de lavradores desenraizados.

O sucesso da economia cafeeira é fator fundamental para a criação e expansão das ferrovias, que ultrapassam o vetor São Paulo-Santos e seguem para outras cidades do estado, dinamizando a economia e atraindo a mão de obra de "italianos, espanhóis, mais tarde japoneses, e outros que, ao lado do ininterrupto fluxo de portugueses, daria a marca do novo tempo" (MOTA, 2004, p. 84). Para Mota (2004), é esse o momento da disseminação de ideias liberais na cidade paulista, com o fenômeno das estradas de ferro criando uma cultura urbana e moderna. Ainda que o impacto dessa mudança tenha sido pouco percebido na estrutura urbana da cidade, em finais do Império, que contava com saneamento e padrões de higiene pública ainda precários.

A segunda metade do século XIX traz consigo a regulamentação do abatimento de rês, a construção e regulamentação de novos cemitérios e o controle da localização de feiras. A explosão demográfica e a incipiente industrialização, aliadas à baixa disponibilidade de moradias, causou a proliferação de cortiços e problemas de higiene urbanas. Para Assunção (2004), é neste momento que a elite paulista começa a buscar novas ideias para solução dos problemas urbanos, pois não bastava apenas implementar as intervenções urbanas. Era fundamental alterar o comportamento e os hábitos da população.

A economia cafeeira, na última década do Império, gerou impactos sociais e econômicos que mudaram a face da cidade, tornando-a mais aberta ao estrangeiro e desejosa de substituir a mão de obra escravizada, sendo esta última uma fonte de sustentação do Império.

Após a proclamação do Regime Republicano (1889), São Paulo começou a desenvolver ações que modernizaram o estado. Intensificou-se "a implementação de algumas políticas públicas em diversas áreas; entre elas, a da educação, como parte de um processo que procurava viabilizar suas potencialidades de crescimento econômico e afirmação política"

(GODÓI, 2014, p.1). Nesse aspecto, a educação era percebida como um meio de renovação do pensamento e construção de uma sociedade.

O contexto educacional da Província e a influência protestante na renovação dos métodos educacionais serão temas das próximas seções.

1.2. A educação no Brasil no século XIX: Antecedentes e caracterização

As mudanças políticas, econômicas e sociais do Brasil oitocentista resultaram em diferentes percepções sobre o papel da educação no país (GOUVÊA, 2007). O Brasil começa o século XIX como Colônia portuguesa, atravessa um longo período de monarquia e termina o século como uma república. Nesse contexto, e principalmente a partir da década de 50 do século XIX, diferentes políticas educacionais se desenvolveram.

Diz a autora:

Com a expansão econômica, a industrialização, ainda que incipiente, a ampliação dos núcleos urbanos e, principalmente, a desintegração do regime escravista, a escola, na segunda metade do século, foi alvo de políticas públicas mais estruturadas e investimentos mais significativos. Ao mesmo tempo, a forma escolar foi progressivamente adquirindo maior legitimidade social (GOUVEA, 2007. p. 125).

Gouvêa (2007, p. 129) considera que, em meados do oitocentos, a educação no Brasil "(...) definia-se pela constituição de espaços e estratégias diferenciadas, definidas pela origem sócio racial do aluno, configurando modelos paralelos de instrução". Diferentes grupos sociais mantinham estratégias educacionais em nível privado, enquanto a educação pública tentava se consolidar nas províncias.

Durante a maior parte do século XIX, existiram dois modelos educacionais hegemônicos no Brasil. O primeiro, de origem católica, era baseado no modelo jesuíta e formava o pensamento nacional. O segundo, leigo, era público-estatal e se estabelecia como definidor de parâmetros, contudo sofria grande influência do primeiro. As ideias republicanas e liberais começaram a buscar brechas no sistema, por meio das quais criariam suas próprias escolas com modelos que influenciassem a população em direção a uma superação do sistema monárquico vigente (VIEIRA, 2002).

O modelo educacional do Império brasileiro tinha como objetivo principal a formação de quadros para a manutenção e administração do Governo Central em suas áreas política, administrativa e jurídica (VIEIRA, 2002). A educação secundária era difusa, e em geral preocupada em preparar os alunos para o ingresso no ensino superior que suprisse as necessidades do Estado. O modelo patrimonialista e de compadrio permitia pouca

ascensão social via educação. Nas últimas duas décadas do século XIX, a instrução pública passou a ser concebida como um dos instrumentos privilegiados para se incutir no país o espírito da civilização moderna" (2002, p. 13).

Diz Vieira (2002, p. 13) que a busca por novos modelos de educação que trouxessem o país para a modernidade:

Permitiu, aos imigrantes e missionários norte-americanos, que se instalaram na região paulista, na segunda metade do século XIX, uma participação importante nesse cenário em razão do estabelecimento de seus colégios e de sua proximidade com setores das elites republicanas paulistas, que os viam como representantes típicos de um país livre, democrático e protestante.

A presença da Família Real no Brasil causou transformações sociais, políticas e econômicas que transformaram radicalmente o país. Segundo Marçal Ribeiro (1993), a presença de D. João VI no Rio de Janeiro dá origem a uma demanda por abertura de instituições de ensino superior, principalmente para qualificação dos ocupantes de cargos públicos. O ensino básico é negligenciado e a maior parte população segue iletrada, segundo o autor.

O Ato Adicional de 1834 transfere a responsabilidade pela educação para as províncias, com pouco sucesso. O acesso à educação ainda era elitizado e com foco no acesso às escolas superiores. Conta Gouvêa (2007, p. 130):

Embora no discurso das elites a escolarização da população livre fosse apresentada como necessidade imperiosa de consolidação da ordem pública, o Estado central transferiu às províncias e municípios a responsabilidade pela instrução elementar, assumindo a educação superior.

A descentralização da oferta de educação contrasta com a centralização da arrecadação durante o Império, concentrada na Coroa. Em 1854, foi aprovada na Corte a Reforma de Couto Ferraz, criada três anos antes. A reforma regulamentava os ensinos primários e secundários, com foco nas regras para a instrução pública gratuita. Também regulamentava o ensino primário para ambos os sexos. Estavam incluídas na reforma o ensino moral e religioso (com a leitura comentada dos evangelhos), de leitura e escrita, noções de gramática e aritmética.

De acordo com Gouvêa (2007, p. 137), as leis de obrigatoriedade escolar responsabilizavam as famílias, ou os tutores, pela educação de crianças em idade escolar, com previsão de multas aos não cumpridores. A autora destaca, ainda, a falta de fontes que verifiquem o cumprimento desta norma. A educação poderia ser feita em casa por

tutores, escolha comum das famílias de elite que pouco enviavam seus filhos às escolas públicas. A permanência dos alunos nas escolas era baixa, devido à falta de legitimidade da educação, em uma sociedade majoritariamente iletrada, e à incidência do trabalho infantil, ainda comum como parte das fontes de subsistência das famílias. A autora também destaca os conflitos entre pais e professores, que eram comuns as reclamações e abaixo assinados denunciando à conduta dos docentes quanto a espancamentos de alunos.

A educação nas escolas oficiais era vedada a escravos, mas não a negros livres que, em geral, frequentavam as chamadas "Escolas de Artífices" nos centros urbanos, ou os "Colégios Agrícolas" nas zonas rurais, ambas voltadas para a educação profissional (GOUVÊA, 2007). A preocupação com a educação dos escravos mobilizava diversos políticos da época, como o abolicionista José Bonifácio, por exemplo, que já defendia a instrução para esses sujeitos, associada a outras medidas, como meio de integração social:

O Estado deve olhar para as suas criações; as reformas sociais precisam de tempo para fructificar. (...) Cumpre fixar uma demora, durante, a qual dever-se-há tomar todas as medidas para preparar, no seio da população escrava a família pelo casamento, a propriedade pelo pecúlio, a moral pela religião, a inteligência pela instrução (BONIFÁCIO, J. - Discurso Parlamentar, 17 de julho de 1867).

Era alta a incidência de abandono de crianças na cidade de São Paulo, em especial na primeira metade do Século XIX, de acordo com Silva (2011). Estas crianças eram acolhidas por famílias paulistanas ou, principalmente, por instituições católicas que se responsabilizavam por sua educação. Muitos seminários também recebiam moças cujas famílias eram incapazes de prover dotes ou a manutenção das mesmas durante a mocidade. A educação das meninas "limitava-se ao ensino de rudimentos de leitura, escrita e aritmética, além da aprendizagem das chamadas prendas domésticas e de trabalhos manuais de agulha e linha" (MORAIS, 2000, *apud* SILVA, 2010, p. 972). O magistério era outra possibilidade de qualificação para moças. Quanto aos rapazes, era comum que fossem destinados ao ensino em algum ofício como aprendizes de artesãos.

O início da inserção feminina no mundo do trabalho remunerado nas áreas urbanas e industrializadas gerou a necessidade de criação de espaços de guarda de crianças, refletido na demanda por escolas bem preparadas e criação de jardins de infância.

Embora houvesse referências à implantação de Jardins-de-infância para atender a pobreza, não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instruções pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas (KULHLMANN JÚNIOR, 1999, p. 83).

Segundo Gomes (2000), a província de São Paulo foi esquecida pelas reformas pombalinas e as condições educacionais refletiam as condições gerais do país. Machado e Mormul (2013, p. 281) destacam que "entre os anos de 1868 a 1879, outros projetos de reforma da instrução pública foram elaborados e apresentados à Assembleia Geral Legislativa". José Bonifácio, em discurso em uma sessão parlamentar em 28 de maio de 1879, comenta a situação da educação nacional, durante o debate de projeto que restringiria o voto aos analfabetos.

Uma das províncias do Império em que a instrução está mais generalizada é a do Rio de Janeiro. Pois bem, leia-se o relatório do Sr. Visconde de Prados, e ver-se-á qual a distribuição das escolas e quais as facilidades que lá mesmo se encontram para aprender a ler e escrever. Ha perímetros de tal extensão, em que os moradores das extremidades precisariam do dia inteiro para ir ás escolas e voltar das apetecidas lições. Pode-se dizer que a Europa civilizada desconhece esta incapacidade: se há exemplos em contrário, são raríssimos. Lá se compreende que não há direito de excluir por que motivo, porque há dever de instruir. (...) O caminho reto seria instruir os que não sabem ler nem escrever, ou proporcionar-lhes tempo e meios para saber (BONIFACIO, 1879, p. 595).

Machado e Mormul (2013) destacam as contribuições de Rui Barbosa (1849-1923), jurista e representante do Estado da Bahia no Legislativo Nacional, que considerava que a educação de viés científico desde a mais tenra idade aproximaria o Brasil das potências europeias com a intervenção do estado. Eis seu entendimento:

Rui Barbosa discutiu a respeito da liberdade de ensino. Ele não concordava com a sua total liberdade, como defendia Leôncio de Carvalho. Apoiava que o Estado interviesse, em especial para garantir a qualidade do ensino. Outra questão era que somente a Igreja Católica iria lucrar com isso, já que estava preparada para manter suas escolas, uma vez que, para abrir e manter escolas, era necessário um grande capital. Após expor longamente nos seus pareceres os malefícios da não intervenção do Estado, também na concessão de graus, citou vários exemplos de como a França, a Bélgica e a Inglaterra tentaram dar autonomia às universidades, no entanto, os resultados foram desastrosos. Rui Barbosa comentou os vícios de nossa nacionalidade e enfatizou que seria um caos a não intervenção do Estado na educação brasileira (MACHADO; MORMUL, 2013, p. 28).

Em seus pareceres, datados de 1882, Rui Barbosa "enfatizou categoricamente que a ação educadora do ensino científico era, talvez, a mais poderosa de todas as influências, assim, os valores morais expressos em seus pareceres se eternizaram" (MACHADO; MORMUL, 2013, p. 285). Ele defendia que o ensino deveria ser obrigatório e que os pais tinham o dever de enviar seus filhos à escola. Estão expressos nesses documentos os desejos por uma educação que prezasse a liberdade de ensino (ainda que com regras), o

ensino de disciplinas práticas, de artes e desenho, por meio da qual o estado teria um controle maior sobre a educação básica e proporcionaria liberdade maior ao ensino superior. Suas ideias estavam alinhadas com as ideias liberais e modernas que se admirava nos Estados Unidos e na Europa. Rui Barbosa defendia que:

(...) Um sistema de ensino de acordo com as ideias científicas mais modernas, oferecendo ensino técnico a todas as classes, atendendo às necessidades de uma sociedade industrial. Apontou mudanças em vários estabelecimentos de ensino, buscando oferecer uma preparação técnica. No Imperial Liceu Pedro II, além do bacharelado em ciências e letras, introduziu mais seis cursos profissionalizantes: finanças, comércio, agrimensura e direção de trabalhos agrícolas, maquinistas, industrial, relojoaria e instrumentos de precisão (MACHADO; MORMUL, 2013, p. 285).

Para Vieira (2002), o Brasil já despertava o interesse de intelectuais, artistas e cientistas do mundo todo na segunda metade do século XIX. Informa o autor, ainda, que livros populares e científicos sobre o país eram lidos na Europa e nos Estados Unidos. Em contrapartida, a nação norte-americana era percebida por intelectuais brasileiros republicanos como um modelo de modernidade e democracia a ser seguido. Comenta Vieira (2002, p. 15):

Nesse período, o interesse crescente por parte dos intelectuais brasileiros, que ansiavam por uma mudança na forma de governo brasileiro, já se fazia notar nos discursos cada vez mais inflamados a respeito da imigração norte-americana. Esses viam, nos Estados Unidos, o modelo a ser seguido e, nos imigrantes, o caminho para atingirem seus propósitos. Para eles, o elemento norte-americano era o representante do progresso e do desenvolvimento moderno, graças ao seu elevado nível de comportamento democrático na vida social. Além disso, viriam exercer sobre a população nativa efeitos morais e civilizatórios.

Os movimentos missionários protestantes se instalaram definitivamente no Brasil a partir de 1870, tendo como objetivo de inserção no ambiente educacional a implementação de escolas que enfatizavam uma educação mais pragmática. É nesse período que acontece a mudança de paradigma, sendo a educação vista a partir de então como um instrumento de inserção do país na cultura moderna, em alinhamento com os ideais de Rui Barbosa. Faltava, no entanto, determinar qual o tipo de educação mais apropriada para cumprir as exigências do futuro (VIEIRA, 2002).

Conflitos religiosos também começam a se tornar mais comuns no último quarto do século XIX. O catolicismo, estabelecido desde os primórdios do Brasil, começava a apresentar resistência à participação de antigos fiéis em cultos protestantes ou à matrícula

de alunos católicos em escolas laicas. Destaca Silva (2013) que, embora fosse a religião da população, a prática da fé era relapsa pela maior parte dos brasileiros.

As congregações protestantes cresceram em número, ampliando sua pregação e apontando o que considerava desvios na doutrina romanista. Periódicos impressos reproduzem em suas páginas os constantes conflitos entre as religiões, como se pode ver no jornal “A Constituinte”, de 6 de julho de 1880, o qual narra a desavença entre o Bispo Diocesano e um missionário presbiteriano na cidade de São Paulo. Na matéria, o ministro protestante é acusado de disseminar "falsa religião" por meio de veículos de imprensa, como o jornal “Crença Liberal” e de acusar católicos de idolatria, ao que defende o escriba ser "a única religião verdadeira e a do estado" (“A Constituinte”, 06/07/1880). O conflito descrito se inicia quando um culto católico e um culto protestante acontecem no mesmo horário na praça da Catedral da capital, gerando conflitos entre membros de ambas as confissões e um embate teológico. O reverendo Chamberlain, que viria ser o representante da missão presbiteriana em São Paulo, é chamado para mediar o conflito. Após uma matéria no jornal “Crença Liberal” considerada ofensiva, católicos se dirigem aos locais de reuniões protestantes, sendo dispersados por padres.

Cabe destacar que, desde a Constituição de 1824, o Brasil garantia liberdade de culto a outras confissões que não a religião católica. O enfrentamento principal no conflito entre Estado e igreja se dava na esfera política da disputa entre o liberalismo e o catolicismo, ambos reivindicando poder sobre a sociedade (VIEIRA, 2006). Afirma o autor que, embora o conflito tenha tido início no embate entre a Igreja e Maçonaria, logo evoluiu para um debate nacional sobre a separação entre Igreja e Estado. Muitos percebiam nesse conflito a possibilidade de mudanças de rumo da Nação. Intelectuais e igrejas protestantes se uniram na criação de associações que propagavam a separação entre igreja e estado.

O avanço da modernidade na Europa e nos Estados Unidos, em finais do século XIX, é, para Silva (2013), fator de influência para que a religião católica entrasse na "rota de colisão" com novas ideias. A Igreja foi elemento fundamental na formação das instituições nacionais desde o século XVI, como a influência de Roma sobre os soberanos portugueses, em uma relação frequentemente “visceral” (SILVA, 2013). A Igreja Católica foi também atuante nos conflitos de ideias da época, quando religião e estado por vezes se aliavam e em outras se encontravam em polos opostos.

Todas essas disputas no seio da sociedade brasileira, muitas delas envolvendo a igreja, contribuíram para que na atualidade a sociedade

brasileira veja o fator religioso como uma das principais causas do subdesenvolvimento das instituições nacionais. Assim, a evolução sociopolítica do Brasil só seria possível com o abandono do religioso, uma vez que nele estaria o germe do atraso (SILVA, 2013, p. 77-78).

Uma das inovações defendidas pelo jurista e deputado Rui Barbosa consistia no incentivo à escola leiga, em detrimento do controle católico ainda intenso no país. Separava a educação, vista como um meio de progresso da nação, das obrigações religiosas ainda presentes nas grades de ensino. O foco do projeto educacional era transferido para a ciência.

Rui Barbosa repudiava o fato de o Brasil continuar fora do círculo da civilização moderna, retardando a consagração legal e o dever escolar. Defendia a escola leiga e que o ensino religioso fosse excluído da escola, visto caber ao padre este ensinamento. Tratou da necessidade de separação entre o Estado e a Igreja, enfatizando as vantagens da escola leiga. No decreto de Leôncio de Carvalho¹⁷, os alunos não eram obrigados a frequentar as aulas de ensino religioso, mas mantinha sob a responsabilidade do professor essa tarefa. Rui Barbosa defendia que o Estado não deveria estar atrelado a nenhum dogma (MACHADO; MORMUL, 2013, p. 292)

Embora os conflitos religiosos não tenham, por si só, instituído finalmente a separação entre igreja e estado, defende Vieira (2002) que eles representavam o abismo que existia entre as pretensões de modernização da elite nacional e as estruturas do estado monárquico. O protestantismo expandiu-se neste conflito, conquistando a simpatia dos republicanos, liberais e maçons brasileiros, contribuindo para mudanças de direção do país. Segundo Vieira (2002, p. 90) "nesse contexto, a questão da educação se apresenta como uma questão central que vai definir o modo como suporte para a sustentação da ideologia do progresso em substituição ao sistema escolástico dos jesuítas".

Após a Proclamação da República em 1889, São Paulo intensifica a implementação de políticas públicas em diversas áreas, entre elas a educação, como parte de um processo que procurava viabilizar suas potencialidades de crescimento econômico e afirmação política. Palma Filho (2005), aponta que, a partir de 1891, várias reformas educacionais

¹⁷ O decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 da Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, apresentado por Leôncio de Carvalho, foi norteada por dois princípios: 1) a liberdade de ofertar o ensino sem as amarras de qualquer verificação pública do saber de quem oferece o ensino; que permitiria a ampla multiplicação dos estabelecimentos do ensino onde a própria população faria a escolha dos mais competentes; 2) a liberdade de discernimento do que ensinar, onde os professores ensinaram mais e melhor. Nesse segundo item estava disposto a liberdade e a permissão para que alunos chamado de "acatólicos" fossem isentos de frequentar as aulas de instrução religiosa, sendo que elas deveriam acontecer fora dos horários regulares das disciplinas. "§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas" (BRASIL, 1879).

são desenvolvidas na chamada República Velha (1889-1930). O autor destaca a Reforma Benjamin Constant, de 1891, cujos princípios eram "liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária" (PALMA FILHO, 2005, p. 2).

A educação seria um instrumento para a reforma política republicana desejada e o crescimento dos aspectos do positivismo de Comte foi também fator de influência pois, para "positivistas extremados como Alberto Salles, a educação era vista como um fato social capaz de ser utilizada como instrumento privilegiado no processo evolutivo da sociedade, numa ação gradual que se daria pela força dinâmica do progresso" (VIEIRA, 2002, p. 167).

As experiências educacionais do protestantismo norte-americano no Brasil já eram vistas como referência de sucesso e tidas como o modelo a ser seguido (GODÓI, 2014). Os jornais da época abordavam essa questão, tais como, por exemplo, a matéria sobre a atividade parlamentar em São Paulo, que cita o adiamento das discussões sobre a Reforma da Instrução Pública. O jornal "Correio Paulistano", de março de 1883, relata a falta de consenso parlamentar sobre o tema da instrução pública. As discussões ocorreram num momento de grande instabilidade política, quando se firmavam os pés da jovem República, entrando em disputa diferentes visões de mundo e de educação (GODÓI, 2014, p. 13).

Afirma Vieira (2002) que havia uma elite, formada na Faculdade de Direito de São Paulo na década de 1860, composta por indivíduos que se tornariam influentes no processo de reforma da instrução pública e nos rumos da política nacional na transição entre o Império e a República. Como membros desse grupo, podem ser citados Prudente de Moraes Barros, Campos Salles, Rangel Pestana, Bernardino de Campos e Teófilo Otoni. Para eles, a ignorância era causa dos males da nação, sendo a instrução pública a base da nova estrutura social pretendida.

Seguimos Vieira (2002) ao destacarmos a figura de Francisco Rangel Pestana, político republicano e jornalista, interessado nas iniciativas educacionais protestantes como a Escola Americana, o Colégio Internacional de Campinas e o Colégio Piracicabano (fundado em 1881). Pestana foi um dos idealizadores das reformas de ensino em São Paulo, indicado para esta função por Prudente de Moraes. Pestana utilizou-se do modelo americano como padrão. Admirador dos métodos de Johann Pestalozzi, Rangel Pestana indica, ainda, Antônio Caetano de Campos, este mesmo um docente, para a direção da Escola Normal.

Uma notícia do jornal “Correio Paulistano”, de 18 de outubro de 1890, informa que no dia anterior havia sido lançada a pedra fundamental para o novo edifício da Escola Normal, com a presença do Governador da Província, Prudente de Moraes, e de Caetano de Campos, diretor da escola. A matéria cita o discurso de Prudente de Moraes, no qual ele afirma que "a instrução pública não podia ser difundida porque não havia uma escola normal. A que existe não satisfaz os interesses da instrução nem se amolda ao progresso do Estado." Moraes termina seu discurso citando as contribuições de Caetano de Campos nas medidas que tomara para o avanço da educação pública paulista.

O artigo 1º do decreto de 27 de março de 1890, instituiu a escola normal como modelo para preparar professores públicos primários, cujo ensino consistiria nas seguintes disciplinas: língua portuguesa (leitura, exercícios de composição, declamação e gramática); aritmética, álgebra e geometria e escrituração mercantil; física, química, geografia e cosmografia, história do Brasil (com especialização em São Paulo); e, ainda, educação física, noções de economia política, biologia, ginástica, caligrafia, desenho e direção de escolas.

As escolas anexas à Escola Normal se tornavam escolas-modelo, onde os futuros educadores colocariam em prática os métodos ensinados na primeira, e os alunos eram ensinados conforme o novo paradigma e pelo método intuitivo. Concebidas à semelhança das *Training School* norte-americanas, as escolas-modelo eram, conforme afirma Vieira (2002), campos de experimentação e observação de novas técnicas e atuação dos professores. "Isso mostraria à sociedade paulista a diferença entre a Monarquia e a República no que diz respeito à educação do povo" (VIEIRA, 2002. p. 175).

A lei que regeria a reforma da instrução pública foi aprovada em 8 de setembro de 1892, pelo então governador Bernardino de Campos em regime de urgência (SANTOS, 2011), que levou adiante esta concepção de educação.

A nova lei que iria reger o ensino havia sido aprovada. A liderança do Estado demonstrava estar disposta a fazer o que fosse necessário para que este permanecesse em franco crescimento e esse parecer incluía impreterivelmente o setor educacional. A reforma da instrução pública tinha no bojo da sua proposta a criação do Conselho Superior da Instrução Pública, Inspetorias Distritais e ainda dividir a educação pública em três segmentos que seriam os seguintes: primário, secundário e superior (SANTOS, 2011, p.58)

As reformas estabeleciam o ensino público em 3 níveis de especialização: primário, secundário e superior. Era gratuita e ofertada a ambos os sexos. A escola fundamental passaria a ser pública, gratuita, obrigatória e leiga.

As reformas sofreram também influência das ideias de Horace Lane, diretor da Escola Americana, então membro do Instituto Histórico de São Paulo e Conselheiro para assuntos educacionais do Governo paulista. Lane recomendou duas professoras, Miss Márcia P. Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, conhecedoras experientes do método intuitivo, para assistir na reforma (VIEIRA, 2002).

O período em que a Escola Normal esteve sob a direção do Dr. Benevides, tanto a influência de Miss Browne aumentou quanto à de Horace Lane. Presume-se que é nesse momento em que o relacionamento de Bernardino de Campos se estreita com o diretor da Escola Americana em razão das necessidades da Escola Normal e, conseqüentemente, da Escola Modelo. As relações entre Bernardino de Campos e Horace Lane permaneceram até 1912, fato este atestado por uma carta escrita de próprio punho pelo ex-governador e endereçada aos filhos de Horace Lane por ocasião do falecimento do educador norte-americano e consultor da instrução pública paulista (SANTOS, 2011, p. 59).

Ao analisar o papel de Horace Lane nos rumos da instrução pública paulista, observamos que:

Ao atuar como consultor da educação pública paulista, Lane também imprime as marcas da educação norte-americana. Nesse sentido, sua atuação na esfera pública reforçava sua atuação como educador, fortalecia sua relação de poder com as elites paulistas e reforçava as representações do modelo educacional norte-americano (SILVA, 2015, p. 125)

Como já citado, as novas elites que prosperavam com a dinamização da economia paulista buscavam um ambiente em que novas ideias pudessem ser adotadas. A relação entre os anseios desta elite e a criação da Escola Americana serão discutidas na terceira e última seção deste capítulo.

1.3. A relação entre a estratégia escola-igreja e o republicanismo no Brasil no século XIX

A chegada dos missionários americanos coincide com um período de mudanças, iniciadas a partir da segunda metade do século XIX, que, como comentado, intensificaria em suas duas décadas finais. A atuação dos missionários protestantes na criação e ampliação de escolas se valia da estratégia Igreja-Escola, considerada adequada para ser implantada no contexto brasileiro.

Já na década de 60 do século XIX, Ashbel Green Simonton, o primeiro missionário presbiteriano a desembarcar no Brasil para estabelecer uma igreja, em carta dirigida ao Presbitério do Rio de Janeiro no dia 16 de julho do 1867, comenta a situação educacional no Brasil e as possibilidades que percebe para implantação do modelo Igreja-Escola, visto como meio indispensável para assegurar a implementação da igreja evangélica no país.

Alexander Latimer Blackford, cunhado de Ashbel Simonton, fundador da Igreja Presbiteriana de São Paulo, descreve a São Paulo que encontrou quando da ocasião de sua chegada à cidade, em 1863.

Alcansei São Paulo na mesma noite do dia em que deixei Santos. É uma cidade antiga, mas belamente situada em um planalto, cerca de 2000 mil pés acima do nível do mar. Contém cerca de 30 mil habitantes. Possui uma faculdade, uma escola de direito, orfanatos e um grande colégio interno para rapazes sob a direção e cuidado dos jesuítas. Há também várias igrejas e monastérios (*Foreign Missionary*, s/data, p. 63).

A criação de escolas dominicais pelos missionários é seguida, informalmente, pela instrução dos fiéis que assim o desejassem. Em 1867, abria as portas o Colégio Internacional, primeira instituição de ensino protestante na cidade de Campinas (VIEIRA, 2002). Cartas publicadas pela *The Foreign Missionary* descrevem algumas experiências, como a dos maçons cariocas que mantinham escolas de ensino primário e escolas noturnas para adultos. A Escola Americana, organizada em 1870, dedicava-se à instrução religiosa e à alfabetização.

O jornal “O Diário de São Paulo”, datado de 3 de abril de 1877, publicou anúncio da abertura dos cursos da escola destinados à formação de docentes no método utilizado pela instituição. O anúncio destaca o ensino de matérias dos cursos primários e secundários para meninos e meninas. Entre as disciplinas, cita “ler, escrever, contar, doutrina cristã, noções gerais de gramática portuguesa, geografia, música e desenho” (“O Diário de São Paulo”, 1877). Percebe-se que a Escola Americana “introduziu o método intuitivo e a leitura silenciosa, diferentemente do que faziam as escolas brasileiras com seu costume de leitura em voz alta e decoração sem raciocínio” (CALVANI, 2009, p. 47).

Na cosmovisão protestante, a liturgia e a prática cotidiana da fé se dão a partir das escrituras, o que encontrava empecilho na alta taxa de analfabetismo dos brasileiros. Assim, para os missionários, a educação não era apenas uma ferramenta para a prática evangélica, mas uma cosmovisão do protestantismo americano (CARMO, 2002). Nessa tradição, “a religião, a democracia política, a liberdade individual e a responsabilidade

são concebidas como parte de um todo que está envolvido por uma inflexível fé na educação" (CARMO, 2002, p. 100). Os princípios éticos desta cosmovisão pressupunham que a educação era um direito individual que deveria ser ofertado a todos, independentemente de raça, religião, gênero ou classe social (CALVANI, 2009). Com isso em mente, destaca-se que

Desse modo, a propaganda educativa dos protestantes investia num discurso que ia ao encontro dos ideais da classe média emergente, pois anunciava que os colégios eram abertos para formar uma nova elite para a república, semelhante à de seu país de origem. O ensino enfatizava o individualismo ético inculcando valores como honra, virtude, respeito mútuo, liberdade, solidariedade e cidadania, o que caía no agrado de intelectuais republicanos da época e formadores de opinião que, mesmo sem nunca terem aderido ao protestantismo, viam com bons olhos essas iniciativas, tais como Rui Barbosa, Rangel Pestana, Caetano de Campos, Prudente de Moraes, etc. (CALVANI, 2009, p. 64).

A teologia protestante e sua ênfase na conversão individual se relacionavam ao ideal do individualismo, o que contribuiu para a formação da sociedade americana (CAMPOS, 2012). Os missionários acreditavam que uma sociedade transformada nascia da conversão de indivíduos, que se regeneravam. Crença diretamente relacionada à teoria do "destino manifesto", que operacionalizou esta visão de mundo para além da conversão religiosa. Vieira (2002) afirma que a práxis missionária parte da convicção religiosa manifesta em uma vocação profissional, como a educação. Uma vocação profissional "voltada para uma atividade quer seja mundana ou religiosa, racionalmente empreendida e portadora de uma potencialidade capaz de dotar o mundo de novas possibilidades axiológicas" (VIEIRA, 2002, p.110).

No bojo das ações missionárias, por meio de práticas educacionais, estavam as aspirações político-econômicas, como se verifica nos autores citados:

A ação missionária por meio de ações educacionais, de saúde e de técnicas agrícolas, visava à formação dessa sociedade cristã progressiva, ao mesmo tempo que facilitava o expansionismo político e econômico norte-americano. Essa tarefa era vista como uma missão benéfica para os povos sem a luz do evangelho e, por isso, mais atrasados (SOUZA *apud*. CAMPOS, 2012, p. 10).

Defende Campos (2012) que as ideias presbiterianas, aliadas a pouca influência dos missionários em nível estatal, agradaram inicialmente tanto às elites liberais quanto ao estado monárquico. As elites locais, ansiosas pelo progresso e modernização, entendiam que o processo envolvia abandonar o paradigma social calcado na relação entre

catolicismo e estado, abrindo espaço para a ascensão de um modelo anglo-saxão que trazia consigo o protestantismo.

A confluência de interesses entre os protestantes e outros atores sociais influentes no contexto brasileiro do final do Império aliava-se também à admiração do sistema político e educacional norte-americano. Sobre a aceitação do modelo americano pelas elites liberais brasileiras nesse período do século XIX, afirma Calvani (2009, p. 61) que:

Não é difícil admirar porque uma parte da elite brasileira aproximou-se dos protestantes alinhando-se aos seus ideais. Afinal, esses representavam a promessa de que o Brasil poderia, em pouco tempo, assemelhar-se aos Estados Unidos no que se refere ao progresso tecnológico e educacional. Na cosmovisão dos missionários protestantes oriundos dos Estados Unidos, a criação de escolas e colégios era (...) fundamental para conquistar espaço na sociedade brasileira. Além disso, tais educandários deveriam servir também como local de testemunho de uma religiosidade supostamente mais racional e menos supersticiosa, marcada por valores morais também supostamente superiores.

Ao final do século XIX, os presbiterianos já haviam fundado mais de 40 escolas primárias, sendo poucas com objetivo de ensinar a doutrina religiosa protestante (CARMO, 2002). O sucesso da Escola Americana chamou a atenção da administração pública da província de São Paulo, que organizou então aquela que viria a ser a Reforma Caetano de Campos¹⁸. Em 1916, o jornal “O Estado de São Paulo” viria a publicar uma carta de Caetano de Campos escrita em 1890, na qual descreve a gratidão devotada ao presidente da Escola Americana e às professoras Maria Guilhermina e Miss Browe, cedidas pela Escola, pela contribuição na Reforma.

A identificação da atuação da professora Maria Guilhermina junto à Caetano de Campos no campo educacional como uma *avis rara*, no contexto educacional brasileiro da metade do século XIX e início do século XX, é apresentada nos seguintes termos:

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

¹⁸ Reforma implantada por meio do Decreto Número 27 pelo Governador do Estado de São Paulo, Prudente de Moraes Barros, no dia 12 de março de 1890.

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

Carla Simone Chamon (2005) enaltece a trajetória dessa educadora, professora, editora, diretora e suas práticas orientadas para os padrões pedagógicos norte-americanos.

Sobre a aproximação entre os republicanos, que formavam a vanguarda da ação política brasileira e paulistana, e os métodos educacionais dos missionários protestantes, afirma Vieira (2002, p. 269) que:

Os republicanos utilizaram a educação como um elemento de luta contra o regime dominante, pois ela atendia perfeitamente suas intenções: exercer a hegemonia não pela coerção do indivíduo e da sociedade, mas pelo consentimento. Este interesse levou ao estabelecimento de uma profícua aproximação entre os homens que queriam a república como forma de governo e os protestantes que desejavam ardentemente expandir-se ao longo de território brasileiro. (...) Para a elite republicana, a aceitação ou rejeição do protestantismo trazido inicialmente pelos imigrantes e estabelecido posteriormente pelas igrejas e escolas, se traduzia na medida que em que era visto como uma versão religiosa das ideias liberais e democráticas do Século XIX.

Assim, a estratégia igreja-escola utilizada pelos missionários presbiterianos foi um instrumento de propagação da fé presbiteriana, além de cumprir um propósito social na instrução de analfabetos, pertencentes ou não à confissão religiosa (CARMO, 2002). A cosmovisão protestante de uma educação liberal, defendida pelos missionários, estava alinhada com os anseios da elite liberal paulistana e, em grande medida, brasileira, o que justifica sua rápida aceitação e assimilação. Para os missionários, a educação não era apenas um meio de pregação religiosa, mas o princípio de uma mudança na direção da transformação da sociedade. Como conclui Vieira (2002, p. 270):

Os missionários protestantes tinham consciência de que a função da escola se dava além dos seus próprios métodos, seus prédios bonitos, seus recursos humanos e materiais, mas a utilização desses artifícios visava estabelecer seu domínio no campo educacional da Província. Eles sabiam que esses artifícios eram apenas o meio pelo qual formariam a consciência e os valores de uma sociedade cristã, gerando

homens e mulheres que pudessem se colocar a serviço dessa mentalidade tanto no campo religioso quanto político, onde quer que atuassem. Era uma contra educação, em relação à educação de forte tendência católica dominante, que dava subsídios às elites com o fim do estabelecimento de uma hegemonia. Era uma luta entre dois sistemas opostos. De um lado, tanto no plano religioso como cultural, representado pelo catolicismo, visto como opressor e ao qual era atribuída a causa da ignorância, da superstição e do atraso do país; do outro, o protestantismo libertador identificado como portador da civilização, através da educação e da ciência, representante do progresso.

Vimos até aqui o contexto da educação em São Paulo na segunda metade do século XIX, observando as condições políticas, socioeconômicas e populacionais, quando lá desembarcaram os missionários presbiterianos. Vimos também os aspectos educacionais dos modelos hegemônicos nacionais, fundamentados na práxis jesuíta e nos pressupostos liberais que visavam modelos modernos que privilegiassem uma ação educadora científica, observados, comumente, na América do Norte. Nesse contexto os missionários norte-americanos implantaram e desenvolveram a estratégia igreja-escola no final do Império e início da República que credenciava e facilitava o expansionismo político e econômico norte-americano.

A idealização e organização da Escola Americana foi um exemplo bem-sucedido desse ideal missionário, educacional e expansionista, cujos reflexos se fizeram sentir na Reforma Caetano de Campos. As implicações desta proposta pedagógica no contexto educacional brasileiro serão tema do terceiro capítulo. Antes, porém, veremos o processo de inserção do presbiterianismo na cidade do Rio de Janeiro e São Paulo, por meio da trajetória de Ashbel Green Simonton e Alexander Latimer Blackford.

CAPITULO 2 - A INSERÇÃO DO PRESBITERIANISMO NO RIO DE JANEIRO E EM SÃO PAULO

Nesse capítulo, analisaremos a trajetória dos intelectuais envolvidos na inserção do presbiterianismo no Rio de Janeiro e em São Paulo. Esses atores sociais estão organizados num grupo, no qual partilham uma sensibilidade cultural ou ideológica e afinidades difusas, isto é, compartilham ideias e comportamentos comuns. Esse mesmo compartilhamento alimenta o desejo da convivência em grupo (SIRINELLI, 2003). Por intelectuais entendemos os “homens de letras”, jornalistas, profissionais liberais etc., ou seja, pessoas formadas numa rede cultural, científica e artística, centrada nas academias; engajados na crítica social e política do seu tempo, fazendo circular suas opiniões em jornais e revistas (CARVALHO, 2007).¹⁹

A proposta desse capítulo é, portanto, demonstrar a trajetória social, religiosa e acadêmica de Ashbel Green Simonton (1833-1867), responsável pela inserção da igreja no Rio de Janeiro e a de Alexander Latimer Blackford (1829-1890), responsável pela inserção do presbiterianismo em São Paulo. Entretanto, vale esclarecer que Simonton participou, em alguma medida, da inserção do presbiterianismo em São Paulo, assim como Blackford participou no Rio de Janeiro, quando substituiu o colega por ocasião de suas viagens aos EUA.

Para tanto, analisaremos inicialmente a estratégia igreja-escola usada pelos missionários presbiterianos para a inserção no Brasil, observando que eles foram herdeiros da Reforma Protestante do Século XIX. No percurso desses missionários, pretendemos destacar os pontos de contato entre suas trajetórias e o processo histórico de construção do binômio evangelização e educação. Destacaremos, ainda, os diálogos entre os principais atores da Reforma Protestante do Século XVI, os quais estiveram diretamente envolvidos em tal processo histórico, bem como entre os atores continuadores desses ideais reformados, tendo como apogeu o protestantismo missionário norte-americano (CÂNDIDO, 2007). Posteriormente, analisaremos as trajetórias desses intelectuais buscando compreender, a partir delas, a inserção do presbiterianismo na capital do Império e na capital da Província de São Paulo.

¹⁹ Para uma melhor discussão sobre os intelectuais contemporâneos e suas organizações no Brasil, ver CARVALHO, (2007); CHARLE, (2003); SIRINELLI, (2003).

Entendemos que os indivíduos se constituem por meio de experiências diversas, condicionadas pelo lugar social que ocupam, as quais são perpassadas pela condição econômica, religiosa, étnica e de geração. No cruzamento desses diversos elementos, variando no tempo e no espaço, dar-se-á o significado da constituição das sociedades e dos homens, variando no tempo (CHAMOM, 2005).

Firmados nessas premissas, pretendemos descrever o rastreamento cultural, teológico e filosófico destes atores, não obstante a opção pela fé protestante presbiteriana, que nos serviu como bússola de orientação dessa investigação, em virtude do comprometimento com fé e a dedicação religiosa dos missionários. Na tentativa de historicizar a trajetória, procuramos identificar alguns traços característicos do protestantismo missionário norte-americano presbiteriano que se instalou no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, com ênfase no presbiterianismo. Esse assunto foi alvo dos trabalhos de Vicente Themudo Lessa (1934), Júlio Andrade Ferreira (1992), Émile Léonard (2002), Boanerges Ribeiro (1981), Antônio Gouveia de Mendonça (2008), Mesquida (1994), Vieira (2002), entre outros. Contudo, eles não se utilizam, como categoria de análise, da rede de sociabilidades.

O capítulo está organizado da seguinte forma: numa primeira seção, apresentamos a estratégia usada pelos presbiterianos para a inserção no Brasil, observando os aspectos históricos da utilização da evangelização e educação. Na segunda seção, apresentamos a trajetória dos missionários Ashbel Green Simonton (1833-1867) e Alexander Latimer Blackford (1829-1890), que foram os principais responsáveis pela inserção do Presbiterianismo na capital do Império e na capital da Província de São Paulo, respectivamente.

Dessa forma, a investigação se deu por meio da busca por compreender suas trajetórias, observando como categoria de análise a rede de relações na qual estavam envolvidos, isto é, de que maneira eles se organizaram num grupo que partilhava de pressupostos culturais e ideológicos.

2.1. Os presbiterianos e a estratégia educacional para inserção no Brasil

Os protestantes presbiterianos são herdeiros da Reforma Protestante do Século XVI. Eles se insurgiram contra a instituição Igreja Católica Romana e contra seu chefe supremo, o Papa, que “era uma potência religiosa e política, e grande parte da vida econômica girava em torno das igrejas paroquiais, ocasionando insatisfação por parte das autoridades civis,

devido à intervenção do Papa em seus negócios” (COSTA, 2009, p. 15). Os Estados europeus já havia iniciado o processo de organização em bases nacionais, buscando um poder central com governos fortes, servido por força militares e civis, nacionalistas, em oposição ao domínio de um governo religioso universal. Quanto às condições econômicas, percebe-se que a nobreza e a liderança católica estavam unidas no domínio das terras contra os pobres, o que beneficiava os nobres e o clero. Pesados impostos geravam uma vida de suplícios, o que era agravado pela necessidade de pagamento por qualquer serviço realizado pelo clero (casamentos, batismos, extrema unção e até a salvação). A partir de 1500, com a exploração de matéria prima nas recentes terras descobertas, inaugura-se uma era de comércio em que a classe média mercantil toma a frente da nobreza feudal na liderança da sociedade. Esta classe emergente não está interessada em enviar riquezas à Igreja Católica Romana (NICHOLS, 1985).

Os ideais humanistas, com destaque para o valor atribuído ao indivíduo, se contrapunham a ideia do sacerdotalismo, no qual o homem não podia *per si* aproximar-se de Deus. Parte do clero da Igreja Católica Romana colocava-se contra a imposição das chamadas “indulgências”²⁰. Em 31 de outubro de 1517, Martinho Lutero (1483-1556), que era sacerdote da igreja Católica Romana, Mestre em Artes e Teologia, apresentou 95 teses contra as indulgências, precedidas das seguintes palavras:

Por amor à verdade e no empenho de elucidá-la, discutir-se-á o seguinte em Wittenberg, sob a presidência do reverendo Padre Martinho Lutero, mestre de Artes e de Santa Teologia e professor catedrático desta última, naquela localidade. Por esta razão, ele solicita aos que não puderem estar presentes e debater oralmente, que o façam por escrito, mesmo que ausentes. Em nome do Senhor Jesus Cristo. Amém (LUTERO, 1987, p. 22).

Além das questões políticas e econômicas, que exerciam forte impacto na relação com a Igreja Apostólica Romana, um outro fator foi decisivo para a deflagração de uma ruptura da coesão existente: as novas aspirações surgidas nas universidades impulsionadas pela Renascença. Esse movimento acordou a Europa para uma nova forma de pensar. Grandes empreendimentos foram realizados por meio das invenções mecânicas, entre as quais a própria imprensa, criada por Gutenberg, em 1440.

²⁰ Tratava-se de um documento que declarava a salvação de quem o adquirisse. Quem comprasse estaria absolvido dos pecados e quando estivesse para morrer poderia escolher o confessor, além de ir direto para o céu sem passar pelo purgatório. Também poderia se comprar indulgências para os que já tivessem morrido e, caso estivessem sofrendo no purgatório, seriam libertados imediatamente, indo para a presença do Senhor no céu (D'AUBIGNÉ, 1951).

A mais notável invenção técnica da época foi a imprensa. Em meados do século XV o alemão Gutenberg descobriu como reproduzir em madeira cada letra do alfabeto; ordenadas em palavras, as letras eram cobertas de tinta e prensadas sobre folhas de papel, permitindo a impressão de várias cópias de um mesmo livro. O livro impresso tornou-se o fator principal para a difusão do saber, ao qual os humanistas haviam dado poderoso impulso (HOLLANDA, 1976, p. 172).

A imprensa Europeia divulgou os livros, que tiveram papel decisório no despertar de determinados setores da sociedade para o aprofundamento de pesquisas. Uma das causas principais desse despertar foi o contato com a cultura e a civilização da Grécia e da Roma Antigas, com o redescobrimento do mundo e do pensamento clássico da literatura e da arte. Movimento que partiu da Europa e se disseminou para outras partes do mundo. No campo da alfabetização, destaca-se o caráter quase exclusivamente familiar, sobretudo nas famílias mais abastadas. Não havia escolas e as crianças que tinham condições favoráveis eram educadas pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para esta tarefa (COSTA, 2008).

Com o Renascimento, e principalmente com o uso da imprensa na Europa, mudanças foram observadas, uma vez que se faziam livros para um público maior. A leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para tornar-se cada vez mais individual. “A paixão pela Antiguidade que tomou posse dos humanistas [...] estudos, a que se entregavam os sábios, punha-lhes à disposição um método, inteiramente novo e desconhecido dos escolásticos” (D’AUBIGNÉ, 1951, p.66).

De forma mais *stricta*, o Humanismo, que teve uma influência decisiva no pensamento moderno, está intimamente vinculado ao Renascimento (MARCONDES, 2001). Os humanistas se voltaram ao estudo do período clássico, de maneira que o próprio estudo era visto como um meio voltado para um fim e não como um fim em si mesmo. Os clássicos eram estudados objetivando a busca por inspiração e instrução, opondo-se ao dogmatismo e ao escolasticismo medievo, anunciando ao homem um novo papel em sua relação com o mundo, retomando Protágoras na crença do homem como medida de todas as coisas (COSTA, 2008).

Dessa maneira, os aspectos discutidos proporcionam um movimento que se opunha aos princípios idealizados e praticados pela Igreja Católica. Dentre as lideranças do movimento, três pessoas exerceram grande influência: Ulrico Zwinglio (1484-1531), Lutero (1483-1556) e Calvino (1509-1564).

Ulrico Zwinglio cursou as universidades de Viena (Áustria) e Basileia (Suíça). Dedicou-se aos estudos de Filosofia e dos clássicos, tornou-se mestre no grego e iniciou estudos profundos na Bíblia. “Recebeu educação principalmente dos mestres humanistas, homens que representavam a flor do pensamento revolucionário da Renascença” (NICHOLS, 1985, p. 161).

Zwinglio exerceu grande influência na Suíça. Em 1521, levou o Conselho de Zurique a considerar a Bíblia como o único fundamento para a pregação, preconizando o direito de pregar independentemente de autorização eclesiástica. Defendeu Cristo como o único caminho de bem-aventurança e o único cabeça da Igreja, bem como a necessidade de o evangelho ser disseminado em toda parte, levando os homens ao conhecimento de Cristo, e ensinando-lhes a não confiarem em doutrinas e ordenanças humanas. Argumenta, ainda, que a missa não deveria ter o caráter de sacrifício, pois Cristo foi crucificado uma vez para sempre pelos pecados dos crentes. Por fim, afirmou sua crença na Igreja universal e invisível, constituída de toda a companhia dos eleitos, a rejeição da mediação dos santos e padres e que o celibato do clero é um grande mal (GONZALES, 1989). Zwinglio defendia as Escrituras contra a tradição, defendia o sacerdócio universal dos crentes, a salvação pela graça e a existência futura do céu e inferno. Nesta cidade, fazia protestos contra as indulgências, possuía grandes auditórios e expunha a Bíblia, livro por livro. Intentava combater, dessa maneira, a superstição, a hipocrisia, a preguiça e a embriaguez.

O outro nome de grande relevância para o movimento da Reforma Protestante no Século XVI foi Martinho Lutero (1483-1556), que, pouco antes de completar vinte e dois anos de idade, ingressou no mosteiro dos agostinianos, contrariando o desejo dos pais que insistiam em que fosse advogado. A decisão do jovem relacionava-se as suas reflexões espirituais, que o levavam até mesmo a castigar seu corpo, segundo lhe ensinaram seus mestres. Lutero passou a fazer mendicância, penitência, orações e jejuns em busca de perdão e salvação. Mesmo tendo uma vida exemplar de piedade, sua alma ardia com sentimento de pecado (NICHOLS, 1985).

Em 1507, Lutero é ordenado padre. Em 1508, vai lecionar em Witemberg e, em 1512, torna-se doutor em Teologia. Em 1517, chegou a Wittenberg um homem chamado Tetzel, enviado pelo arcebispo para vender indulgências emitidas pelo Papa. De toda parte, muitas pessoas vieram comprá-las. As indulgências ofereciam a diminuição das penas no purgatório, porém a multidão acreditava que obteriam o perdão dos pecados com elas. Tetzel afirmava que o arrependimento não era necessário para quem comprasse uma

indulgência, que por si mesma era capaz de dar perdão completo de todo pecado. O vendedor afirmava que a indulgência deixava o pecador “mais limpo do que Adão antes da queda”. Dizia ainda que “tão pronto a moeda caísse no cofre, a alma saía do purgatório” (NICHOLS, 1985, p.14).

A venda das indulgências impeliu o Sacerdote Católico Martinho Lutero a formular 95 teses, que sustentavam, particularmente, que a Igreja Católica Romana não podia oferecer perdão de pecados, nem tampouco alterar a situação das pessoas no purgatório, uma vez que somente Deus poderia fazê-lo. Vinham estudantes de todas as partes para ouvi-lo, aumentando sua influência. A partir da formulação de suas 95 teses, ele teve sérias oposições na Igreja, mas os príncipes o livraram de ser julgado em Roma, onde seria morto (LUTERO, 1987).

Rones Alves Cândido (2007) elenca os seguintes pontos principais quanto aos aspectos educacionais na reforma luterana: 1) A Bíblia como livro didático, fonte exclusiva da verdade, para a livre leitura e interpretação; 2) Educação informal a partir de Catecismos e litâneas religiosas; 3) Educação Universal com finalidade religiosa e civil com ênfase numa ação pragmática da educação em detrimento ao trabalho servil; 4) Valorização de práticas pedagógicas lúdicas e ilustrativas nos anos iniciais para alfabetização e ensino de crianças; 5) Necessidade de qualificação dos professores.

O terceiro líder que teve grande influência sobre a Reforma Protestante, afetando diretamente os presbiterianos, foi o francês João Calvino (1509-1564). Com vinte anos, Calvino foi diplomado Mestre em Artes pela Universidade de Paris. Dois anos depois, em 1531, foi licenciado em Direito, pelas universidades de Orleans (1528-1529) e Bourges (1529-1531). Formou-se também em Teologia e Letras em Paris (HALSEMA, 1959). Em 1532, publicou o comentário ao livro de Sêneca, “*De Clementia*”, de que enviou um exemplar ao Douto Erasmo, residente na Basiléia, que também havia popularizado as obras do filósofo estoico. Sobre “*De Clementia*”, temos que: “A obra de puro humanismo, elaborada aos vinte e dois anos, na qual revela o jovem escritor perícia no grego e latim, bem como, habilidades exegéticas e são raciocínio” (LESSA, 1934, p. 41).

Um outro ponto de grande destaque na vida do Reformador francês foi sua administração religiosa em Genebra. Em viagem para Estrasburgo, passou por Genebra e foi intimidado por Guilherme Farel, o líder religioso da cidade, para que ficasse e liderasse, naquela cidade, o movimento de Reforma. Calvino aceitou a incumbência, assumindo a direção e

liderando uma grande reforma em Genebra. Faleceu em 25 de maio de 1564, devido às enfermidades que o acompanharam em boa parte de sua vida.

Em 1536, concluiu as “Institutas da Religião Cristã”, uma defesa da causa protestante, dedicada ao Rei Francisco I (1494-1547). Francisco foi, inicialmente, um amigo da Renascença e mostrou-se, a princípio, favorável à Reforma, que considerava uma luta da inteligência contra a ignorância. Mostrou-se, posteriormente, vacilante em relação ao movimento religioso: ora aliava-se aos príncipes protestantes objetivando enfraquecer o imperador, ora os perseguia para fortalecer a aliança com o Papa.

No ano de 1534, Francisco I tornou-se decididamente adversário do movimento reformado. No dia 18 de outubro de 1534, os moradores de Paris amanheceram com vários cartazes afixados nos muros, nas portas das casas e nas igrejas com palavras de ordem atribuídas a Farel, o que resultou em severas perseguições aos protestantes. Sinistras “fogueiras se acenderam e as prisões regurgitaram” (LESSA, 1934, p. 50).

Enquanto isso, Calvino estava na Basileia, cidade de refúgio dos humanistas, onde produziu sua “Institutas da Religião Cristã”, concluída em 1535 e impressa em março de 1536, a qual consiste numa exposição dos principais fundamentos do Cristianismo. As Institutas são precedidas de uma epístola dedicatória a Francisco I, rei da França.

Calvino, introdutoriamente, traz à lume o direito de defesa por parte do movimento reformado, alertando sobre o perigo de se promoverem sanguinárias sentenças sem que seja, de fato, comprovado o delito. Percebe-se, já no prefácio de seu trabalho, a preocupação em promover no seu país o conhecimento a fim de livrar o povo de ser conduzido pela ignorância. Ele faz a apologia da verdade a fim de que homens incultos não sejam levados ao erro.

E se alguns há que desejam ser tidos como a favor de descer especialmente a verdade, são eles de parecer que se devam ignorar o erro e a imprudência de homens incultos. Assim, pois, falam homens comedidos, chamando de erro e imprudência o que sabem ser a plena verdade de Deus; e chamando de homens incultos, aqueles cuja inteligência veem não ter sido, de modo algum, desprezível a Cristo, uma vez que ele os teve por dignos dos mistérios de sua celestial sabedoria! A tal ponto, todos se envergonham do evangelho (CALVINO, 1989, p. 23).

Calvino, ainda no prefácio, ressalta o valor da instrução. Seus argumentos estão fundamentados em algo escrito, que ele chama de Palavra de Deus, portanto, torna-se necessário conclamar seu leitor à leitura.

Nossos adversários, é verdade, vociferam em contrário que nos servimos aleivosamente da Palavra de Deus, da qual, a seu ver, seríamos os mais depravados corruptores. Esta, na verdade, não só é uma calúnia por demais maldosa, mas ainda é um deslavado despudoramento; tu próprio, ao leres esta nossa confissão, em virtude da prudência que te assiste, o poderás julgar. Aqui também será bom dizer alguma coisa, a qual te provoque ou desejo e atenção, ou pelo menos te abra algum caminho para lê-la (CALVINO, 1989, p. 26).

Nessa obra, João Calvino expõe seus princípios teológicos partindo do pressuposto da doutrina da Soberania de Deus, que pressupõe a salvação como uma obra da Graça Divina da qual não participam aqueles que dela são objeto. Sua teologia foi duramente objetada, à princípio. Somente no chamado Sínodo de Dort (1618-1619) ela foi abraçada e reafirmada.

A doutrina Calvinista foi abraçada no Ocidente Europeu, nos Países Baixos, Polônia, Boêmia, Hungria, Escócia e Inglaterra. No território inglês, foi saudada por sublinhar a liberdade religiosa e individual contra a tirania das autoridades da igreja. Foi, inclusive, mencionada positivamente por Francis Bacon, um dos maiores filósofos defensores da liberdade individual desta época. O ajustamento dos interesses da Coroa e dos protestantes Calvinistas fez surgir o puritanismo, marcado por sua severidade moral e que deixou marcas intensas na Inglaterra, assim como na colonização da América do Norte (MENDONÇA, 2008).

A doutrina e o modo de culto dos protestantes calvinistas estavam pautados nas Escrituras e pela necessidade de conduzir as pessoas à reflexão e leitura. Por meio dela, diversas ações foram levadas a termo para gerar condições de instrução básicas ao povo. O fato é que “os Reformadores esbarram em um grande problema estrutural: o analfabetismo generalizado entre as massas. A leitura era um privilégio de poucos; livros, então, restringia-se a médicos, nobres, ricos comerciantes e integrantes do clero” (COSTA, 2009, p. 23). Esta situação gerou a preocupação com a alfabetização, por meio do lançamento de cartilhas educacionais, publicações de catecismos, traduções da Bíblia e até mesmo a criação de um projeto educacional em Genebra, idealizado especialmente por Calvino. De modo que não é sem razão o aparecimento das cartilhas, das primeiras gramáticas, a ênfase do uso das línguas vernáculas (HOLLANDA, 1976).

Não é por acaso, portanto, que as primeiras cartilhas partiram da lavra de protestantes. John Huss (1373-1415)²¹, já no início do século XV, “propôs uma ortografia padrão para a língua tcheca e apresentou uma cartilha, ‘ABC de Huss’, que consistia em um conjunto de frases religiosas cada qual iniciando com uma letra diferente na ordem do alfabeto” (CAGLIARI, 2009, p. 16). Em 1525, oito anos após o marco da Reforma, foi publicada em Wittenberg uma cartilha do ABC intitulada “*Bokeschen Vor Levem Ond Kind*”, que continha o alfabeto, os dez mandamento e orações (D’AUBIGNÉ, 1951).

Na obra de Martinho Lutero, datada de 1523, “*A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que costruyam y mantengam escuelas cristianas*”, o reformador apresenta sua proposta educacional. Propõe que a educação sustente dois parâmetros básicos: “preparar as crianças para a leitura da Bíblia Sagrada e compreensão dos valores espirituais cristãos e adestrá-los para o exercício da cidadania pela participação consciente na comunidade e no governo civil” (HACK; GOMES, 2002, p. 53).

João Sturm (1507-1589) formulou e realizou em Estrasburgo um plano de ensino que compreendia três instituições diferentes: a família, o ginásio e a academia, responsáveis por uma educação que valorize a piedade, o saber e a eloquência. As concepções educacionais de Calvino foram espalhadas por boa parte da Europa e depois à Nova Inglaterra. Ele criou numerosas escolas primárias e fundou a Academia de Genebra, que deu origem à Universidade de Genebra.

Quando João Calvino chegou em Genebra, em 1536, apresentou ao Conselho Municipal da cidade um projeto que incluía a escola para todas as crianças, onde as crianças pobres teriam ensino gratuito. Já em 1536, a Escola de *La Rive* foi criada. Posteriormente, foram organizadas quatro escolas elementares nas principais regiões da cidade. Depois, todo um sistema educacional foi estabelecido na cidade, por meio de sua influência como pastor da igreja, indo da escola elementar à Academia (CAMPOS, 2000).

Essas ações indicam que o movimento protestante contribuiu para a ascensão de uma cultura escrita, pois considera a religião fundamentada em uma relação íntima e pessoal com Deus, na qual a comunhão com o sagrado se dá através do contato do cristão com os textos da Bíblia. Acontecimento que é compreendido pela Reforma Protestante como revelação especial. Esse contato com Deus através das Escrituras foi o que gerou a

²¹ Sacerdote da igreja Católica Romana, John Huss chefiou na região da Boêmia uma revolta contra a igreja. Exercia grande influência na Universidade de Praga e tornou-se o porta-voz dos anseios políticos e religiosos do seu povo (NICHOLS, 1985).

preocupação com a alfabetização e seus novos métodos, oportunizando a disseminação da língua grega e contribuindo para que os homens lessem o Novo Testamento no original. Ao mesmo tempo, promoveu um amplo movimento de tradução das Escrituras para outras línguas vernáculas.

Esse contexto humanista, renascentista e protestante que enfatizou o retorno às fontes primárias fez com que os humanistas cristãos despertassem para o estudo dos originais clássicos, o que promoveu uma evidenciação cada vez mais forte dos contrastes entre o ensino apregoado pela Igreja Romana e o encontrado nas páginas do Novo Testamento. Quando contrastaram os preceitos do seu livro de fé com os dogmas e padrões morais vigentes na Igreja, muitos cristãos se tornaram reformadores destemidos (CARMO, 2002).

O Humanismo foi, pouco a pouco, se introduzindo nas principais universidades da Europa. Tanto a doutrina como a atitude se revelavam expressamente por uma postura antropocêntrica, em domínio e níveis diversos, com menor ou maior radicalismo. Revelavam-se também pela defesa de variados temas, entre eles a importância do corpo, sendo o homem considerado um ser integral, e contrapondo-se à teoria aceita na Idade Média que forjava a dualidade entre corpo e alma. Três grandes mestres se destacaram, os quais exerceram grande influência sobre os reformadores: João Colet (1476-1519), Erasmo de Roterdã (1455-1522), João Reuchlin (1455-1522) (D'AUBIGNÉ, 1951).

Já mencionamos anteriormente que a doutrina Calvinista foi abraçada na Inglaterra, pois valorizava a liberdade religiosa e individual contra a tirania dos reis e da Igreja, e também que ela foi louvada pelos filósofos defensores da liberdade individual. Rones Cândido (2007) observa que a liberdade religiosa instaurada por Calvino em Genebra, para onde acorriam refugiados de diversos países, não apenas garantia a própria possibilidade da vida, mas também a de uma formação intelectual e religiosa. O ajustamento dos interesses da Coroa e dos protestantes Calvinistas fez surgir o puritanismo que deixou marcas intensas na Inglaterra, como na colonização da América do Norte.

Faz-se necessário compreender melhor este aspecto porque serão os protestantes presbiterianos calvinistas que serão enviados ao Brasil como missionários e se tornarão os idealizadores e organizadores da Escola Americana.

No território inglês, contrapondo-se ao poder comumente exercido de cima para baixo, os pressupostos calvinistas - de que o amor de Deus é oferecido indistintamente a todos

os homens, valorizando o indivíduo independentemente de sua posição social, tanto civil como eclesiástica - foram saudados. Segundo Mendonça (2008), já havia neste período uma “índole republicana” entre os ingleses e eles viam o rejuvenescimento Católico Romano, explicitado como resultado da Contrarreforma²², um inimigo poderoso. Ao contrário, “o plano de governo calvinista era popular, democrático e republicano: permitia eleições de baixo para cima, mais do que nomeações de cima para baixo” (MENDONÇA, 2008, p. 62). Esta é a razão do nome “presbiteriano”, que se origina da palavra anciãos, ou presbíteros, referindo-se ao sistema de governo democrático e representativo. O primeiro ministro da Holanda, entre 1901 a 1905, Abraham Kuyper, fundador e professor da Universidade Livre de Amsterdã, afirmou que o Calvinismo produziu terras de liberdades²³, sobretudo na Holanda, Inglaterra e América (KUYPER, 2014, p. 93).

Os Calvinistas ingleses começaram a reivindicar a adoção de medidas disciplinares contra aqueles que conduziam a igreja e, especialmente, que não satisfaziam os princípios da moralidade, desenvolvidos por Calvino em Genebra. Alguns ingleses começaram a reivindicar este padrão moral na igreja Anglicana e foram chamados de Puritanos²⁴. O puritanismo foi um modo de vida, que teve a fé religiosa como pressuposto para todas as coisas. Este princípio aliado à visão da liberdade e política foi a baliza para a Revolução Puritana de 1649, que depôs o Rei Carlos I e inaugurou o período Republicano. Não obstante, os puritanos, devido às perseguições políticas e religiosas, emigraram em grande número para a Nova Inglaterra, vista como um lugar ideal, de oportunidades, e para a construção de uma nova nação.

Uma data significativa foi 1620, quando os chamados *Pilgrim Fathers* atravessaram o Oceano em grande escala. Em 1640, já havia cerca de quinze mil, cujas características

²² A Contrarreforma, de modo geral, consistiu em um conjunto de medidas tomadas pela Igreja Católica como reação às religiões protestantes. A Contrarreforma estabeleceu um conjunto de medidas: atuação contra outras denominações religiosas, promoção de meios de expansão da fé católica e esclarecimento da posição católica em relação ao ensino de seus dogmas e reformas quanto a conduta do clero. Estas medidas foram determinadas no Concílio de Trento (1545). Uma medida fundamental para a expansão Católica foi a criação da Companhia de Jesus, designados como um braço da Igreja (MCGRATH, 2010).

²³ Segundo Kuyper, nenhum esquema político dominante independe de uma concepção religiosa específica ou de uma concepção antirreligiosa. As mudanças que o Calvinismo produziu sobretudo, na Holanda, Inglaterra e América do Norte, fomentaram a liberdade. Assim, todo fanático Calvinista é um fanático pela liberdade (KUYPER, 2014).

²⁴ “Puritanos” foi o nome designado aos presbiterianos nos EUA que se tornaram conhecidos em virtude da busca por uma excelência moral, fundamentada numa perspectiva teológica, na qual havia um pacto de Deus com homem, estabelecido por iniciativa de Deus. Neste pacto pede-se ao homem que manifeste fé, obediência, preparação, apropriação e humildade. Contempla-se também o pressuposto abordado por Weber do conceito de “Chamado”, no qual a salvação recebida deveria promover um engajamento do fiel no trabalho (*Beruf*), que deveria ser encarado como uma missão dada por Deus (WEBER, 2009).

eram a educação e elevada moral religiosa. Agora, poderiam construir uma nova sociedade fundamentado nos pressupostos políticos e eclesiásticos, assumindo a forma presbiteriana de governo. Eles se sentiam como o povo escolhido de Deus, tanto no sentido espiritual como no intelectual. Eles se viam na obrigação de construir no deserto americano uma nova pátria fundamentada em valores celestiais. Dessa pátria, a intenção era disseminar o “*Puritan Model State*” no mundo.

Segundo Duncan A. Reily (1993, p. 85), “nunca houve uma separação entre o cristianismo e o povo americano”. O que pode ser exemplificado pelo registro, na moeda americana, de um motivo religioso, o que aponta para a confiança no sagrado. Ou também pela contratação de capelães para setores cruciais do Estado, como do poder legislativo e das forças armadas.

A construção dessa nova sociedade, marcada pelo apego à formação teológica confessional escrita e a uma perspectiva de liberdade já debatida aqui, fomentou nos puritanos a iniciativa pela organização de escolas, tais como Harvard. Observamos, ainda, que outros grupos protestantes, especialmente os Metodistas e Batistas, também se estabeleceram na Nova Inglaterra, especialmente durante o Reinado do Rei Carlos II (1660-1685), ocasião marcada pelas perseguições aos protestantes. O fato é que, semelhante ao Brasil, formado à sombra do Catolicismo Romano, a sociedade americana constitui-se num ambiente protestante, sendo mesmo influenciada pelo “espírito protestante” que mais tarde viria a se tornar uma formidável empresa missionária.

Segundo o historiador americano Robert Handy (1971), essa empresa missionária foi fundamentada na intenção de constituir um ideal de civilização, uma espécie de Reino de Deus na terra, na Nova Inglaterra. A Assembleia Geral Presbiteriana, reunida em 1815, recomendava preces especiais para que a “vinda gloriosa do Reino se apressasse” e esta se daria somente após a implantação da civilização cristã. A cristianização da Sociedade seria uma preparação para o Reino de Deus.

Entretanto, esse Reino não seria algo particular para os americanos, mas um projeto de civilização que deveria ser levado às nações, sendo que os americanos se entendiam como pessoalmente responsáveis por este “Destino Manifesto”. As marcas se dariam em torno da religiosidade, cultura, indústria, liberdade e obediência às leis. Estas e a empresa educacional constituíram-se fios condutores para o cumprimento deste destino dado por Deus (HANDY, 1971).

O fato é que, nos últimos anos do século XVIII e nos primeiros vinte anos do século XIX, surgiram nos Estados Unidos mais de vinte sociedades missionárias protestantes com forte ênfase no aspecto educacional, com destaque para a “*Board Of Foreign Missions*” fundada em 1837. Segundo Clifton Olmstead (1960), por trás desta preocupação religiosa estava a deliberada intenção de promover o imperialismo mercantil. E “para a América Cristã, no final, a extensão, do poder e influência nacionais e a propagação da fé são os dois lados da mesma moeda” (OLMSTEAD, 1960, p. 134).

A ênfase educacional advinha do princípio de que só uma cidadania preparada poderia desenvolver adequadamente sua missão divina no mundo. Segundo Mendonça (2008), entre 1780 e 1860 o número de instituições educativas subiu de nove para quase duzentas. A “*First Day School*”, que surgiu em 1780 na Inglaterra por iniciativa de Robert Raikes, com propósitos educacionais e religiosos, contribuiu para este processo, apesar de lentamente mudar o foco da alfabetização para o ensino religioso. Em função do tamanho do seu território e da presença histórica e dominante da Igreja Católica Romana, o Brasil foi objeto de um grande esforço da empresa missionária americana, valendo-se da educação como estratégia missionária.

Segundo Boanerges Ribeiro (1973), no início do Século XIX, não havia indícios de protestantismo no Brasil. Em 1557, chegou à colônia uma comitiva de protestantes, a pedido do Vice-Almirante Nicolas Durand de Villegaignon. Contudo, o mesmo vice-almirante que solicitou a vinda dela tratou de deportar alguns protestantes e executar outros, anos depois. Uma segunda tentativa de inserção do protestantismo no Brasil se deu com os Holandeses em 1624, entretanto eles se retiraram com a expulsão após 30 anos (CARMO, 2012). Nesses interregnos, a igreja Católica Romana se encarregou de exilar brasileiros em Portugal, sob a suspeita de divergências religiosas (POMBO, 1958).

Os presbiterianos começaram a chegar ao Brasil após o tratado de Aliança e Amizade e Navegação, assinado entre Portugal e Inglaterra (1810), que dava liberdade aos ingleses para praticarem sua fé e celebrarem seus cultos. O que, associado às disposições do Imperador e às necessidades dos imigrantes, contribuiu para a chegada de missionários (CARMO, 2002). No projeto de inserção, estava inclusa a ideia de alfabetização por meio da formação de escolas, pois as condições educacionais brasileiras na segunda metade do século XIX eram desanimadoras, como já vimos.

Em função disso, na inserção e expansão do protestantismo, os missionários se valeram da estratégia de associar a evangelização e a educação, com as chamadas escolas

paroquiais. Eles tinham objetivos bem definidos: ensinar as primeiras letras e ministrar o ensino religioso da Bíblia. A alfabetização era uma necessidade nas práticas religiosas dos presbiterianos, uma vez que nos cultos e nas reuniões, era necessário a instrução para a leitura da Bíblia.

As Escolas paroquiais possibilitavam, por meio da alfabetização de adultos e crianças, a leitura da Bíblia e a recepção de membros ativos na Igreja e participantes dos cultos, que exigiam a leitura de material litúrgico. O papel da educação no desenvolvimento missionário foi lembrado pelo Dr. Charles no sermão pregado em Princeton, e os pastores americanos chegaram ao Brasil trazendo esta filosofia de ministério: igreja-escola (SIMONTON, 2002). A introdução da educação protestante na sociedade brasileira deu-se, concomitantemente, à pregação dos primeiros missionários: com a organização das primeiras igrejas se implantaram também as escolas paroquiais.

Carla Chamom (2005) ressalta que a Junta de Missões Estrangeiras de Nova York apontava para a importância político-econômica da nação brasileira, destacando a expectativa de o Brasil se tornar uma das nações mais importantes no cenário mundial, em termos de população, mas também outros elementos de grandeza nacional. Razão pela qual a mente nacional deveria estar imbuída de ideias e princípios religiosos corretos. Nesse segmento presbiteriano, dois personagens foram importantes na inserção do Presbiterianismo no Brasil, a partir das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo: Ashbel Green Simonton e Alexander Latimer Blackford.

Simonton e Blackford foram os primeiros missionários que chegaram ao Brasil com o objetivo de inserir o protestantismo no território nacional, em 1859 e 1860, respectivamente. Ambos partilharam de um mesmo contexto político, econômico e sociocultural, tiveram a mesma formação teológica e foram encaminhados pela Missão da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, com sede em Nova York, às terras brasileiras com o mesmo propósito: promover a conversão espiritual de um país católico Romano ao protestantismo, o que implicava em uma mudança moral dos indivíduos que aqui estavam. Além de trilharem um caminho bastante semelhante, Blackford, nascido em 1829, era cunhado de Simonton, que era quatro anos de idade mais velho que o primeiro.

Eles chegaram ao Rio de Janeiro e pouco a pouco foram alcançando o interior do país, visitando vilas e cidades, fazendo circular suas crenças, por meio da distribuição de

bíblias e de literatura religiosa. Falavam de uma fé diferente daquela que há três séculos dominava a sociedade brasileira.

Nesta seção, descrevo a trajetória e a ação desses dois importantes sujeitos para a inserção do presbiterianismo no Brasil e, conseqüente, para implantação da Escola Americana em São Paulo.

2.2. A inserção do Presbiterianismo no Rio de Janeiro

Ashbel Green Simonton (1833-1867) foi o primeiro missionário presbiteriano a se estabelecer no Brasil com o objetivo de organizar um trabalho presbiteriano para os brasileiros. Ele o fez tendo como base a cidade do Rio de Janeiro onde foi organizada a Primeira Igreja Presbiteriana do Brasil, três anos depois, como resultado direto do seu trabalho. Segundo Hack (2000), os missionários presbiterianos que o antecederam objetivaram apenas atender aos imigrantes e suas famílias²⁵. Simonton, por sua vez, veio como parte do plano missionário da Junta de Missões Estrangeiras da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América do Norte para trabalhar na inserção do presbiterianismo no Brasil (RIBEIRO, 1981). O missionário era de uma tradicional família norte-americana, como descreve o historiador oficial da Igreja Presbiteriana do Brasil:

Ashbel Green Simonton era membro de uma das inúmeras famílias de origem escocesa-irlandesa que viviam no Estado da Pensilvânia. Simonton nasceu em 20 de janeiro de 1833 na localidade de West Hanover, no sul daquele estado. Era o filho mais novo do Dr. William Simonton, um médico que também abraçou a carreira política, tendo sido eleito duas vezes para o Congresso dos Estados Unidos. A mãe de Simonton, Martha Davis Snodgrass, era filha do Reverendo James Snodgrass, que durante 58 anos foi pastor da Igreja Presbiteriana local. Após a morte do seu pai e do avô materno em 1846, Simonton, então com treze anos, e sua família mudaram-se para a cidade de Harrisburg, no mesmo estado, onde ele concluiu os estudos secundários. Desde cedo, Simonton recebeu as melhores influências morais, intelectuais e espirituais da fé presbiteriana em que foi criado. Essas influências podem ser facilmente discernidas no Diário que escreveu a partir dos dezanove anos de idade (MATOS, 2004, p. 21).

Ao concluir os estudos secundários na Academia de Harrisburg, ingressou no Colégio de Nova Jersey, fundado pelos presbiterianos em 1746, que mais tarde viria a ser a conceituada Universidade de Princeton²⁶. Após concluir os estudos em Princeton, em 1852, Simonton faz uma longa viagem pelo sul dos Estados Unidos, marcada pela ênfase

²⁵ É o caso do pastor presbiteriano Rev. James Cooley Fletcher (1823-1901) que, apesar de seu dinâmico trabalho, não pregou em português ou estabeleceu igreja no Brasil (CARMO, 2002).

²⁶ Um dos primeiros presidentes do Colégio, o educador escocês John Witherspoon (1723-1794) foi único ministro religioso a assinar a declaração de independência dos Estados Unidos em 1776 (MATOS, 2004).

educacional e pelo trabalho na Academia Masculina de Starkville. Nesse período de viagens, ele descreveu seus conflitos interiores quanto a temas relacionados a sua vocação espiritual, à escravidão e às tensões políticas entre o norte e o sul do país (SIMONTON, 2002).

No início de 1854, Simonton descreveu em seu diário sua experiência como pedagogo e registra: “Novos alunos trazem novos livros, novas classes precisam ser formadas, e toda a máquina da escola precisa ser colocada em ordem. (...) Tenho dezesseis alunos, ótimo começo tendo em vista a temperatura fria” (SIMONTON, 2002, p. 50). Em 17 de março de 1854, ele considera ser necessário seu retorno a Harrisburg, porém continua dando aulas em todo o primeiro semestre deste ano, retornando, efetivamente, em 12 de julho. Ele decide, então, seguir a carreira jurídica e destaca sua experiência adquirida como docente e diretor de escola. “Revi meus estudos e fixei-os melhor na memória; ganhei alguma experiência ensinando e dirigindo uma escola. ” (SIMONTON, 2002, p. 53).

Como estudante de Direito, a trajetória de Simonton foi marcada por dúvidas quanto a sua salvação e a sua vocação. Sobre essa questão ele afirma:

Renuncio a toda esperança em qualquer outro nome ou caminho, exceto, o nome e o sangue de Jesus Cristo, e se conheço o meu coração, sou sincero no desejo de devotar-me ao seu serviço. Contudo, e não sem esperança de sua misericórdia, não sinto como se tivesse uma evidencia para dar-me a convicção mais clara da verdade, ou sentimentos quanto a verdades anteriores e mais vivos do que os que já experimentei. Mas na falta do que considero evidencia da operação do Espirito, não tenho a certeza da fé (SIMONTON, 2002, p. 53).

Após esse período de questionamentos internos, ele se torna membro da igreja que frequentava e começa a sentir atração pela carreira religiosa. A vocação missionária de Simonton estava estritamente ligada ao fenômeno dos avivamentos, caracterizado por um aumento no interesse em questões de ordem espiritual por indivíduos e/ou comunidades inteiras. Os avivamentos eram decorrentes, segundo Mendonça (2008), da teologia e da disciplina prevalecente na igreja. No entanto, as novas tendências teológicas surgidas com esses movimentos de avivamento não provocaram significativas influências nas convicções teológicas de Simonton, em virtude do estudo em Princeton e da ordenação ministerial fundamentada na teologia puritana condensada na Confissão de Fé de Westminster.

Outro aspecto ligado ao fenômeno do avivamento era a expansão missionária, que consistia em levar a mensagem do cristianismo a outros povos, que não conheciam as

ideias protestantes. Sobre a criação de organizações com fins missionários, nos EUA, temos que:

A primeira entidade surgida nos Estados Unidos com essa finalidade foi a Junta Americana de Comissionados para Missões Estrangeiras, criada pelos congregacionais em 1810. Em 1837, os presbiterianos também criaram a sua própria Junta de Missões Estrangeiras, que eventualmente começou a atuar em diversas regiões da Ásia, África e América Latina (MATOS, 2004, p.23).

Mendonça (2008) relaciona esse ímpeto missionário com o chamado cristão para a implantação do Reino de Deus, fundamentado no tripé religião-moralidade-educação, que deveria cumprir um papel civilizador. O mundo deveria ser alcançado por estes fundamentos para obter na terra uma espécie de céu. Os Estados Unidos e Inglaterra eram vistos como povos escolhidos por Deus, os quais deveriam “propagar as ideias cristãs e a civilização cristã” (MEDONÇA, 2008, p. 94).

Como consequência dos avivamentos, Simonton, após crises internas que envolviam lutas e questionamentos, publicamente assumiu sua identidade como cristão e se tornou membro da igreja que frequentava, atraído por uma carreira religiosa. Em março de 1855, tem marcante experiência religiosa. No dia 6 de maio, faz sua pública profissão de fé.

Hoje, com mais vinte e duas pessoas, fiz uma aliança pública com Deus [...]. Assumi os votos feitos por meus pais quanto a mim em minha infância para ser do Senhor e fazer de seu serviço o supremo objetivo da vida. Qualquer que seja o caminho marcado para minha vida [...] não permitirei que nada me impeça de trilhá-lo. Especialmente, se for sua vontade clara que eu me dedique à obra do ministério (SIMONTON, 2002, p. 89).

No dia 14 de outubro de 1855, Simonton ouviu uma pregação do Dr. Charles Hodge (1797-1878), eminente teólogo calvinista e professor do seminário em Princeton, que o fez pensar, seriamente, na possibilidade de devotar-se à obra missionária no estrangeiro. Ao registrar esse momento, assim se referiu:

Hoje ouvi um sermão muito interessante do Dr. Hodge sobre os deveres da igreja na educação. Falou da necessidade absoluta de instruir os pagãos antes de poder esperar qualquer sucesso na pregação do Evangelho e mostrou que qualquer esperança de conversões baseada em uma obra extraordinária do Espírito Santo comunicando a verdade diretamente não é bíblica. Esse sermão teve o efeito de levar-me a pensar seriamente no trabalho missionário (SIMONTON, 2002, p. 97).

O sermão do Dr. Hodge sublinhou a necessidade da instrução como meio indispensável para o cumprimento do papel civilizatório da religião cristã, exercendo forte impacto sobre Simonton. Ele se alista na Junta de Missões Estrangeira, enviando proposta formal

no dia 25 de novembro de 1958. Menciona o Brasil como possível campo de trabalho missionário, porém não há de sua parte exigência para que assim o fosse. É possível que ele tenha tido contato com o livro do missionário Fletcher e Kidder, “O Brasil e os brasileiros”²⁷, publicado em 1857. Esse livro chegou a nove edições e despertou o interesse dos norte-americanos em relação ao Brasil. O fato é que, no dia 13 de dezembro de 1858, ele registra a confirmação do campo. Foi ordenado ao ministério presbiteriano em 14 de abril de 1859 e embarcou para o Brasil em 18 de junho do mesmo ano, chegando ao Rio de Janeiro no dia 12 de agosto (SIMONTON, 2002).

A vocação de missionário de Simonton é demonstrada por suas ações já a bordo do “Banshee”, navio que o trouxe ao Brasil. Ele falava de sua fé e distribuía bíblias e folhetos entre a tripulação. Durante o percurso, ele convidou os tripulantes para estudo bíblico e Escola Dominical, uma vez que o comandante lhe havia negado a possibilidade de realização de culto. Eis o que ele diz:

Parece-me agora que a recusa do capitão em permitir o culto público pode transformar-se em oportunidade melhor. Eles teriam assistido rotineiramente aos serviços religiosos e eu não teria feito outros esforços para dar-lhes esclarecimentos. Acredito que a Escola Dominical em seu próprio alojamento, com frequência voluntária e liberdade para se expressarem, é melhor que um culto mais formal. (SIMONTON, 2002, p. 118)

Desembarcou no Brasil na sexta feira, 12 de agosto de 1859, e por falta de fluência na língua portuguesa Simonton, inicialmente, se limitou a proferir suas prédicas em navios ancorados na Baía da Guanabara e em residências de estrangeiros. Nos dias 31 de agosto e 12 de setembro, ele dirigiu cultos a bordo do navio “John Adams” (SIMONTON, 2002).

Estabeleceu contato com o Rev. Robert R. Kalley²⁸, e abordou várias famílias de trabalhadores ingleses que viviam sem qualquer assistência religiosa. No dia 22 de abril de 1860, conseguiu dirigir o seu primeiro culto em português. O melhor domínio da língua permitiu que Simonton tivesse mais êxito em atrair interessados e, finalmente, poder anunciar a sua mensagem aos brasileiros e portugueses (CARMO, 2012).

²⁷ O livro “O Brasil e os Brasileiros”, de Daniel Parish Kidder (1815-1891) e James Cooley Fletcher (1823-1901), é uma ampliação da obra “Reminiscências de Viagens e Permanência no Brasil”, escrita alguns anos antes por Daniel Kidder. O livro informa aos norte-americanos acerca das riquezas e belezas naturais do Brasil, mostrando-o como um país de grandes oportunidades para o comércio e para a extração de riquezas naturais (KIDDER, FLETCHER, 1941).

²⁸ Missionário escocês que chegara ao Brasil quatro anos antes, fundara uma escola dominical e dera alguns importantes passos no sentido de ampliar a liberdade religiosa então existente (MATOS, 2004).

Em carta datada de 22 de janeiro de 1862, Simonton relatou uma viagem à Província de Minas Gerais, descrevendo a dificuldade de encontrar material para a pregação religiosa em língua portuguesa e as constantes viagens que fazia para conhecer a região e praticar o idioma. Em maio de 1863, em carta enviada ao Conselho de Missões nos EUA, Simonton destacou que "a impressão de livros e tratados em língua portuguesa são agora tarefas urgentes (...). Nosso conhecimento da língua justifica nosso pedido para que nos proporcionem meios para realizarmos este propósito" (*Foreign Missionary*, s/data, p. 344).

Em 12 de janeiro de 1862, concretizou-se a primeira grande realização de Simonton, a fundação da Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro. Naquele dia, estando presente um novo missionário recém-chegado, Francis J. C. Schneider, Simonton admitiu formalmente à igreja os seus dois primeiros membros, curiosamente ambos estrangeiros – um americano e um português (SIMONTON, 2002).

Em março de 1862, ao receber notícias do precário estado de saúde de sua mãe, retorna aos Estados Unidos. Lá conhece a jovem Hellen Murdoch, com quem se casa retornando ao Brasil. Sua volta foi celebrada com um culto de gratidão. Posteriormente, várias pessoas foram se agregando à Igreja, conforme registro de Simonton, e no dia 5 de novembro de 1864, ele publica o primeiro periódico evangélico brasileiro, intitulado *Imprensa Evangélica* (SIMONTON, 2002). Através desse periódico, ele divulgou suas ideias e seu trabalho para a inserção do presbiterianismo no Brasil.

O ano de 1865 foi marcante para a inserção do presbiterianismo no Brasil: no dia 5 de março, fruto do trabalho de Simonton e Blackford, foi inaugurada a Igreja Presbiteriana de São Paulo; no dia 13 de novembro, foi inaugurada a Igreja em Brotas, fruto do trabalho de Simonton, Blackford e George W. Chamberlain; no dia 16 de dezembro foi organizado o primeiro presbitério brasileiro, formado pelas igrejas do Rio de Janeiro, Brotas e São Paulo, e tendo como pastores Ashbel Green Simonton, Alexandre Blackford e J. C. Schneider; e no dia 17 de dezembro, foi ordenado José Manoel da Conceição, um antigo padre católico romano, que se tornou um dos grandes divulgadores do segmento protestante na província de São Paulo e Minas Gerais.

Simonton destacou em seu diário a importância da alfabetização e criação de escolas para o desenvolvimento de sua missão. Numa carta, publicada em 1867, endereçada ao Conselho de Missões, foi solicitado fundos para criação de uma escola no Rio de Janeiro, cujas permissões legais estavam sendo buscadas no Brasil já naquele momento. "Estou

em vias de apresentar uma petição ao Conselho de Instrução Municipal pedindo permissão para abrir uma escola. Este é um passo de grande importância, visto que uma grande quantidade de crianças já está pronta para serem matriculadas" ("Communications - *Brasil Mission*", novembro de 1867).

A estratégia de associar a evangelização à criação de escolas lhe foi ensinada pelo Dr. Charles Hodge, um dos seus professores no Seminário em Princeton. Os pastores americanos presbiterianos chegaram ao Brasil trazendo a filosofia de ministério igreja-escola. A introdução da educação protestante na sociedade brasileira se deu concomitantemente à pregação dos primeiros missionários. Com a organização das primeiras igrejas, implantaram-se também as escolas paroquiais. Eis o que pioneiro missionário presbiteriano registra em seu diário:

É de confessar que a educação há de encontrar grandes obstáculos provenientes de muitas causas. Muitos pais de família são descuidados a este respeito, nem querem fazer os sacrifícios preciosos para educar os seus filhos. Estes de sua parte, não estando acostumados a obedecer a seus pais, não gostam do regime da escola bem dirigida. Os costumes do país e a falta de confiança não permitem que uma escola central seja frequentada por todos, como sucede nos Estados Unidos. Faltam professores e professores com a prática para bem desempenharem esta missão e o governo ainda não admite a instrução e a educação da nova geração. Sendo este meio indispensável, temos razão para esperar que Deus nos deparará os meios de atingi-los. Os Meios Próprios para Plantar o Reino de Jesus Cristo no Brasil, Projeto apresentado ao Presbitério do Rio de Janeiro, 16 de Julho de 1867 (SIMONTON, 2002 p. 180).

Ashbel Simonton estabelece claramente em seu diário que argumenta acerca da necessidade da construção de escolas ao apresentar um plano estratégico para inserção do presbiterianismo no Brasil ao Presbitério do Rio de Janeiro e à Junta Nacional, responsável pelo trabalho.

Tenho agora de indicar os meios próprios para a conversão do Brasil [...]. Olhando o futuro, temos aqui um vasto campo a percorrer. Há sensível falta de bons livros; atualmente não existem. É preciso que sejam feitos e depois de feitos, distribuídos e vendidos. [...] Outro meio indispensável para assegurar o futuro da igreja evangélica no Brasil é o estabelecimento de escolas para os filhos de seus membros. Em outros países é reconhecida a superioridade intelectual e moral da população que procura as igrejas evangélicas. (Os Meios Próprios para Plantar o Reino de Jesus Cristo no Brasil, Projeto apresentado ao Presbitério do Rio de Janeiro, 16 de Julho de 1867 (SIMONTON, 2002, pp. 181-182).

Como dissemos, Simonton casou-se em março de 1863 e, no dia 19 de junho de 1864, nasceu sua única filha, Helen Murdoch Simonton. No entanto, dias depois perdeu sua

esposa. Em seu diário, escreve: “Helen está estendida em seu caixão na salinha de entrada. Deus a levou tão de repente que ando como quem sonha” (SIMONTON, 2002, p. 164).

O próprio pioneiro missionário faleceu precocemente, com 34 anos, vitimado pela febre amarela, em viagem a São Paulo para visitar sua irmã Elizabeth Simonton (1822-1879). Por ocasião do sepultamento, Blackford descreveu o companheiro como líder e pioneiro: “Não dávamos nenhum passo importante sem antes ouvir seus conselhos. O mais talentoso, estudado e bem-informado de nossos membros. (...) Ninguém que temos será capaz de ocupar seu lugar” (*Foreign Missionary*, março de 1868, p. 231, tradução nossa). Nos Anais da Igreja de São Paulo atestam que ele “desceu à sepultura pelas cinco horas da tarde do dia 14 de março e oficiaram na casa mortuária os Revs. Chamberlain e José Manoel da Conceição” (LESSA, 2010, p. 68).

2.3. A inserção do presbiterianismo em São Paulo

No dia 25 de julho de 1860, menos de um ano depois da chegada do missionário pioneiro, chegou ao Brasil o Rev. Alexander Latimer Blackford e sua esposa Elizabeth Wiggins Simonton (1822-1879), irmã de Ashbel Green Simonton (SIMONTON, 2002). Enquanto Simonton foi o principal responsável pela inserção do presbiterianismo no Rio de Janeiro, Blackford fez o mesmo em relação a cidade de São Paulo. Alexander Blackford é um dos intelectuais que forma, com Simonton e demais atores, apresentados posteriormente, uma rede de sociabilidade. Ambos são de origem norte-americana, foram encaminhados pela Missão da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos, com sede em Nova York, para o Brasil, compartilham os mesmos pressupostos teológicos e culturais e se serviram da imprensa para divulgação de suas ideias.

Alexander Latimer Blackford foi o sucessor de Simonton e implantador no Presbiterianismo em São Paulo. Juntamente com sua esposa, Elizabeth Simonton, os dois assumiram os cuidados da pequena Helen Simonton desde os cinco meses de vida (SIMONTON, 2002). Alexander Blackford nasceu em 6 de janeiro de 1829, em Martin Ferry, estado de Ohio. Estudou no *Washington College* e ali se formou em 1856, ingressando no Curso de Teologia no *Western Theological Seminary*, em Pittsburgh. Concluiu o curso em 1859, ano da chegada de Simonton ao Brasil.

A rede de sociabilidade, construída com Simonton, efetivamente se iniciou quando este visitou Blackford no *Western Theological Seminary*, ao saber que ele também fora aceito como missionário no Brasil pela Junta de Nova York. Conheceu a família de Simonton e

se casou com sua irmã, Elizabeth Wiggins Simonton, em 8 de março de 1860. Logo após o casamento, desembarcaram no Brasil, em 25 junho de 1860.

Alexander Blackford e sua esposa cooperaram inicialmente com Ashbel Simonton, na inserção do Presbiterianismo no Rio de Janeiro. Contudo, desde o início, perceberam a importância estratégica da cidade de São Paulo, onde fixaram residência em 1863. A presença de Simonton e outros protestantes, ingleses e alemães, o clima e a “vida muito mais barata” podem ser explicações para a inserção do presbiterianismo na cidade (SIMONTON, 2002).

Em carta publicada em dezembro desse ano, o Rev. Blackford lamenta deixar os amigos e as pessoas com quem havia estabelecido amizades e se mostra confiante e desejoso de iniciar atividades em São Paulo, tida como grande campo a ser preparado para o trabalho que se seguiria (*Foreign Missionary*, dezembro de 1863).

As razões pelas quais Blackford escolheu a cidade de São Paulo como seu campo de atuação relacionam-se ao fato de a cidade ser um centro de influência para as demais cidades da província. Quanto a essa questão:

Em uma cidade com 25.000 habitantes, capital da província com o mesmo nome, sede de uma universidade nacional de direito, segunda mais importante do Império, a Missão tem realizado um treinamento escolar para os pastores brasileiros e professores. É um centro de influência que pode exercer o evangelho não somente na província, mas no país. A igreja foi organizada em Fevereiro de 1865, com diversas conversões e sete profissões de fé. O progresso do trabalho tem sido rápido (...). O número de pessoas que congregam desde o início tem crescido e chegado a mais de cem. Quatro dos primeiros que professarem a fé são agora pastores ordenados (...). Uma florescente escola para meninos e meninas tem funcionado por diversos anos em conexão com a igreja. A construção tem sido erguida numa excelente localização para o uso das Missões, onde funciona o local para orações, salas de estudos e acomodações para departamentos teológicos. Os recursos para este propósito foram obtidos pelo trabalho incansável do irmão Chamberlain (BLACKFORD, 1867, p.11, tradução nossa).

Antes de chegar à cidade de São Paulo, entre de novembro de 1861 e janeiro de 1862, Blackford fez uma extensa viagem de reconhecimento e colportagem²⁹ na Província de Minas Gerais, visitando as cidades de Juiz de Fora, Barbacena e São João Del Rei.

²⁹ O significado da palavra *colportor* remete ao século XII, quando surgiu na França um homem bem-sucedido chamado Pedro Valdo, que tinha muitos vendedores para quem distribuir seus produtos. No contexto da inserção do Presbiterianismo no Brasil, no século XIX, o termo refere-se às pessoas credenciadas pelas Sociedades Bíblicas, que distribuam bíblias e livros. Os colporteres tinham a missão de vender bíblias, Novos Testamentos e material impresso diverso, observando locais propícios para futuras instalações de igrejas e escolas protestantes (SARLI, 1994).

Em São Paulo, Blackford e sua esposa iniciaram a igreja na sua própria casa, que viria ser o berço do presbiterianismo naquela província. Os cultos foram realizados, durante um ano, em inglês, na casa do pastor e nas casas de pessoas que os frequentavam, entre elas Daniel W. Fox, superintendente da Estrada de Ferro Santos-Jundiaí. Sua rede de sociabilidades incluía os trabalhadores ingleses, provavelmente funcionários da Estrada de Ferro, em cujas residências as reuniões foram realizadas. Em 29 de novembro de 1863, tiveram início os cultos ministrados em língua portuguesa, na residência de Willian Pitt, que, posteriormente, tornou-se um pastor presbiteriano. A Primeira Igreja Presbiteriana da Província de São Paulo foi organizada em 5 de março de 1865, em um sobrado alugado à Rua Nova de São José, atual Líbero Badaró, com inserção de seis membros (LESSA, 2010).

Devido a morte de Simonton, em 9 de dezembro de 1867, Blackford e Simonton retornaram ao Rio de Janeiro e ficaram por quase dez anos à frente da igreja, que posteriormente foi assumida por George Chamberlain. Chamberlain futuramente foi para São Paulo e se tornou o organizador da Escola Americana.

Retornando à São Paulo, Blackford foi um desbravador na inserção do Presbiterianismo naquela província. Em busca de fiéis, viajou para Campinas, Limeira, Rio Claro e colônias vizinhas. Apesar do otimismo, preocupava-se com os clérigos, que eram algumas vezes hostis, assim como com a parcela da população que não via com bons olhos uma religião diferente. Assustava-se com a falta de higiene e as múltiplas doenças e, pior ainda, não compreendia a indiferença em relação à vida espiritual que a população expressava. Blackford organizou outras igrejas, como a de Lorena em 1868, Sorocaba em 1869, Petrópolis em 1872 e Campos em 1877 (FERREIRA, 1992). Nessas viagens, teve contato com o Padre José Manuel da Conceição que, posteriormente, aderiu ao presbiterianismo e se tornou um importante divulgador dos ideais presbiterianos.

Em 1861, “os jornais de São Paulo trazem notícias da organização de uma sociedade entre estudantes de direito, com o fim de estudar os preceitos da religião Católica e lutar em sustentação deles contra os erros dos protestantes (LESSA, 2010, p. 31). Havia, portanto, uma preocupação nascente com o crescimento do segmento protestante e uma disposição para o embate. Apesar disso, em 1871 a igreja de São Paulo já contava com 116 adultos e 123 menores. O crescimento era percebido (LESSA, 2010)

Blackford adotava os pressupostos da estratégia missionária em associar a evangelização à educação.

Nas suas andanças pelo interior, Blackford incorporava as mesmas preocupações que Simonton em relação à criação de classes para os filhos dos convertidos. Ambos acreditavam que para o futuro das igrejas evangélicas no Brasil, oferecer escolas para os filhos dos convertidos era meio indispensável para conseguir fidelidade religiosa e atrair novos adeptos (ALMEIDA, 2002, p. 14).

Em uma carta de 18 de novembro de 1867, ele apresentou suas preocupações em prover as comunidades das igrejas de professores para a tarefa de ensinar os fiéis a lerem:

A urgência de alguém ensinar as pessoas de parte de nossa paróquia de Brotas a ler e escrever fez com que o Irmão Pires e eu assumíssemos a responsabilidade de enviar um professor para assumir esta função. Há nesta comunidade 100 a 150 pessoas interessadas no evangelho, muitas delas membros de nossa igreja, e outros interessados em professar sua fé, mas ainda assim nenhuma capaz de ler (*“Communications, Brazil Mission”*, dezembro de 1867, tradução nossa).

No Relatório ao Presbitério do Rio de Janeiro, relativo ao ano eclesiástico de 1868 e encaminhado em julho de 1869, Blackford relatou a importância que dava à prática da estratégia de inserção, conjugando igreja e escola. Ele descreveu a existência de uma escola na cidade do Rio de Janeiro com cerca de 28 alunos e a decisão da Missão de Nova York de enviar a professora Mary Descomb para assumir a direção.

Posteriormente, em 1870, Blackford descreveu a influência da maçonaria na criação de escolas na cidade de São Paulo, de caráter liberal e abertas a todo tipo de público. Havia uma parceria entre o protestantismo e a maçonaria, dado aos pressupostos liberais de ambos, como abordado nos trabalhos de Azzis (1997) e Vieira (2004). Sobre a importância da educação para o sucesso da missão, Blackford comenta

Um dos maiores obstáculos para a disseminação da verdade em cada parte deste país está na inabilidade da maior parte das massas de ler. Durante o presente ano escolas noturnas, que ensinam a ler e escrever, foram abertas na capital e em outras das principais cidades. (...) Visitei algumas destas escolas e foi uma visão encorajadora. Os alunos variavam de criancinhas até senhores de 70 anos. Havia escravos e livres e de todas as cores. (...) O diretor é um mulato e um dos meus amigos cujas noções racionalistas eu combati veementemente. Ele pediu cópias de livros e também do novo testamento para distribuir entre seus alunos" (*“Communications, Brazil Missions”*, março 1870, tradução nossa).

A presença de escravos na escola estaria associada aos pressupostos liberais e abolicionistas defendidos nos Norte dos Estados Unidos, origem da Missão de Simonton e Blackford.

No período entre 1877 e 1880, Blackford percorreu as províncias de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco e Pará em suas atribuições como representante da

sociedade Bíblica Americana, distribuindo exemplares das Escrituras. Em 1879, o missionário acompanhado por Modesto Carvalhosa, que fora aluno no Seminário para pastores organizado por Simonton; e um professor do Colégio Pedro II, Dr. José Manoel Garcia, produziram o que chamaram de “versão brasileira” do Novo Testamento, com base no original grego.

Nesse mesmo ano, faleceu Elizabeth Simonton, sua esposa. Blackford se casou novamente em 1881, com Nani Thornwell Gaston, filha do Dr. James Mcfadden Gaston, um médico e presbítero norte-americano que residia em Campinas desde 1867 (LESSA, 2010).

Blackford, como intelectual, foi de fato um sujeito que fez fermentar suas ideias, exercendo influência cultural. Sirinelli (2003) afirma que os intelectuais são definidos como produtores de bens simbólicos e culturais, engajados na vida da cidade e nos locais de produção e divulgação do conhecimento. Essa produção se faz notar nos seus diversos sermões que foram publicados no periódico “Púlpito Evangélico”.

Alguns de seus escritos e atividades foram publicados no jornal “Imprensa Evangélica”. Esse jornal noticiou, por exemplo, em seu exemplar do dia 18 de abril de 1874, a organização da Sociedade Bíblica Brasileira, sendo Blackford um dos membros fundadores. Registrou, ainda, sua eleição para compor a diretoria da recém-criada Sociedade Bíblica. Já no exemplar do dia 1 de agosto de 1874, o autor reage à uma crítica do jornal católico romano Apóstolo por noticiar que Blackford havia transformado o palco do teatro num púlpito com apoio dos maçons. Na resposta do “Imprensa Evangélica”, percebe-se a pareceria que existia entre o protestantismo e a maçonaria com seus pressupostos liberais.

Ainda na produção do conhecimento, ele influenciou uma geração de pastores brasileiros sendo professor no seminário organizado pelo cunhado. Nesse seminário, foram formados os primeiros pastores presbiterianos nascidos no Brasil: Antônio de Bandeira Trajano, Miguel Gonçalves Torres, Pedro de Cerqueira Leite e Modesto Perestrello Barros de Carvalhosa, que teve importante atuação junto ao *Mackenzie College* (MATOS, 2004).

No ano de 1876, escreveu o livreto “*Sketch of the Brazil Mission*” (Histórico da Missão no Brasil) narrando os primeiros dezessete anos da obra presbiteriana no território nacional. Nele, explicita sua representação sobre vários aspectos do país. Descreve as questões que envolvem a geografia brasileira, concluindo que Deus havia sido generoso

com esta terra em virtude dos incalculáveis recursos naturais. Aponta o que chama de “grandes e inquestionáveis recursos minerais” e identifica os principais produtos de exportação da época, isto é, açúcar, algodão e café. Narra, ainda, as características da população, a monarquia constitucional, a língua, a Independência, entre outros aspectos.

Sobre a religião no Brasil, ressalta o caráter de tolerância presente no quinto artigo da Constituição Brasileira, que estabelecia que a Igreja Católica Romana continuava a ser a religião oficial do Estado. As demais religiões seriam toleradas, desde que suas reuniões fossem realizadas em casas designadas para este propósito, sem a forma exterior de templo. Fala do catolicismo como uma espécie de “mãe do país”, devido ao seu exercício indisputável durante mais de três séculos. Não obstante, aponta-o como fonte de superstição e ignorância, por desprezar a inteligência, a educação. Segundo Blackford (1867), o Catolicismo era fonte de superstição e ignorância pois não provia às pessoas a educação, segundo a verdade da Bíblia. A religião católica era de aparência e não fazia diferença na vida moral do povo. Afirma que, além da imoralidade, a religião católica produziu uma estagnação da cultura social e do progresso material, que chegava a ser inexistente no Brasil e presente nos países protestantes. Sobre isso, alertou que “A superioridade das nações protestantes não está nos resultados da diferença de raças, mas da diferença de sua religião, do efeito da verdade da palavra de Deus na inteligência e nos corações dos homens e na importante consequência da influência de suas condutas e instituições sociais” (BLACKFORD, 1867, p. 7).

Blackford demonstra a tentativa de inserção no Brasil da Igreja Cristã Reformada, segmento presbiteriano, por meio da atuação do “grande general Francês Huguenote, e seus amigos da verdade” (BLACKFORD, 1867, p. 4). Eles tinham o propósito de estabelecer o Protestantismo na América do Sul, tornando-a um lugar de refúgio para as vítimas da perseguição e fúria do Papa na Europa, em uma tentativa anterior de inserção da fé Reformada³⁰. Além disso, descreve os significativos esforços para a inserção da Fé Protestante no Brasil, a partir de 1836, pelo missionário Metodista Episcopal Rev. Mr. Spaulding, bem como pelos Reverendos Kidder, em 1838, Robert Kalley, em 1854, e

³⁰ As primeiras tentativas de inserção dos protestantes no Brasil se deram sob o patrocínio do Vice-Almirante Nicolas Durand de Villegaignon, em 1557. Na chamada França Antártida o oficial francês escreveu ao Reformador João Calvino solicitando que enviasse pastores e auxiliares, para que promovessem maior consciência moral nos comandados em terras brasileiras. A comitiva, formada por quatorze pessoas, iniciou os trabalhos, mas, por causa de mudanças na condução do projeto do vice-almirante, foram condenados, executados ou deportados (CRESPIN, 2007).

Simonton, em 1859. Destaca a situação enfrentada por ele na Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro:

Nós estamos agora em lugar mais central de nossa cidade, num agradável edifício, que comporta 600 pessoas sentadas. Neste prédio está instalado o Presbitério do Rio de Janeiro e consta de uma de sala de leitura, sala de estudo, e moradia para um dos missionários. Ali nossos cultos são realizados normalmente e também em vários subúrbios da cidade. Além destes trabalhos regulares são distribuídos exemplares das Escrituras, e uma grande quantidade de livros, além de diversos livros em circulação pela biblioteca. Desde 1864 temos um jornal mensal chamado Imprensa Evangélica, que tem sido publicado no Rio de Janeiro. Ele tem sido uma poderosa influência para o bem que levou as boas novas a diversos lugares que não podíamos alcançar (BLACKFORD, 1867, p. 10, tradução nossa).

As trajetórias de Ashbel Simonton e Blackford revelam uma rede de sociabilidade iniciada ainda nos Estados Unidos. Tinham a mesma nacionalidade, foram criados em um ambiente cultural onde florescia o imperativo do “Destino Manifesto”. Tinham a mesma matriz religiosa, a fé protestante ligada à Reforma Protestante, herdeiros da tradição Presbiteriana Puritana. Ambos foram enviados pela mesma Missão, a Junta de Nova York, ao Brasil, onde aspiravam os ideais republicanos. Sobre os ideais republicanos paulistas, temos que:

Vinculavam as ideias federalistas à imagem do novo, do moderno, do civilizado, imagens que encontravam sua nitidez nos Estados Unidos da América. E a escola seria o instrumento que abriria o caminho que levaria a nação a forjar o homem novo racional e industrioso, segundo o modelo americano (VIEIRA, 2006, p. 7).

Simonton e Blackford tinham em comum laços familiares. E, finalmente, valeram-se da estratégia de inserção do presbiterianismo, por meio da educação e evangelização, utilizando como recurso para isso a organização de igrejas e escolas. Como analisou Calvani (2009), a organização de escolas era parte integral da obra de evangelização.

Dessa forma, observamos que Ashbel Simonton e Blackford foram os responsáveis pela inserção do presbiterianismo no Brasil, a partir do Rio de Janeiro e chegando à São Paulo. Por meio deles, várias pessoas aderiram a fé protestante e organizaram as igrejas nessas cidades. Como, por exemplo, um antigo padre chamado José Manuel da Conceição que, pelas mãos de Blackford, aderiu a fé protestante, tornou-se pastor e divulgou sua nova fé por diversas cidades da província paulista.

Simonton e Blackford construíram as bases para o desenvolvimento do presbiterianismo no Rio de Janeiro e em São Paulo, o que facilitou a organização da Escola Americana, levada a termo por George Whitehill Chamberlain, substituto de Blackford na Igreja

Presbiteriana em São Paulo. O novo pastor da igreja paulista foi quem idealizou e organizou a Escola Americana e convidou para assumir a direção da escola o educador Horace Manley Lane, que exerceu um importante papel por meio de suas ações pedagógicas na escola, na Reforma de Caetano de Campos de 1890, e na Reforma Geral da Instrução Pública de 1892.

Nesse capítulo analisamos, portanto, a trajetória de dois intelectuais que colaboraram decisivamente para a inserção do presbiterianismo no Rio de Janeiro e em São Paulo. Verificamos que eles fizeram parte de uma rede cultural presente no contexto liberal norte americano do século XIX, mas que a estratégia de inserção presbiteriana remonta a doutrinas e métodos da Reforma do Século XVI. Eles vieram ao Brasil com um objetivo missionário, num contexto de uma empresa missionária americana, objetivando um papel civilizador e tendo como meio a propaganda das ideias cristãs.

Como resultado da estratégia missionária, eles organizaram igrejas na cidade do Rio de Janeiro e São Paulo e, valendo-se do binômio evangelização e educação, lançaram as bases para que fosse erguida uma escola na cidade paulista. A idealização, implantação, expansão, proposta pedagógica e contribuição para a educação em São Paulo serão temas analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA AMERICANA EM SÃO PAULO

O objetivo deste capítulo é analisar a idealização e construção da Escola Americana observando quais são as características e práticas educacionais idealizadas e implementadas, bem como a contribuição desse modelo de ensino para São Paulo na segunda metade do século XIX. Firmados nos aportes teóricos e metodológicos da História das Instituições como categoria de análise, procurarmos nos aproximar da etno-história (MAGALHÃES, 2004) da Escola Americana, pesquisando sua idealização, construção, consolidação, proposta pedagógica e sua relação com o desenvolvimento educacional em São Paulo no final do século XIX.

Fundamentados na pesquisa das fontes, tais como: memórias, documentos pessoais, arquivos, jornais, relatórios do Presidente da Escola Americana encaminhados à Missão responsável pela Escola nos Estados Unidos e panfletos da Escola, organizamos o capítulo tratando numa primeira seção da trajetória de dois sujeitos fundamentais na idealização e organização da Escola Americana: George Whitehill Chamberlain (1839-1902) e Horace Manley Lane (1837-1929).

Posteriormente, abordaremos a idealização e implementação da Escola Americana, compreendendo esse processo à luz de uma realidade mais ampla, observado o contexto social, político e religioso da cidade, exposto no primeiro capítulo, bem como a rede de sociabilidades formada pelos intelectuais responsáveis pela inserção do presbiterianismo no Rio de Janeiro e São Paulo e pelos intelectuais responsáveis pela idealização e consolidação da Escola Americana, sendo esse último aspecto tema da terceira sessão do capítulo. Finalmente, apresentaremos a contribuição da proposta pedagógica observada na Escola Americana para a Reforma de Caetano de Campos em 1890 e na Reforma Geral da Instrução Pública de 1892.

3.1. George Whitehill Chamberlain (1839-1902): idealizador e primeiro presidente da Escola Americana

Quando Simonton desembarcou no Brasil, George Whitehill Chamberlain, que havia nascido a 13 de agosto de 1839 na Pensilvânia, já se encontrava com seus vinte anos de idade. Chamberlain estudou no Colégio de Delaware e no Seminário Teológico *Union* em Nova York, de 1857 a 1859, tendo trabalhado como professor nos Estados Unidos. Por recomendação médica, aportou no Brasil almejando cura para os problemas que sua visão vinha apresentando, possivelmente em função da sua dedicação aos estudos.

Desembarcou no Brasil a 21 de julho de 1862, três anos após a chegada de Simonton, tendo sido indicado por Alexander Blackford, que estava nos Estados Unidos, para atuar em campos missionários no Brasil (SIMONTON, 2002).

Aqui chegando, Chamberlain conciliou suas visitas aos campos missionários com as aulas de inglês que ministrava em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Ele retornou à cidade do Rio de Janeiro, em 1864, com objetivo de auxiliar Simonton nos trabalhos da Igreja Presbiteriana, que à época contava com dois anos de organização. Foi acompanhado pelo famoso poeta Antônio José dos Santos Neves³¹, evidenciando sua proximidade com a elite cultural brasileira. A presença de Chamberlain foi significativamente importante para Simonton, visto que, no mês seguinte à sua chegada, o amigo perdera sua esposa.

Retornando a São Paulo, Chamberlain manteve suas atividades docentes e passou a auxiliar Blackford nas atividades missionárias na Capital da província, tendo contribuído para a organização da Igreja, em 1865. Viajou por diversas regiões da Província de São Paulo e, em 6 de Janeiro de 1866, foi nomeado missionário cooperador. Nesse período, visitou a cidade de Brotas (SP), que tinha uma forte presença presbiteriana, e a cidade paulista de Sorocaba, desenvolvendo nessas cidades suas atividades como missionário. Sua ordenação se deu quatro anos após sua chegada ao Brasil, em 1866, após ser examinado quanto à sua experiência e vocação religiosa, bem como nos conhecimentos relativos às Ciências Naturais, Grego e Latim. A cerimônia de sua ordenação fora conduzida pelo Rev. Simonton e pelo Rev. José Manuel da Conceição³². Em agosto desse mesmo ano, então com a idade de 47, retornou aos Estados Unidos a fim de estudar Teologia no Seminário de Princeton, o mesmo em que Simonton havia se formado. Nessa ocasião, conheceu e se casou com Mary Ann Annesley, que teve um importantíssimo papel na idealização e organização da Escola Americana de São Paulo. Nos Estados Unidos, representava a missão brasileira nas reuniões da Assembleia Geral da Igreja do Norte (1867 e 1868). Estava em viagem quando a Igreja de São Paulo, no dia 15 de dezembro de 1867, em Assembleia presidida pelo Rev. Blackford, o elegeu pastor, juntamente com o Rev. Emanuel Pires (MATOS, 2004).

³¹ José dos Santos Neves foi taquigráfico do Senado Federal e um dos fundadores do Jornal Imprensa Evangélica em 1865. Escreveu, em 1867, a “Louros e Espinhos” editado pela Livraria Popular de Azevedo Leito, um poema épico dedicado aos heróis da Guerra do Paraguai. (FERREIRA, 2013).

³² José Manuel da Conceição tornou-se o primeiro pastor presbiteriano brasileiro e um dos grandes responsáveis pela inserção do presbiterianismo na província de São Paulo. Sua conversão deveu-se ao trabalho de Alexander Blackford (MATOS, 2004).

Regressou ao Brasil, em 23 de setembro de 1868, ficando durante um ano na Igreja do Rio de Janeiro em substituição ao Rev. Blackford, que se encontrava em viagem aos Estados Unidos. No ano seguinte, em outubro de 1869, assumiu o pastorado da Igreja em São Paulo, onde permaneceu até 1887. Ao chegar em São Paulo, a cidade contava com cerca de trinta mil habitantes, e a Igreja contava com apenas quarenta membros. Seus trabalhos missionários não se limitaram apenas à cidade de São Paulo, atuando também na periferia da cidade, em sítios, na cidade de Sorocaba, em Santa Bárbara, Capivari e em Campinas. Teve um papel decisivo na inserção do presbiterianismo no país, organizando as igrejas de Caldas (MG) em 1873 e a de Lençóis (SP) em 1875. No início do seu pastorado, na Igreja de São Paulo, se esmerou para que houvesse reuniões de oração nas casas dos membros da Igreja, de modo a integrá-los à comunidade eclesial. Valeu-se também “da distribuição de literatura religiosa e venda de bíblias” como forma de buscar novos adeptos ao presbiterianismo (LESSA, 2010, p. 65). De forma geral, essa era uma das estratégias utilizadas pelos missionários para conquista da simpatia e conversão da população, conforme destaca Almeida (2002):

Os primeiros missionários, ao atingir as ainda inóspitas regiões interioranas paulistas, pregavam o Evangelho e ensinavam hinos que eram cantados em reuniões familiares, fazendo amigos entre os moradores da província e preparando assim o terreno para a aceitação da nova religião (ALMEIDA, 2002, p. 04).

3.2. Horace Manley Lane (1837-1912) e sua atuação à frente da Escola Americana

Horace Lane nasceu em Heidfeld, no Maine (EUA) em 29 de julho de 1837. Em 1845, a família Lane mudou-se para o Estado vizinho de Massachusetts, à época, o principal centro econômico, cultural e educacional das Treze Colônias, Nova Inglaterra. Foi em Massachusetts que se imprimiu o primeiro jornal impresso na América do Norte. Também foi nesse Estado que se organizou a primeira biblioteca e a primeira escola a oferecer curso superior, o *Harvard College*, fundado pelos presbiterianos³³. Percebemos, assim, que Lane cresceu num contexto de experiências modernizadoras em relação à cultura e à educação, produzidas e divulgadas dentro e fora dos Estados Unidos. Recebeu formação

³³ A conhecida Universidade de Harvard foi fundada em 1643 pelos reformados, apenas seis anos após a chegada deles na Baía de Massachusetts, nos Estados Unidos. A declaração da missão e do propósito da educação de Harvard foi redigida da seguinte maneira: “cada estudante deve ser simplesmente instruído e intensamente impelido a considerar corretamente que o propósito de sua vida e de seus estudos é conhecer a Deus e a Jesus Cristo, que é a vida eterna” (João 17.3); consequentemente, colocar Cristo na base é o único alicerce do conhecimento sadio e do aprendizado (HARVARD, 2017).

de excelência, pois, além de ter sido “educado nas melhores escolas dos Estados Unidos” (STEWART, 1932, p. 9), descendia, por ambos os lados, de família de militares (GOLDMAN, 1972).

Horace Lane e os demais intelectuais pesquisados foram educados em profuso andamento da doutrina do “Destino Manifesto”, que apregoava que os norte-americanos eram o povo escolhido por Deus para serem líderes do mundo, especialmente, no continente americano. Para isso, divulgaram seu estilo de vida, a política, o modelo de economia etc., utilizando como estratégia a religião. Nessa época, nos Estados Unidos, tem início o que ficou conhecido como a “Marcha para o Oeste”³⁴ e os mais intensos debates sobre a questão abolicionista, apoiada pelo Norte mas rechaçada pelo Sul.

Dentro desse contexto é que Horace Lane, aos 22 anos de idade, deixa os Estados Unidos e chega ao Brasil, pela primeira vez, em 1859, praticamente sem recursos financeiros (RIBEIRO, 1987). Foi, nesse mesmo ano, no dia 14 de abril, que Ashbel Green Simonton foi ordenado ao ministério presbiteriano e, no dia 12 agosto, desembarcou no Brasil. A iniciativa de vir para esse país pode ter sido despertada em razão das leituras que Lane pode ter feito dos trabalhos do missionário James Cooley Fletcher³⁵, que trabalhara no

³⁴ Ao longo dos séculos que se seguiram ao desenvolvimento das Treze Colônias, as diferenças e peculiaridades entre as colônias do Sul e do Norte foram tornando-se patentes. Com a Independência, vinda das batalhas travadas entre 1775 e 1783, o Norte e o Sul dos EUA puderam desenvolver, cada um, o projeto econômico que mais gerasse lastro financeiro. Nesse processo, o Norte, influenciado pelos ideais iluministas e liberais de pequena propriedade, do trabalho livre e assalariado e do desenvolvimento industrial, chocou-se com os projetos do Sul, que, ao contrário, prezava pela grande propriedade monocultora (a “*plantation*”) e pelo uso da mão de obra escrava. Os dois modelos conflitivos de civilização geraram a Guerra de Secessão, que durou de 1861 a 1865. Em meio a essa Guerra, os representantes do Norte, liderados pelo então presidente Abraham Lincoln, fomentaram a chamada “Marcha para o Oeste” como forma de deslocar a população para regiões do país ainda não ocupadas e, sob o modelo da pequena propriedade, desmontarem o projeto da “grande propriedade”, fomentado pelo Sul. A Marcha para o Oeste tornou-se um fenômeno intenso entre as décadas de 1860 e 1890. A facilitação da aquisição de propriedades no Oeste, proporcionada pela Lei de Terras, ou Lei do Homestead, de 1862, contribuiu para essa intensidade de pessoas procurando a aventura de uma vida nova em terras ainda não desbravadas. (FOHLEN, 1989).

³⁵ Segundo Kidder e Fletcher (1941), foi um Pastor Presbiteriano ordenado em 1850. Inicialmente, ficou dois anos no Brasil (1851-1853) enviado pela União Cristã Americana e Estrangeira e pela Sociedade Americana dos amigos dos Marinheiros. Exerceu ainda a atividade de Adido da Legação Americana, ganhando proteção especial por parte do Governo Brasileiro. Entre 1855 e 1856, esteve no Brasil como representante da União das Escolas Dominicais. Ao regressar aos EUA, escreveu o livro *O Brasil e os Brasileiros – Esboço histórico e descritivo* com o propósito de divulgar as oportunidades missionárias aqui encontradas. Regressou ao Brasil em 1864 numa comitiva para pesquisas e voltou aos EUA em 1865. Esteve no Brasil pela última vez em de 1868 a 1869 por meio da Associação Americana de Tratados. Fletcher comungava da estratégia presbiteriana de associar a evangelização e educação. Objetivava ainda aproximar os EUA e Brasil por meio de empreendimentos econômicos. No Brasil, Fletcher introduziu livros escolares americanos traduzidos para o português com a finalidade de serem utilizados nas escolas protestantes brasileiras, especialmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Ficou conhecido como “agente do progresso” e compreendia que o evangelismo e o progresso andavam juntos (KIDDER, FLETCHER, 1941).

Brasil de 1851 a 1853, como Adido da Legação Americana e cujos escritos tiveram ampla circulação pelo território do Estado do Massachusetts.

Não obstante, ainda nos Estados Unidos, na primeira metade do século XIX, Horace Lane propôs o modelo educacional conhecido como *Common School*, no Estado do Massachusetts, que pressupõe educação pública e comum a todos os segmentos da sociedade, independentemente de classe social, religião, gênero e origem étnica (MANN, 1976). Ele defendeu os pressupostos da educação como elemento formador do homem para o trabalho e para o exercício da cidadania numa sociedade democrática.

Os doze relatórios que Horace Mann publicou como Secretário do *Massachusetts State Board of Education* tornaram-se clássicos. Nesses relatórios, ele delineava sua filosofia educacional, que se baseava em cinco ideias acerca da educação:

- 1) Universal (ricos e pobres);
- 2) Gratuita;
- 3) Estatal e laica;
- 4) Professores meticulosamente treinados);
- 5) Para homens e mulheres.

Ele foi um dos pioneiros da coeducação, modelo posteriormente implantado na Escola Americana. Segundo ele, “a escola pública, aperfeiçoada e dinamizada como pode facilmente ser, pode tornar-se a mais eficaz e benigna de todas as forças da civilização” (MAYER, 1976, p. 433).

Segundo Kandel (1960), embora não fosse o único a defender esses pressupostos em relação à escola pública, Horace Mann aparece seguramente como o maior expoente entre aqueles que “lançaram os fundamentos de um sistema de educação pública secular e mantido por impostos especiais, em todos os Estados” (KANDEL, 1960, p. 203). Segundo Marteli (1993) essa crença no valor da escola pública e “a defesa de sua implantação garantiram a Horace Mann um lugar de destaque entre os educadores americanos (MARTELI, 1993, p. 17)

Sua importância pode ser também compreendida a partir das palavras de Anísio Teixeira, em discurso proferido na Assembleia Constituinte do Estado da Bahia, em 1947:

A democracia é assim, o regime em que a Educação é o supremo dever, a suprema função. (...) A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social. Que fizemos nós no Brasil, até hoje, para que essa função de Educação se exercesse? (...) A Democracia da América do Norte não começou mais cedo do que nós: de certo modo,

começou depois de nós, quando Horace Mann iniciou a sua grande campanha pela educação pública e gratuita para todos, na presidência de um Conselho de Educação, como este que queremos fundar aqui. Horace Mann, eleito em 1837 para o Conselho de Educação de Boston, inicia então uma luta que só em 1847 começa a dar seus primeiros frutos <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>.

Anísio Teixeira (1947) destaca a contribuição de Mann na construção do entrelaçamento da democracia e educação.

No Brasil, a primeira atividade profissional exercida por Lane foi como professor no Colégio Köpke, fundado em 1850, pelo afamado João Köpke³⁶, em Petrópolis (PANIZZOLO, 2006). Segundo Santos (2011), Horace Lane atuou como professor de Matemática e Inglês, e ao lado de João Köpke, que era advogado e educador, ficou deslumbrado com o trabalho educacional do seu empregador, tornando-se autodidata. Eis o que ele dizia sobre essa experiência:

Cheguei ao Rio de Janeiro em 1859; aí fui ter ao colégio João Köpke. Estava aberta para mim a carreira do magistério. Senti-me a gosto e prossegui. Estudei com aquele grande mestre e, comparando a vastidão dos seus conhecimentos a estreiteza da minha cultura, redobrei esforços e pude, no fim de algum tempo ser o braço forte do ilustre educador (LANE *apud* RIBEIRO, 1987, p. 54).

Providenciou as licenças necessárias para lecionar Inglês, em escolas particulares e também nas mantidas pelo governo Imperial, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo (RIBEIRO, 1987; PANIZZOLO, 2006). O magistério exercido por Horace Lane estendeu-se ainda para o Colégio da Glória, localizado na Província do Rio de Janeiro e também para o Colégio dos Beneditinos, estabelecido na cidade de São Paulo (GOLDMAN, 1972).

Sua conduta moral impunha severos juízo aos alunos e, algumas semanas depois de estar lecionando no Colégio Köpke, afirmou que “era impossível encontrar nos Estados Unidos cem meninos destituídos de honestidade e nem por isso intelectualmente bem-dotados como seus alunos” (RIBEIRO, 1987, p. 37). Essa atuação, no campo do magistério, durou em torno de dois a três anos, pois por questões econômicas passou para o ramo do comércio. Atuou em Ouro Preto, onde introduziu a iluminação à querosene e, posteriormente, como negociante no Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1987, p. 54). Tal mudança foi assim, por ele, justificada:

³⁶ João Köpke (1852-1926) era bacharel em ciências sociais e jurídicas. Segundo Mortatti (2002) ele se destacou pelo seu envolvimento nos ideais republicanos e pelo “pioneirismo na divulgação de modernas ideias e práticas pedagógicas (...) e pela defesa do método analítico para o ensino da leitura, relacionando-o diretamente com as aspirações do regime republicano” (MORTATTI, 2002, p. 1).

Razões de ordem econômica fizeram-me interromper meus trabalhos e os meus estudos, atirando-me às brutalidades da vida de comerciante. Consegui juntar uns trinta contos e em 1863 desposi Elle M. Williams. Fomos juntos à Europa onde me entreguei a um minucioso estudo do problema da educação (...). Pretendia fundar no Brasil um grande estabelecimento de ensino e, analisando minhas forças para me atira à semelhante empresa, verifiquei que me não assistia um elemento indispensável: conhecer a natureza humana e os meios de poder corrigir os seus defeitos (LANE *apud* RIBEIRO, 1987, p. 54).

De acordo com Vieira (1993), foi nesse período que exercendo as “brutalidades da vida de comerciante”, dado aos objetivos comuns quanto a ideias liberais e repúblicas, que ele formou uma rede de sociabilidade, por meio da leitura do material impresso com James Fletcher, o deputado Tavares Bastos, o estudante de medicina Antônio Caetano de Campos. Tinham os seguintes objetivos em comuns:

- a) A abertura do Amazonas à navegação internacional;
- b) Publicação de textos em jornais, exaltando o liberalismo norte-americano;
- c) O incentivo ao estreitamento e ampliação das relações comerciais com os Estados Unidos.

Compartilhavam dos mesmos ideais de democracia, liberdade, individualismo, progresso, direito ao comércio e a propriedade, entre outros. Segundo Santos (2011), Fletcher e Tavares Bastos publicavam textos e dissertavam em púlpitos e tribunas, o que eles entendiam como virtudes do liberalismo norte-americano embasado no modelo educacional de Horace Mann.

Em 1863, Horace Lane vai à Europa, com a esposa e filhos, conhecer e aprender sobre as novas perspectivas acerca da educação, pois já demonstrava o interesse em fundar, no Brasil, um estabelecimento de ensino (RIBEIRO, 1987, p. 55). Na Europa, os países que estavam realizando trabalhos de pesquisa e buscando inovações na área educacional, eram a França, a Alemanha e a Inglaterra (CAMBI, 1999). Nesses países, havia intensos debates entre tendências educacionais fundamentadas numa visão de mundo, com fulcro na religião, e outra adjetivada por um viés científico, que se dizia estar em condições de esclarecer a realidade (GILES, 1987). Lane, o futuro presidente da Escola Americana, foi acompanhar de perto esse debate.

De volta ao Brasil, com o declínio da lavoura de café, Horace Lane encerrou as suas atividades de comerciante e, juntamente com a esposa e três filhos, retornou aos Estados Unidos. Na busca por novos rumos em sua vida optou pelo estudo de medicina, conforme declarou: “Faltava-me o conhecimento da medicina. Voltei aos Estados Unidos e, até 1883, lá residi, estudante e depois médico” (LANE *apud* RIBEIRO, 1987, p. 55). Lane

começou o curso de medicina 1872, na Universidade do Missouri. Segundo Santos (2011), essa instituição era reconhecida por ter uma proposta inovadora em seu segmento, expresso num intenso ritmo de trabalho em laboratórios, ou seja, era uma proposta de medicina prática e experimental que se destacava na época. Concluiu o curso em 1878 e exerceu a profissão de médico juntamente com atividades análogas, ocupando alguns cargos em instituições relacionadas à saúde. Matos (2004) afirma que ele exerceu a presidência da Sociedade Médica do Condado de Jasper de 1881-1882, e foi secretário da Sociedade Médica do Sudoeste do Missouri de 1883-1884. Também exerceu a função de redator-chefe do periódico de higiene popular *Health at Home*.

No período em que Lane estava nos Estados Unidos (1871-1883), a Escola Americana ia se fortalecendo e necessitava de uma pessoa com reconhecida experiência educacional que pudesse assumir a direção da Escola. Porém, que a tivesse como prioridade, já que os missionários americanos eram pregadores itinerantes, viajando de cidade em cidade, e mesmo quando iam aos Estados Unidos estavam em campanha financeira em várias igrejas. Dessa forma, segundo Boanerges Ribeiro (1987), Chamberlain estava em apuros para escolher um nome para a direção da Escola entre os missionários que estavam no Brasil, pois eles eram “paradeiros de Cristo”, com trabalho missionário dinâmico e itinerante.

A solução para essa situação estava na rede de sociabilidade dos missionários presbiterianos e justifica o convite feito a Horace Lane: era amigo de Chamberlain, encontraram-se logo que esse viera para o Brasil em 1859, fora companheiro de Simonton na viagem dos Estados Unidos para o Brasil, em 1863, e também ouvinte de suas pregações no Rio de Janeiro. Era amigo de Alexander Blackford, ainda que esse manifestasse desconfiança em entregar a direção da Escola nas mãos de quem não fosse presbiteriano. Os atenuantes destacados por Chamberlain, para compensar o fato do convidado para assumir a direção não ser presbiteriano foram: era cristão, ético, maçom, tinha crença na condução de Deus na história, e o tinha como seu pastor (RIBEIRO, 1987).

Ele não considerou a possibilidade de convidar um brasileiro, visto que o trabalho exigiria o conhecimento do modelo norte-americano, pois a função era “transplantar o modelo escolar norte-americano” (RIBEIRO, 1987, p. 26). Apesar de não ser presbiteriano, Horace Lane era comprometido com a proposta americana de educação. O convite implicava um distanciamento de uma proposta de evangelização por meio da escola e a

consagração de uma proposta de educação que deveria ter um fim em si mesma. O convite, então, é feito a Lane por Chamberlain, no mês de novembro de 1884 por meio de um cartão postal, quando ele residia ainda nos Estados Unidos.

Será que Deus não tem trabalho para você, entre esta gente cuja língua e costumes lhe são familiares, nesta cidade a qual aflui à mocidade do país para estudar? [...]. Será que sua experiência aqui, nos dias em que não havia ainda encontrado descanso, não é um capital com que poderá negociar para o Senhor que o redimiu? [...]. Insistem comigo na ampliação da Escola, hoje regularmente frequentada por perto de 150 meninos e meninas: querem internato para meninos, sempre com a Bíblia aberta na escola desde 1872. [...]. Será que você está pronto para um trabalho desse tipo? (LANE *apud* RIBEIRO, 1987, p. 27).

Lane encaminha sua resposta ao convite de Chamberlain, em 8 fevereiro de 1885, dizendo: “Pertencço ao Mestre, e se for esse o seu chamado irei” (LANE *apud* RIBEIRO, 1987, p. 28). Sai dos Estados Unidos, em 03 de julho de 1885, e chega ao Brasil no final do mês.

Para dissipar as desconfianças quanto ao fato de não ser presbiteriano, Lane tem uma reunião reservada com Alexander Blackford e comparece a uma reunião da direção da igreja de São Paulo. Manifesta o desejo de unir-se a ela e, assim, é batizado na Igreja Presbiteriana em agosto de 1885, por Alexander L. Blackford passando a fazer parte do corpo e da força tarefa de missionários na Província de São Paulo (IGREJA PRESBITERIANA DE SÃO PAULO, 1885).

Entre agosto e março de 1886, quando foi buscar seus filhos nos Estados Unidos, Lane se familiarizou com a Escola, seus alunos e professores e se valeu da amizade da professora Mary Dascomb³⁷, futura aliada nos desafios que enfrentaria, posteriormente, na direção da Escola (RIBEIRO, 1987). Nos Estados Unidos, Lane portava documentação fornecida

³⁷ Mary Parker Dascomb foi a primeira missionária-educadora enviada ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York, da Igreja do Norte (PCUSA). Nasceu em Providence, capital do Estado de Rhode Island, em 30 de junho de 1842, e passou a sua infância e mocidade na cidade de Oberlin (Ohio), onde seu pai foi professor em famoso colégio local. Mary formou-se no Oberlin College em 1860 e lecionou por um ano em Joliet, Illinois, um ano em Elyria e outro em Canton, em Ohio, e alguns meses no Vassar College, no Estado de Nova York, onde recebeu o primeiro convite para vir ao Brasil. Veio pela primeira vez ao Brasil em 1866, como professora dos filhos do cônsul americano no Rio de Janeiro, o presbiteriano James Monroe, ex-professor em Oberlin e depois deputado federal. Conheceu o Rev. Ashbel G. Simonton e o professor Horace M. Lane. Seus contatos com o Rev. Simonton fizeram-na voltar ao Brasil em 1869 como missionária. Em um relatório datado de 18 de agosto daquele ano, o Rev. Alexander L. Blackford dizia que a esperavam para o ano seguinte. Trabalhou inicialmente no Rio de Janeiro, na escola para meninos e meninas anexa à Igreja do Rio, e depois por algum tempo em Brotas. Em 1871, passou a dirigir a recém-criada Escola Americana, em São Paulo, ao mesmo tempo em que colaborou com o Rev. George W. Chamberlain como organista da igreja. Um relatório de Chamberlain de 20 de julho diz o seguinte: “Desde março de 1871 têm funcionado sob a direção da Sra. Mary P. Dascomb duas aulas, sendo uma frequentada por 23 meninos e meninas inglesas e a portuguesa por 10 meninos e meninas” (LESSA, 2010, p. 17).

pelo Vice-cônsul brasileiro em St. Louis, Missouri, autenticada pelo Consulado Geral do Império do Brasil nos Estados Unidos, que destaca a sua trajetória. Menciona Lane como “médico mui respeitável, (...) formado em Universidade das mais conceituadas, altamente científica, cujas lentes são reputação nacional” (LANE *apud* RIBEIRO, 1987, p. 46), arrolando sem sequência as posições ocupadas pelo médico nas Associações de Classe Regionais e Nacional

Lane foi gradativamente assumindo um papel de destaque na condução das estratégias que envolviam a Escola Americana. Na reunião do Presbitério, no mês de agosto de 1885, aprovou-se o salário para o diretor. Na reunião da Missão no Rio de Janeiro, que teve início no dia 25 de agosto de 1886, foi eleito Diretor do Departamento Acadêmico da Escola de Treinamento de São Paulo. Da reunião, temos o seguinte registro:

Nomeia-se o Dr. Lane Diretor do Departamento Acadêmico da Escola de Treinamento de São Paulo, incluídos todos os seus ramos; será responsável pelo internado do Rapazes (...). O diretor do Departamento acadêmico terá controle completo do sistema de instrução e método de ensino (...) (RIBEIRO, 1987, p. 48).

Lane foi eleito para ocupar o cargo de Presidente dessa Instituição, permanecendo por mais de 20 anos. Sobre seu desempenho à frente da Escola, afirma Ribeiro:

Seus planos escolares ocuparão, nos próximos anos, mais páginas de Atas que os relatórios e planos evangelísticos de todos os outros missionários: sua personalidade se voltará inflexivelmente para a introdução, na sociedade brasileira, da filosofia educacional, métodos, organização e escopo da escola norte-americana em todos os níveis, do Jardim da Infância à Universidade (RIBEIRO, 1987, p. 53).

Horace Lane exerceu um relevante papel na implantação e consolidação de uma proposta pedagógica. Ele foi lembrado como alguém que “dispunha dos conhecimentos médicos que tanto valem ao professor, do conhecimento dos melhores métodos americanos e do meio brasileiro, associados num cérebro de fecundidade extraordinária” (MACKENZIE COLLEGE, 1897, p. 9)³⁸. Esteve à frente do colégio de 1886 até outubro de 1912, quando faleceu. O Senado brasileiro consignou um voto de profundo pesar pelo falecimento do Diretor do Mackenzie, e na Câmara dos Deputados de São Paulo foi noticiada a obra do Dr. Lane, “que tanto fez em prol do ensino no Brasil” (GARCEZ, 1970, p. 102).

³⁸ Este folheto intitulado: “Mackenzie College-Escola Americana: notas sobre sua história e organização” foi publicado por C. T. Stewart e esteve nas mãos do Rev. Themudo Lessa com informações que transcreveu nos “Anais da Primeira Igreja Presbiteriana de São Paulo”.

3.3. A construção e desenvolvimento da Escola Americana

As bases da “Escola Americana” foram lançadas pelo casal Mary Ann Annesley Chamberlain e Rev. Chamberlain, que tinha assumido a função de pastor da Igreja Presbiteriana de São Paulo em 1869. Foi em 1870, meses após sua chegada à cidade de São Paulo que, valendo-se da estratégia de associar a evangelização à educação, Chamberlain e sua esposa, Mary Ann, abriram uma escola primária em sua residência, onde eram ministradas aulas às alunas que não podiam frequentar as escolas públicas por motivo de intolerância religiosa, dando origem ao que viria a se transformar na Escola Americana de São Paulo. De acordo com Jane Soares de Almeida (2007, p. 144), Mary Ann Chamberlain “era educadora de sólida experiência, conhecedora dos métodos pedagógicos americanos”, que muito se preocupava com a situação na qual se encontravam as crianças paulistas.

Almeida (2002) assinala que nos anos 70 do século XIX as escolas públicas eram quase inexistentes, especialmente no interior da província. Esse foi um terreno fértil para os protestantes e, nesse caso concreto, para Chamberlain implantar uma escola. No contexto educacional que se apresentava, “não é de estranhar que houvesse interesse popular por essas escolas, independentemente da confissão religiosa” (ALMEIDA, 2002, p. 8). Segundo Garcez (1970), as primeiras alunas eram filhas de protestantes que vinham aprender a ler e escrever como alternativa à intolerância religiosa existente nas escolas públicas do Império, pois: “O clero católico era intolerante e obrigava os alunos, cujos pais não professassem a religião oficial, a estudar e praticar o catecismo católico, embora a Constituição Imperial de 1824 não obrigasse a tanto os adeptos de religiões dissidentes” (GARCEZ, 1970, p. 15).

Assim, havia uma outra razão para o surgimento dessa escola: a perseguição religiosa sofrida pelos protestantes. Havia um incômodo entre as famílias tradicionais do Império com a vinda da nova religião. Os trabalhos de Ester Vilas Boas Nascimento (2003) e Anjos e Carvalho (2010) abordam a questão dos embates entre os protestantes e católicos na metade do século XIX. Agressões físicas e verbais eram comuns por parte daqueles que estavam insatisfeitos com a inserção de uma nova doutrina no país. A pesquisa de Anjos e Carvalho (2010) relata alguns dos problemas enfrentados pelos protestantes, como o ocorrido após a fundação de uma igreja em São Fidélis, no Rio de Janeiro, onde um missionário alugou uma casa para iniciar suas atividades religiosas e foi rechaçado por alguns opositores que,

Promoveram verdadeira arruaça em frente da casa onde Salomão pregava; pedras foram lançadas, e uma jovem, dentre os que acompanhavam o pregador, caiu, banhada em sangue. Não satisfeito com esses primeiros resultados, prendeu Ginsburg levando-o para a delegacia, onde o pregador passou a noite, sentado num banco (*Apud PEREIRA, 1979, p. 11*).

Situações como essas provavelmente, motivaram o casal Chamberlain a criarem uma escola, conforme atestam os Anais da Igreja Presbiteriana, de São Paulo, ao descrever os primeiros passos da instituição criada:

Mary Ann Annesley começou a lecionar para uma classe para meninas protestantes vítimas de perseguição religiosa nas escolas, na sala de jantar de sua casa. Poucos meses depois, passaria também a receber meninos e, em pouco tempo, os filhos de ambos os sexos dos positivistas, liberais e republicanos discriminados por católicos e monarquistas (LESSA, 2010, p. 67).

Vê-se que motivações de ordem religiosa e política estiveram na origem da criação da Escola, que compartilhava do espaço familiar do casal missionário. O sucesso dessa empreitada fez com que, no ano de 1871, devido à grande afluência de alunos (ALMEIDA, 2007), fosse necessário buscar um espaço maior de modo a ampliar o atendimento à comunidade. A saída foi utilizar as instalações da Igreja, situação bastante comum à época, tendo em vista as condições financeiras exigidas para se manter uma escola. Segundo Almeida (2002, p. 12) as escolas eram erguidas ao lado das igrejas, “muitas vezes em edifícios precários, sem carteiras ou lousas, tendo como principal material pedagógico os evangelhos”.

A Escola começou a operar formalmente na “Casa de Cultos”, no ano de 1871, quando outros missionários passaram a ajudar o casal, como a pedagoga norte-americana Mary Parker Dascomb, que acabou assumindo a direção da Escola. Nascida em Rhode Island, EUA, em 1842, filha de missionários e educadores, veio pela primeira vez ao Rio de Janeiro como preceptora dos filhos do cônsul norte-americano e, em 1869, foi convidada por Simonton para integrar a equipe missionária. Dirigiu a *mission school* de Brotas, na Província de São Paulo, além de percorrer várias vilas no interior da Província para, depois, se fixar no Paraná, onde fundou a Escola Americana de Curitiba, em 1892, juntamente com a missionária Ella Kuhl³⁹. (ALMEIDA, 2007, p. 335). Mary P. Dascomb

³⁹ Ella Kuhl também nasceu em 1842, em Cooper Hill, pequena cidade em Nova Jersey, e formou-se professora pelo *Women's College*. Em 1865 foi nomeada professora de escola pública e veio para o Brasil trabalhar como missionária. Lecionou primeiramente em Rio Claro e em 1877, com Mary Dascomb, foi para São Paulo, onde lecionou na Escola Americana. Durante certo tempo, ambas deram aulas em Botucatu. As duas professoras permaneceram no Brasil até 1917, ano em que, com apenas um dia de diferença, viriam

foi a primeira missionária educadora enviada ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeira de Nova York (LESSA, 2010).

Segundo Figueiredo (2002), os ideais pedagógicos dessa educadora trouxeram uma proposta que compreendia uma sensibilidade cultural, ideológica e afinidades difusas buscando restituir o indivíduo, não meramente ao seu contexto geral, mas às suas redes de relações concretas, isto é, movendo-o a uma formação pessoal e aproveitamento dessa formação para o bem social, para a construção de uma nação. Esses elementos agradaram à elite brasileira fortalecendo o entendimento da educação como redentora da sociedade e satisfazendo a proposta liberal que pressupunha um sistema republicano, o método intuitivo e a valorização e integração da mulher ao processo educacional. Não temos dados para afirmar quantos alunos o casal Chamberlain recebeu em sua casa, mas quatro anos depois dados contidos nos Anais da Primeira Igreja Presbiteriana de São Paulo revelam a existência de cerca de 62 alunos. Os Anais da Igreja também informam que Mary Chamberlain lecionava Música e Francês; Harriet Green era professora de Inglês, caligrafia e conhecimentos gerais, o professor Júlio Ribeiro lecionava Língua Portuguesa, a professora Palmira Rodrigues lecionava História e Adelaide Molina Geografia (*Apud* LESSA, 2010).

Em carta datada de 18 de junho de 1872, Chamberlain comentava a situação da escola e suas expectativas quanto à sua manutenção e expansão:

A escola diurna conta agora com cerca de 30 pupilos brasileiros, além de 15 crianças inglesas que continuam a frequentar nossas salas. (...). Eu não posso dedicar a esta escola a atenção que sua crescente importância demanda. Assim, requisi o envio de alguma “irmã” de acordo com o pedido feito 4 anos atrás, para que venha imediatamente assumir esta responsabilidade junto à Dra. Palmira Rodrigues, que dirige a escola com a ajuda de alguns estudantes que tenho aqui, Trajano e Menezes. Nós podemos expandir o número de alunos indefinidamente e manter a escola em um bom nível (COMMUNICATIONS - BRAZIL MISSIONS - outubro de 1872, tradução nossa).

Em ofício à *Board*, Chamberlain relata que em 1874 foi comprado uma propriedade, “um pastinho” no subúrbio de São Paulo. Desse espaço, 16.000 metros quadrados foram destinados à construção de uma escola de nível superior. A escritura foi registrada em nome do casal, o que indica a importância de Mary Ann, não somente no processo de idealização, mas de consolidação da escola. Infelizmente não tivemos acesso a maiores

a morrer – Ella Kuhl nos Estados Unidos e Mary Dascomb em Curitiba (GOLDMAN, 1972 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 337).

informações que fizessem jus ao papel desempenhando por Mary Ann Annesley na idealização, na recepção das primeiras turmas em sua casa e como professora nos anos iniciais.

Em função dessa expansão, em 1876, a Escola foi transferida para a rua São João, esquina com a rua Ipiranga, onde passou a funcionar também o internato para meninas e, dois anos depois, o *Kindergarten* ou jardim de infância. Nessa época, a Escola já gozava de prestígio entre a elite política da província. Maria Aparecida Camargo Batista (1996), que se dedicou ao estudo dessa Escola, demonstrou que o sistema pedagógico adotado não foi aleatório, mas proposital, pois tratava-se de um conjunto de ideias filosófico-religiosas que se relacionavam diretamente aos propósitos de ensino então desejados pelos protestantes americanos.

Embora a Escola fosse mantida e administrada pela *Board of Trustees*, uma espécie de Conselho da Missão de Nova Iorque, Chamberlain viajou aos Estados Unidos à procura de possíveis doadores para investir na estrutura da Escola. A missionária Ella Kuhl, que administrava a Escola, em 1878, descreve, em carta de 30 de agosto daquele ano, os problemas enfrentados:

Somos obrigados levar as meninas para a escola geral porque não podemos alugar uma casa grande o suficiente para residência e local de estudos, além de empregar os professores necessários para conduzir dois estabelecimentos separados (COMMUNICATIONS - MISSION BRAZIL, janeiro de 1879, tradução nossa).

Uma matéria publicada no *Monthly Concert*, de 1873, faz uma retrospectiva da atuação dos missionários presbiterianos no Brasil até aquele momento. Em referência ao trabalho do Rev. Chamberlain, o texto destaca sua atuação na criação e manutenção de escolas na cidade de São Paulo:

Por meio dos ativos trabalhos do Sr. Chamberlain, um edifício destinado para a uma escola ministerial para rapazes foi completado, contendo também um salão para pregações e salas de trabalho. Outras escolas foram iniciadas e espera-se que uma escola de nível superior para mulheres logo seja aberta (MONTHLY CONCERT, agosto de 1983, p. 77, tradução nossa)

É provável que o êxito da instituição esteja relacionado com a proposta pedagógica nela desenvolvida e cujas bases foram discutidas durante Assembleia convocada pelo Rev. Chamberlain, em outubro de 1871. Participaram dessa reunião lideranças eclesiais, pais de alunos e interessados em discutir a possibilidade da ampliação da Escola e sua transformação em *College*.

Nessa ocasião, foram definidos quatro grandes temas fundamentais à organização da Escola: nome e idioma oficial, liberdade religiosa e métodos pedagógicos. Segundo Hack (2002), os resultados da assembleia tiveram o apoio de republicanos, liberais e abolicionistas que procuravam transplantar para o Brasil princípios ligados à liberdade e democracia, já vigentes na América do Norte.

3.3.1. A escolha do nome da Instituição

O nome adotado pela Escola originou-se da proposta de José Carlos Rodrigues, diretor do Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, apoiada por Chamberlain: “Escola Americana”. Tal escolha estava alicerçada na premissa de que o sistema educacional norte-americano lhes parecia o melhor paradigma para a Escola. Segundo Ribeiro (1987, p. 19), tinha-se a concepção de que a Europa estava decadente e essa opção fazia parte do Destino Manifesto, visto que “o futuro pertence à América”.

O modelo *College* estava sendo implantado em muitos estados norte-americanos e em outros países “onde missões chegavam para cumprir e alcançar o alvo de fazer do país uma grande e poderosa nação” e, para alcançar o propósito, “a educação era parte fundamental e prioritária do projeto” (HACK, 2002, p.19). O nome foi oficializado anos depois, “por ocasião da honrosa visita do Imperador D. Pedro II, em 1878, com enorme comitiva” (LESSA, 2010, p. 136).

Em setembro de 1891, um acordo assinado em Nova Iorque mudaria os rumos da Escola Americana influenciando até mesmo em seu nome. Participaram dessa reunião Willian Duller Júnior, Henri Humphrey e John Teron Mackenzie. Não obtivemos dados sobre os dois primeiros participantes, mas, nessa reunião, a Escola Americana em São Paulo seria afetada em virtude da generosidade de John T. Mackenzie.

Os participantes da Assembleia assinaram um “*an agrément*” no qual se obrigavam a:

- a) Incorporar, até 15 dezembro de 1891, uma escola protestante localizada em São Paulo, que deveria ser perpetuamente denominada “Mackenzie College”;
- b) Transferir a esse colégio um terreno indicando pelo Dr. Horace Lane, para uso exclusivo e perpétuo, dotando ainda a quantia de até cinquenta mil dólares para a construção de um prédio;
- c) O colégio teria no mínimo cinco curadores (*Trustees*) com poder de dar-lhes estatutos, entre os quais estariam o Dr. Horace Lane e o Rev. Chamberlain;

- d) John Mackenzie pagaria cinquenta mil dólares para construção e mobília; sendo 4.400 dólares na assinatura do acordo e o restante à medida que a construção do prédio exigir até o prazo de março de 1892 (RIBEIRO, 1987).

Esse acordo viabilizou a necessidade das transferências da propriedade da escola, que estava no nome do casal Chamberlain, para uma entidade leiga incumbida de administrar o departamento educacional da igreja. Em 1891, com o advento da Constituição Republicana, essa exigência tornou-se obrigatória e atendia a ideia de organizar uma entidade, o “*College*”, para administrar e ampliar a obra educacional.

Atrasos e a morte de John Mackenzie, em 1892, retardaram os prazos do acordo e o prédio foi inaugurado em 1895. O prédio de engenharia começou a funcionar em 1896. O benemérito da Escola, John T. Mackenzie, nasceu em Nova Iorque em 1818, formou-se em Direito e exerceu a advocacia no Foro de Nova Iorque, sempre demonstrando preocupação com causas sociais, políticas e educacionais. Acompanhou a evolução da Escola Americana pelos jornais, pois nunca veio ao Brasil. Interessava-lhe a situação política educacional brasileira demonstrada nos artigos de José Bonifácio de Andrada, e veio, posteriormente, corresponder-se com ele. Nos últimos anos de sua vida, deixou em testamento uma quantia destinada à construção de uma escola de Engenharia no Brasil, nos moldes das Escolas norte-americanas. Ele fez essa doação à *Board Foreign Missions of the Presbyterian Church*, junta responsável pela Escola Americana. A doação, porém, só foi efetivada em 1892, quando foi chamado aos Estados Unidos o Dr. Lane. O recurso foi destinado a construir nos terrenos do Alto de Higienópolis e na Escola de Engenharia, em 1890. Em 1897, a *Presbyterian Church* consentiu na mudança do nome de “*Protestant College*” para “*Mackenzie College at São Paulo*”, criado como pessoa jurídica em 2 de outubro de 1923 (GARCEZ, 1970). A forma jurídica da regulamentação, a fim de que a escola pudesse conceder diplomas, partiu do Jurista e Conselheiro Rui Barbosa, que era advogado da Igreja, em 1886. A sede do “*College*”, por sugestão de Rui Barbosa, seria a cidade de Nova York, por não haver sociedade similar na legislação brasileira. A partir de 1940, a denominação tradicional de *Mackenzie College* cedeu lugar ao Instituto Mackenzie e, em 1997, por sua vez, ao Instituto Presbiteriano Mackenzie.

A escolha do idioma oficial da Escola também mobilizou os debates liderados por Chamberlain, visto que, devido à influência da França, era comum no Brasil o emprego da língua francesa na instrução escolar. Não obstante a ascensão da Inglaterra a partir do século XVII com seu regime constitucional, riqueza e a fama como o país da liberdade,

da declaração dos direitos do homem e da constituição democrática. Esses pressupostos davam ao inglês importância semelhante ao francês no campo cultural, superando-o até no campo comercial. A ideia de institucionalizar o inglês como a língua oficial da Escola Americana foi, com muito custo, demovida pelo Rev. Chamberlain, argumentando que o uso do português fora estabelecido como princípio fundamental desde os primórdios da Escola, e que “a língua inglesa deveria ser estudada como língua estrangeira” (FERREIRA, 1992, p. 143).

3.3.2. Os princípios liberais na base do projeto americano

Os princípios filosóficos do projeto e a finalidade da Escola Americana foram também discutidos na Assembleia de 1871: liberdade religiosa. Segundo Hack (2002), a Escola não seria construída junto à uma igreja, como era próprio dos demais empreendimentos missionários nesse período. O projeto de Chamberlain era que a escola ficasse ao lado da igreja, mas o que foi definido na reunião é que a escola priorizaria a educação deixando de lado as questões ligadas à evangelização e reservando-as à igreja (RIBEIRO, 1987). A proposta colocada pelo Rev. Chamberlain, que mais tarde coincidiria com a de Horace Lane, era a de exclusão do proselitismo religioso ou de qualquer elemento de propaganda religiosa na Escola, limitando-se a educação oferecida pela Escola, às questões de moralidade ética, baseadas na moral cristã. Não obstante, ainda propusesse isso, era desejo de Chamberlain que a Escola ficasse ao lado da igreja, talvez porque ele tinha como pressuposto a junção da evangelização e educação.

Tal abordagem fora destacada pelo jornal “Imprensa Evangélica”, de 4 de julho de 1885, ao dizer que a Escola buscava os melhores compêndios literários, históricos, geográficos, não obstante não abria mão de ser valer do desenvolvimento de uma ética cristã. Segundo Garcez (1970), a educação foi baseada nos princípios da moral cristã atendendo ao conceito protestante que exclui da escola a campanha religiosa, limitando-se às questões de moralidade ética contidas no ensino.

Essa forma de abordagem foi detalhada no Relatório, enviado por Horace Lane, à *Board*, em 1895, quando destacou que a pregação da “verdade do evangelho” não era negligenciada nas aulas. Nas séries iniciais, as histórias bíblicas deveriam ser contadas da maneira mais simples possível, acompanhadas de orações e hinos curtos e de fácil memorização, o que facilitaria a atração da atenção dos alunos de menor idade. Em séries de alunos maiores, as histórias e referências bíblicas progrediriam e se aprofundariam.

Informa ainda que “A bíblia fornece material abundante para instrução religiosa de todas as séries, do jardim de infância até a universidade” (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 22, tradução nossa). Lane também ressaltou que Bíblia era usada pelos professores como fonte de fundamentação do ensino de princípios morais, o que “não deveria impedir que os professores também busquem exemplos na história e literatura nacionais” (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 24, tradução nossa). Incentivava-se o uso da poesia e da literatura portuguesa e brasileira, aliadas a eventuais traduções de textos de língua inglesa. Além de boa moral, as boas maneiras também deveriam ser ensinadas na escola, pois, informava o diretor, “as convenções de uma sociedade educada e de mente pura tem seu fundamento na cortesia cristã, (...) que vem pela disciplina e pela prática” (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 24, tradução nossa).

O que se percebe é que a proposta de Horace Lane, na presidência da Escola, se diferenciou nesse aspecto dos relatórios publicados por ele como Secretário do *Massachusetts State Board of Education*, nos quais a filosofia educacional por ele abraçada era notadamente laica.

Outro aspecto fundamental para Lane era a formação para a democracia. Esse ponto era central e unia os idealizadores da Escola Americana e a elite paulistana da época. Sobre este aspecto da formação dos alunos, dizia Lane que:

No *Mackenzie College* e na Escola Americana intentamos desenvolver o espírito de uma verdadeira democracia, onde o mérito individual é reconhecido e onde cada um é induzido a contribuir o máximo possível para o bem geral. (Isto) aceitando e aperfeiçoando a verdade demonstrada matematicamente ou cientificamente, onde quer que ela apareça, respeitando ao mesmo tempo o que é sagrado e incognoscível. O sistema pretende produzir cidadãos educados que temam a Deus e amem a liberdade (MACKENZIE COLLEGE, 1908, p. 60, tradução nossa).

Se o princípio da laicidade não fora observado na Escola Americana, não se pode dizer a mesma coisa sobre a universalidade do ensino. No relatório de 1895, vimos o registro dos alunos do primeiro ao terceiro ano, foram destacadas informações como idade, Estado onde moram, nacionalidade e religião com os seguintes resultados:

- a) Quanto à série: três alunos no terceiro ano, sete alunos no segundo ano e dezesseis alunos no primeiro ano;
- b) Quanto a idade: variava em torno dos quinze aos 25 anos;
- c) Quanto aos Estados de origem: São Paulo e Minas Gerais;

- d) Quanto a nacionalidade: dezesseis brasileiros, cinco americanos, três portugueses, um italiano e um francês.

Quanto às condições sociais dos estudantes o Relatório informa que onze estudantes eram pensionistas e apenas cinco pagavam integralmente, portanto, tinham condições especiais. Sobre esse aspecto Garcez (1970), entendeu que Escola ofereceu abrigo a estudantes de classe baixa, inclusive à filhos de escravos: “Os filhos dos republicanos e abolicionistas, que sofriam perseguições em escolas públicas, seriam agasalhados na nova escola, e o mesmo tratamento deveriam ter os filhos dos escravos” (GARCEZ, 1970, p. 32).

Pelos dados colhidos percebe-se até aqui a filosofia educacional desenvolvida por Horace Lane na Escola Americana buscava a universalidade; não era gratuita, mas foi permitido a um número considerável de alunos estudarem gratuitamente ou parcialmente gratuito; não era laica, nem estatal.

3.4. A Escola Americana e o Método Pedagógico

Quanto ao método pedagógico, ficou estabelecido, também na Assembleia de 1871, que o ensino seria desenvolvido em compêndios próprios, moldados nos métodos americanos, que deveria partir da realidade do aluno e cuja prática pedagógica deveria formar o homem para a vida, agregando ao ensino técnico, o trabalho manual. Os princípios pedagógicos fundamentavam-se, especialmente, nos pressupostos do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Na discussão sobre o processo educativo brasileiro, nesse período de transição entre a Monarquia e a República, sobre a simpatia pela pedagogia de Pestalozzi, sobre o método intuitivo e a aquisição do conhecimento via sentidos e observação, não se pode desconsiderar a iniciativa precursora de Rui Barbosa. Foi ele quem iniciou no Brasil uma discussão sobre a educação intuitiva destacando as marcas sociais, econômicas e políticas produzidas pela educação (MACHADO, 2009) (SOUZA, 1998).

No contexto das ações políticas que envolviam o Decreto n. 7.247, de 19.04.1879, que versava sobre a reforma do ensino primário, secundário e superior em todo o Império, foi Rui Barbosa que elaborou os Pareceres, após estudo sobre métodos pedagógicos modernos. Os pareceres consolidaram a Reforma que pressupunha a concepção de que a instrução representava um meio para atingir os ideais de modernização e assim transformar o país numa nação desenvolvida (MACHADO, 2009).

Rui Barbosa defendia um sistema nacional de ensino, mantido e administrado pelo Estado, desde o jardim de infância até o ensino superior, pressupondo que a educação é preparação para a vida completa e a vida completa existe na educação integral. Por seu pensamento idealizador e liberal em seus Pareceres, denominado “Lições de Coisas”, Rui Barbosa foi condecorado pelo Imperador como precursor do desenho e dos trabalhos manuais, valorizados por ele, fruto de seu estudo do método de Pestalozzi (SOUZA, 1998).

Nos Pareceres, Rui Barbosa ressalta ainda a necessidade da renovação da escola primária para triunfar sobre os métodos verbalista do seu tempo. Ele traduziu o livro de Norman Allison Calkins intitulado “*Primary object lessons*”, publicado no Brasil em 1886 com o título de “*Primeiras Lições de Coisas*”, que se tornou manual de orientação para professores iniciantes no método intuitivo (SOUZA, 1998). Foi, portanto, decisiva a influência desse intelectual brasileiro na aceitação e divulgação do método de Pestalozzi.

Pestalozzi⁴⁰ entendia que a educação era a solução para o embrutecimento e degradação da sociedade, o meio para o “reparar o navio em meio ao naufrágio” e nisso consistia sua motivação em ser professor. Esses pressupostos o levaram a aceitar o desafio de educar as crianças asiladas da cidade de Stans. Ali, viu-se obrigado a instruir sozinho um grande número de crianças e, igualmente, obrigado a usar o método de se servir de alguns alunos para ensinar outros focando os aspectos da ordem e beleza: “Não tendo nenhum colaborador, colocava uma criança mais capaz entre os menos capazes; o primeiro tomava a mão de seus companheiros, e lhes dizia o que sabia e eles aprendiam” (PESTALOZZI, 1889, p.11).

Para ele, o afeto deveria ter um papel central no processo pedagógico, pois a função do ensino era levar as crianças a desenvolverem suas habilidades naturais e inatas, ou seja, o amor deflagra uma espécie de autoeducação. Nesse contexto, a escola deveria ser uma

⁴⁰ Pestalozzi era um cristão devoto e seguidor do protestantismo, sua vida e obra estiveram intimamente ligadas à religião. Preparou-se para o sacerdócio, mas interrompeu a proposta em favor do desejo de viver junto da natureza e de experimentar suas ideias a respeito da educação. Nasceu em 1746, na Suíça, e na juventude levou algumas crianças para casa, oferecendo-lhes escola e trabalho como tecelãs. Militou num grupo que defendia a moralização da política suíça e, por simpatizar com o pensamento liberal e republicano, alinhou-se com os defensores da Revolução Francesa, que resultou no apoio da França aos republicanos e culminou no massacre na cidade de Stans. Esse massacre levou Pestalozzi a atender um apelo do governo para montar uma escola para órfãos da batalha, que acabou sendo uma de suas experiências pedagógicas mais produtivas, conforme narrado em seu livro “Como Gertrudis ensina a sus hijos” (1889), obra em que ele descreve o método intuitivo. Posteriormente, suas experiências pedagógicas se deram nas escolas de Burgdorf e Yverdon (CAMBI, 1999). Sua crença não o impediu de considerar, promover e estimular a busca do conhecimento que não estivesse preso às revelações cristãs, à verdade absoluta nem aos livros ditados por revelação divina (PESTALOZZI, 1889).

extensão do ambiente do lar onde deveria imperar uma atmosfera de segurança e afeto. Aliás, entendia que “os pais deveriam, igualmente, prover o ensino aos filhos” (PESTALOZZI, 1889, p.18).

Pestalozzi (1889) compreendia que o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração. O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla: intelectual, física e moral. O método de estudo deveria reduzir-se a seus três elementos mais simples: som, forma e número. Só depois viria a percepção e viria a linguagem. Essas percepções se dariam através da observação das leis da natureza. Sobre esse aspecto ele afirma:

Tomando a meu cargo as obrigações da escola, não somente superficialmente, mas, desempenhando-as desde as oito da manhã até as sete da tarde, salvo algumas horas de interrupção, provocava naturalmente a cada instante com fatos que colocavam à luz a existência de leis físicas e mecânicas segundo as quais nosso espírito recebe e conserva mais ou menos facilmente todas as impressões exteriores. Cada dia organizava também meu ensino em um espírito mais conforme essas leis (PESTALOZZI, 1889, p. 22 - tradução nossa).

Ele valorizava o ensino pelos sentidos e entendia que a educação, portanto, iniciava desde o nascimento da criança. Desde a tenra idade ela necessitava de uma direção psicológica para obter uma intuição razoável para aferir os elementos da natureza e da arte, os quais não devem absolutamente estar separados da educação. Ele depositava alta confiança na capacidade de seus alunos e afirmava que “não se deve pensar nunca, porque a criança não entende o todo de algo, que ele não aproveita nada” (PESTALOZZI, 1889, p.22). Não obstante, ele valorizava a preparação do material didático adequado apelando aos sentidos:

Elementos mais sensíveis ao conhecimento humano os quais devem gravar profundamente as formas essenciais de todas as coisas na inteligência das crianças e eles devem desenvolver claramente as primeiras ideias das relações dos números, das palavras e a linguagem aplicadas a todo conjunto de seu conhecimento e de sua experiência. (...). Onde a natureza nos conduza a todo saber a todo poder. Que lacuna é para nós a falta desse livro (PESTALOZZI, 1889, p. 24, tradução nossa).

Nesse processo, Pestalozzi (1889) anunciava a atenção que deveria ser dada à evolução, aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades, pois os benefícios são progressivos. Para ele, a satisfação dessa exigência observando a evolução do aluno de acordo com as diferentes idades era a missão maior do educador. Pestalozzi (1889) dissertava sobre o cuidado em observar os seguintes aspectos:

- 1) O cultivo intenso das faculdades do espírito observando a forma do ensino, que deve primar pela participação do aluno promovendo o enriquecimento de seus conceitos e ideias;
- 2) A junção do ensino com o estudo da língua através da observação da natureza;
- 3) A observação para o ensino proporcional a todas as operações através de enunciados, isto é, através dos pontos fundamentais, da forma de se ver, a precisão dos fatos, e a apresentação de dados que lhe chamam atenção;
- 4) A simplificação dos mecanismos de estudo ao ponto de que os pais, com um mínimo de instrução, possam repassá-las;
- 5) A popularização da ciência, expressa inclusive na elaboração do material didático, que observe os seus princípios essenciais

Firmados na proposta da importância da observação, a Escola Americana desprezou o sistema chamado “debucho”, pelo qual o professor escrevia a lápis para o aluno recobrir com tinta, “foi banido o castigo físico” (GARCEZ, 1970, p. 22) e desprezado o método fundamentado na repetição, no ensino decorado e pronunciado em voz alta em função do estudo indutivo e silencioso.

Nesse processo, os castigos físicos são inúteis, bem como valoriza o entendimento das características que são próprias das crianças. Pestalozzi (1889, p. 24) diz: “o objetivo do ensino não era somente ensinar os alunos a lerem e escreverem, como também formar sua inteligência”. Formar a inteligência, desenvolver habilidades inatas, preparar homens, esses motes soavam como música aos ouvidos dos republicanos e liberais e foram adotados pela Escola Americana.

Várias das propostas da filosofia e da prática pedagógica de Pestalozzi foram desenvolvidas na Escola. Os idealizadores, organizadores e Horace Lane comungavam com o pressuposto de Pestalozzi, que também era defendido pelos liberais e republicanos, sobre o papel social da educação para a solução do embrutecimento da sociedade. A educação seria o meio para a redenção social, como equalizadora das diferenças sociais. A educação na Escola Americana e para Pestalozzi era o meio não somente para a redenção social, mas igualmente uma redenção. Essa redenção tinha como pano de fundo a religião, passando pela instituição “família” na qual os pais seriam atores importantes no processo educacional.

Conforme vimos nos relatórios de Horace Lane, a prática pedagógica intuitiva foi observada a partir dos Jardins de Infância, mas também de cursos voltados para a

observação e prática, como a organização do Curso de Engenharia, da Escola do Comércio e do Curso de Ciências. Não era uma proposta retórica, e sim prática, atendendo às necessidades do homem nas circunstâncias históricas em que ele vivia. No curso de Comércio, afirma Horace Lane, que:

Além dos conhecimentos teóricos da Contabilidade, Escrituração, a classificação e subdivisão de contas, operações bancárias, conhecimentos práticos em aula organizada como um escritório comercial, onde serão postas em prática as teorias aprendidas seguindo o modelo do *Comercial College, americano* (PROTESTANT COLLEGE, 1878, tradução nossa).

O pressuposto de conhecer o potencial dos alunos e ensiná-los de acordo com suas capacidades é observado no ensino seriado e matérias eletivas. Esse aspecto é destacado por Horace Lane:

O estudante inteligente e aplicados, que quiser seguir qualquer urso até o fim poderá ganhar um semestre, agregando ao Terceiro ano algumas matérias do Quarto ano, tais como, Geometria Descritiva, e Química Analítica, e ao Quinto algumas do Sexto e assim completar os estudos do Sexto ano em julho em vez e novembro (PROTESTANT COLLEGE, 1878, tradução nossa).

Na Escola era seguida a máxima da educação em sua integralidade, inclusive no desenvolvimento do aspecto moral, através de devocionais religiosas (coração), mente (educação intelectual) e mão (educação profissional). Nesse último aspecto, o Curso de Comércio e Engenharia é exemplo apropriado.

No que diz respeito às crianças, houve uma valoração delas no processo pedagógico dado o pressuposto da instrução desde o nascimento. Foi fundado o Jardim de Infância, o *Kindergarten*, para meninos e meninas de quatro a sete anos. A solicitação para a implantação foi feita pelo Rev. Chamberlain, no relatório enviado à *Board* em 1878, onde ele destaca as concepções subjacentes à proposta:

O Jardim da Infância ou jardim das crianças (...) que tem por finalidade o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo sempre em vista as necessidades físicas das crianças, atraindo-as aos conhecimentos e desenvolvimentos das faculdades observadora, sem fadigas, sem desgosto, sem estudo forçados, sem constrangimentos dos corpos, e sem lágrimas, mas com alegria e contentamento, aprendendo dos próprios brinquedos e alcançado assim os benéficos efeitos da disciplina e dos sentidos (PROTESTANT COLLEGE, 1878, tradução nossa).

O jornal “Imprensa Evangélica”, do dia 07 de janeiro de 1878, reproduziu uma fala do Rev. Chamberlain a respeito do *Kindergarten*: “a escola é o lugar onde a criança deve aprender as coisas mais importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da

justiça da personalidade livre, da responsabilidade da iniciativa (...) não estudando-as mas vivendo-as” (IMPRESA EVANGÉLICA, 1878). O jornal “Província de São Paulo” e o jornal “O Comércio” do Rio de Janeiro elogiaram o empreendimento destacando o avanço que proporcionou ao sistema educacional brasileiro.

O anúncio publicado pelo jornal “Correio Paulistano”, em 24 de julho de 1884, informa a abertura do semestre letivo da escola, o pagamento das mensalidades, a criação de um internato para meninos e a composição do corpo docente:

Segunda-feira, 14 do corrente, reabre-se o externato desta escola, como também o jardim de crianças (kindergarten). A matrícula estará aberta o dia 31, depois do qual não se receberá mais alunos e todos os pagamentos deverão ser feitos adiantadamente. Attendendo ao facto de ser por alguns pais, lamentada a falta de um internato para meninos, dous professores deste collegio, de combinação com o director, propõe-se a aceitar um número limitado de meninos menores de 12 annos, que, em companhia dos mesmos professores, serão conduzidos às aulas diárias neste estabelecimento. (...) Encarrego-me de novo da direcção da Escola Americana após o intervallo de alguns annos, folgo dizer ao público que o corpo docente actual compostos pelas sras. donas Adelaide de Molina, Elmira Kuhl e Maria P. Dascomb e os srs. Remigio de Cerqueira Leite, Manoel da Paixão e F.J.C. Schneider me assegura o melhor êxito e satisfação inteira para os pais dos alumnos que forem confiados à nossa direcção" (São Paulo, 10 de julho de 1884, W.G. Chamberlain). (CHAMBERLAIN, 1884)

Os trabalhos de Batista (1996) e Marcelino (1999) destacam que, no Jardim de Infância, foi implantada a pedagogia do Alemão Friedrich Froebel⁴¹ que, por sua vez, foi grandemente influenciado por Pestalozzi.

A evolução do Jardim de Infância na Escola Americana foi retratada no trabalho de Batista (1996) e Marcelino (1999), que apontaram que o êxito da proposta da Escola Americana influenciou determinantemente a criação do primeiro Jardim de Infância do Estado de São Paulo, organizado no dia 3 de março de 1896.

⁴¹ Froebel teve uma experiência frustrante numa escola de meninos e depois foi encaminhado para aprender o ofício de guarda florestal. Após estudar Ciências e Matemática, iniciou sua carreira como educador na cidade de Frankfurt, em 1805, com alunos entre 9 e 11 anos. Teve contato com o Instituto Pestalozzi em Yverdon, na Suíça, onde apesar da simpatia pelo sistema de Pestalozzi, decidiu ampliá-lo. Em 1816, fundou o Instituto Educacional Universal Alemão e, em 1826, publicou o livro “A educação do Homem”, no qual enfatizou o potencial para o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais e sua instrução escolar, destacando a importância do ensino das artes, matemática, língua e natureza. Ressaltou a importância da observação do mundo exterior, utilizando o canto, a oralidade, leitura, jogo, passeios e viagens. Seu método pressupunha o desenvolvimento individual através de atividades criativas e espontâneas. Em 1843, escreveu o livro “Canções da Mãe e de Ninar” valorando a imagem da vida infantil e suas relações com a família. Para Froebel, o educador deveria prestar respeito à Natureza, à ação de Deus e à espontaneidade do educando. Esse processo não deveria ser prescritivo, determinista ou interventor, mas um processo que privilegia a vigilância e proteção das energias naturais da vida (ARCE, 2004).

Segundo Hahner (2011) e Chamon (2004), por todo o período colonial e início do Período Republicano, a maior parte das escolas brasileiras eram separadas por sexo, necessidade que se impunha para a contenção da “promiscuidade dos sexos”. Em 1827, tem-se a primeira legislação a respeito da educação feminina, quando se determinou o estabelecimento de escolas para toda a população das cidades e vilas do Império. O que, na realidade, só existiu no papel, pois se registra apenas a criação de um pequeno número de escolas. Em 1854, foi promulgado o decreto na Corte Imperial regulamentando a instrução primária e secundária, determinando que o ensino público fosse adotado para meninos e meninas. Foi na década de 1870, com a percepção da necessidade de reformas na organização econômica e política e a compreensão da educação como elemento chave nesse processo, é que houve apoio à educação feminina. Havia uma crença no papel da mulher para orientar o desenvolvimento moral dos filhos, o que produziria a formação de bons cidadãos para o Brasil. Segundo Chamon (2004), havia ainda uma vantagem econômica nesse processo de coeducação, uma vez que era mais rentável manter uma escola ao invés de repartir os alunos em escolas distintas, propiciando um melhor rendimento escolar, tendo como base a experiência bem-sucedida no sistema americano. Segundo Stewart (1932), tendo como parâmetro o modelo americano, acredita-se que “os melhores resultados em tudo que se relaciona com o sexo se alcançam quando as relações de meninos e meninas se estabelecem em base de conhecimento mútuo e convivência natural” (STEWART, 1932, p. 7).

A Escola passou a usar material didático de professores brasileiros, pastores da igreja presbiteriana, sendo eles: Gramática de Júlio Ribeiro, Aritmética de Trajano, Gramática Expositiva de Eduardo Carlos Pereira. Segundo Garces (1970), o propósito era de valorizar “a experiência dos professores e a necessidade dos alunos” (GARCEZ, 1970, p. 24).

A seguir, destacaremos o desenvolvimento da Escola Americana e do método pedagógico, especialmente no período que Horace Lane esteve na direção da Escola, entre os anos de 1886 a 1912.

3.5. O desenvolvimento da Escola Americana e da proposta pedagógica

Os primeiros anos de funcionamento da Escola Americana, ainda na década de 1870, foram de grandes dificuldades e resistências. Nas cartas enviadas à direção da Missão nos EUA, o Reverendo Chamberlain chama atenção para o índice de desistência da Escola, causada em grande parte porque, a partir dos 12 anos de idade, muitos estudantes

percebiam-se “velhos demais para ir à escola” (Communications, Brazil Missions, março 1876, tradução nossa). A ideia do estímulo em educação tendo em vista “a formação de cidadania para uma nação” se esbarrava nas limitações financeiras e na necessidade dos meninos de contribuírem para o sustento da família (SCHELBAUER, 1998, p. 185).

A oposição de setores da Igreja Católica também é apontada pelos missionários como entrave para que as escolas protestantes crescessem e prosperassem. Em Carta enviada pela Missionária E. Kuhl, em março de 1877, são citados casos de conflitos entre católicos e protestantes. A missionária cita, como exemplo, que na cidade de Rio Claro pais eram ameaçados de excomunhão caso matriculassem seus filhos em escolas protestantes. Apesar das dificuldades, a Escola progredia ampliando suas dependências adquirindo e ocupando um espaço na Rua São João, esquina com a Rua Ipiranga “onde permaneceu por muitos anos” (GARCEZ, 1970, p. 52).

Entre 1871 e 1875, a Escola Americana funcionou na Rua Nova de São José (FERREIRA, 1992). Nessa época, já era identificado como *Protestant College* em virtude dos cursos que oferecia. O *Protestant College* terminou o ano de 1874 com 62 alunos externos matriculados. No ano seguinte, as matrículas ultrapassaram sua capacidade e iniciou-se a procura de outro local, mais amplo, para acomodar os estudantes.

A repercussão do trabalho de George W. Chamberlain foi destacada no artigo publicado no Jornal “Diário de São Paulo”, em 8 de abril de 1877, que menciona o seu trabalho, junto à sua equipe:

Este senhor não tem poupado sacrifícios para levar a seu último desenvolvimento esta escola, que tantos serviços já tem prestado à instrução pública nesta capital, levando sua dedicação até a construir na Rua São João um lindo e vastíssimo prédio com todas as accomodações necessárias para um tal fim, edifício que póde ser visto pelos chefes de família; e conta presentemente professores habilitados como o sr. dr. Melchiades e a sra. d. Adelaide Molina (DIÁRIO DE..., 1877)

Em 1875, num relatório apresentado ao Presbitério, o Rev. Chamberlain afirmou que “era chegado o momento de realizar o plano concebido cinco anos antes: a criação, em São Paulo, de um instituto e uma escola normal para o preparo de pregadores e professores” (LESSA, 2010, p. 119). Mais adiante foi criado, na Rua da Consolação, o internato para moços. No relatório do ano de 1878, Horace Lane discorre sobre o cotidiano e os princípios norteadores do internato de meninas da Escola Americana. Nesse ano, o

internato feminino contou com um total de 43 alunas (seis a mais que no começo do ano letivo).

Havia sempre uma preocupação com a moralidade e a ordem. Segundo Horace Lane, virtudes como limpeza e ordem eram estimulados não apenas na vida individual, mas na Escola como um todo. As alunas deveriam moldar a Escola de acordo com valores que se esperava que lhes fossem ensinados, tanto nas relações interpessoais quanto no ambiente físico, uma vez que se reconhecia então que “as ações humanas são influenciadas sobremaneira pelo ambiente” (PROTESTANT COLLEGE, 1908, p. 60, tradução nossa). O dia das alunas residentes começava com o despertar às 6 horas da manhã, seguido por uma caminhada e, posteriormente, o café da manhã. As aulas começavam às 9h30. Os dias normais eram compostos, além das aulas regulares, por classes de costura, recreação e uma oração final, após o chá noturno, que seguia ao jantar.

Em 1876, funcionando na Rua São João, o Rev. Chamberlain criou a Escola de Filosofia com a denominação de Curso Superior da Escola Americana. Esse curso visava ao aprimoramento do aprendizado da língua portuguesa, preterida nas escolas confessionais católicas pelo francês. Além do aperfeiçoamento do aprendizado da língua portuguesa, o curso desenvolveria o conhecimento da língua inglesa, atendendo às premissas do documento de 1871. Tinha ainda por finalidade o “preparo de professores para a Escola Normal e para o curso secundário” (GARCEZ, 1970, p. 67-68).

No fim da década de 1870, a área já era pequena para abrigar os 200 alunos da escola. George Chamberlain passou a procurar uma nova propriedade e a solução veio da Baronesa de Antonina, Dona Maria Antônia da Silva Ramos, que ofereceu por preço módico uma área de 27,7 mil metros quadrados em Higienópolis. Recebendo também doação de outras áreas próximas, “conseguiu para a escola uma área total de 47,7 mil metros no fim de 1880” (GARCEZ, 1970, p. 77-90).

Já mencionamos as dificuldades com a desistência de alunos, comum em São Paulo, especialmente entre os mais pobres dado à necessidade de ajudarem os pais. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), no século XIX, para não terem os alunos retirados da escola, os diretores, por vezes, flexibilizam o horário de saída e chegada, mas ainda assim era baixo o índice de frequência. Pelos dados obtidos nas fontes, não foi possível fazermos uma avaliação anual mensurando o aumento ou redução do número de alunos. Não obstante, temos informações de tempos espaçados que nos permitem afirmar que houve um vigoroso crescimento da escola. Em 1886, passa a ser chamada de “*Protestant College*

at São Paulo”, tomando-se um departamento da Board de Nova York para administrar a área educacional. No Prospecto elaborado por Lane, em 1885, ele afirma que o propósito do colégio era “americanizar o Brasil e harmonizá-lo com instituições livres”.

No ano de 1878, a revista “*cf*”, informa um número de 130 alunos matriculados. O relatório anual do mesmo ano cita que “os missionários já administravam escolas diurnas, internatos e escolas secundárias”, todas de orientação religiosa (PROTESTANT COLLEGE, 1878, p. 24, tradução nossa). Os Anais da Primeira Igreja de São Paulo revelam que, no final de 1879, a escola contava com 200 alunos. O relatório de Horace Lane encaminhado à Board em 1895 registra o número de 501 alunos, com idades entre 5 e 25 anos. Lane acrescenta que, de 1875 a 1895, a escola havia “educado um total de 3974 meninos e meninas”.

O Relatório anual de 1907, encaminhado à *Board of Missions*, registra o crescimento da Escola Americana, então em seu 37º ano, juntamente com o Mackenzie College (que completava seu 17º aniversário). O ano de 1907 somou um total de 695 alunos de ambos os sexos. Destes, 437 eram filhos de brasileiros. Os demais eram compostos de filho de italianos (109), alemães (36), portugueses (28), franceses (23), ingleses (20), americanos (18), sírios (14), além de alunos filhos de imigrantes de outras nacionalidades. O College formou 9 alunos de engenharia civil e 11 no curso comercial, além de alunos de cursos preparatórios que seriam admitidos no curso superior no ano seguinte, com um total de 144 alunos. No ano seguinte, 154 alunos estiveram matriculados. Horace Lane informa ainda que, durante os 22 anos de sua administração, a Escola e a Faculdade somavam um total de 11.064 alunos.

Embora fosse uma instituição de confissão protestante, a maior parte dos alunos do Mackenzie College era católica. O relatório de 1908 detalha os alunos por local de origem e confissão religiosa. Dos 154 alunos matriculados, 105 declaravam-se Católicos Romanos e 49 eram protestantes. O relatório aponta para uma predominância de alunos oriundos do estado de São Paulo, havendo 25 de outros estados (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Paraná e Rio Grande do Sul). Registra ainda 14 estudantes filhos de estrangeiros, sendo 2 portugueses, 4 italianos, 2 americanos, 3 argentinos, 2 Franceses e 1 britânico. Somadas, a Escola Americana e o Mackenzie College receberam um total de 797 alunos neste ano.

Ao final do ano de 1912, a Escola Americana somava 906 alunos de ambos os sexos, sendo 659 do sexo masculino e 247 do sexo feminino. A Escola possuía alunos de 11

nacionalidades, sendo estes 475 brasileiros, 163 italianos, 73 portugueses, 53 alemães, 41 americanos, 39 ingleses, 15 franceses e 44 de outras nacionalidades.

Segundo Lessa (2010), a visita do Imperador Dom Pedro II, em 1º de outubro de 1878, esteve vinculada ao crescimento das atividades e às inovações implementadas no ensino, que começaram a chamar a atenção de pessoas públicas e do próprio Imperador. Ainda assim, ele teria manifestado discordância do ensino da doutrina protestante na escola, pois, para ele, “a Bíblia deveria ser ensinada no lar e na igreja”, não na escola (LESSA, 2010, p. 152).

O Jornal “Imprensa Evangélica”, de 4 de julho de 1885, ao comunicar o lançamento da Pedra Fundamental do Internato da Escola rememora essa visita e outra, de um dos diretores da Escola à Corte. Nesta última, segundo o Jornal, Sua Majestade narra sua aprovação sobre o método, a direção, o material, a disciplina, não obstante faz ressalvas ao ensino religioso. A resposta dada pelo diretor foi que a Escola buscava os melhores compêndios literários, históricos e geográficos, porém não abria mão de se valer do desenvolvimento de uma ética cristã em seus domínios.

Os Relatórios, também, indicam o caráter beneficente da Escola, na concessão da gratuidade do acesso aos estudos. Nos primeiros 25 anos de funcionamento, a Escola educou gratuitamente 1189 alunos, sendo 151 no internato e, segundo Horace Lane, “com a mesma qualidade oferecida aos alunos pagantes, sendo isto parte da glória da revolução da educação pública deste estado”. (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p.39, tradução nossa). Em 1912, o Relatório destaca ainda que 574 alunos pagaram integralmente, 159 pagaram taxas reduzidas e 173 estudaram gratuitamente.

O progresso da Escola foi consolidando um amplo programa de ensino que incluía, além do curso Primário *Elementary School*, o Ginásio, *Júnior High School*, e o Colégio *Senior High School*. Os relatórios enviados por Horace Lane para a *Board of Trustees* da Missão Presbiteriana, entre os anos de 1885 e 1912, subsidiam a compreensão da evolução do projeto pedagógico da Escola Americana e do Mackenzie College. Eis as ações relatadas por Horace Lane em 1885:

Na organização de nossos cursos não temos procurado seguir o programa oficial para exames acadêmicos, mas antes adaptar-lhes os métodos e a marcha progressiva que a experiência nos tem mostrado ser o melhor caminho para se conseguir uma educação sólida e prática, fazendo com que um passo logicamente conduza a outro, e que haja entre eles um nexos natural. Esse procedimento não põe obstáculo algum ao seguir os cursos superiores ou prestar exames oficiais, mas antes

habilita os alunos a adquirir um conhecimento mais completo das matérias estudadas, sem serem obrigados a desviar-se do curso sistemático, a preparar ponto ou a acomodar-se a um sistema que pode ser-lhes útil em uma só direção (PROTESTANT COLLEGE, 1885, p. 3).

Nesse mesmo relatório, Horace Lane descreve as instruções aos professores quanto ao ensino de algumas disciplinas principais, divididas por séries, sendo estas: aritmética, geografia, gramática, língua francesa e história. Aponta que deveria haver um progresso lógico entre aquilo que era ensinado de acordo com a séries em questão. A didática dos 3 primeiros anos não incluiria livros, sendo seu foco o ensino mais objetivo, quando se considerava que o aluno tornava concreto todo o pensamento. A partir do quarto período seriam introduzidos os livros da disciplina com a transição para um pensamento mais abstrato, considerada a fase mais difícil do ensino de aritmética, na qual a "ciências dos números começaria" (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p.27, tradução nossa).

O quinto ano incluiria um avanço no estudo de frações e solução de problemas abstratos. Cada aula seria precedida de uma recapitulação da aula anterior, seguida pela recitação da lição do dia, ilustrada pelo professor até que fosse garantida a compreensão, completada pela apresentação da lição seguinte e remoção de obstáculos de aprendizagem do aluno. O oitavo ano consistia em uma revisão do que fora estudado até então e a adição de estudos aprofundados de raízes quadradas, frações, percentagens e noções de matemática para uso em comércios. O exame final encerrava o ciclo.

O estudo de geografia começava com crianças a partir de 7 anos. Antes do início da disciplina, os alunos deveriam receber noções de observação de formas, tamanhos, posições, distâncias e quantidades, além de aprenderem a observar plantas, animais e minerais. O método inicial era principalmente oral, sendo o aluno estimulado a descrever (em bom português) suas observações, com propósito de criar nos educandos interesse e curiosidade por tudo que os circundava. Indica-se aqui a necessidade de que a professora soubesse tudo sobre seu aluno para em estimular cada um, individualmente, interesse e compreensão de conceitos cada vez mais complexos. Os estudos avançavam, a partir da quarta série, para o ensino da geografia local, dos nomes de cidades, tipografia local, rios, formas de governo, estrutura urbana, dados políticos, sociais e econômicos do país, do continente e do mundo, no final do quinto ano. Cartografia, atmosfera e noções básicas de antropologia (religiões, raças, culturas) eram tema do sexto ano.

Sobre o ensino de língua francesa, Lane destaca que a proximidade deste idioma com o português facilitava o aprofundamento da disciplina. O método utilizado seria o mesmo usado para ensino de inglês. O curso de história focava a história do Brasil, sendo admitidos quaisquer livros que tratassem do assunto. Os livros didáticos também seriam utilizados para traduções nas aulas de inglês e francês. Apenas no último ano era ensinada história geral.

Horace Lane afirma, em carta aos pais informando o encerramento do ano letivo de 1895, que o objetivo da didática da Escola Americana consistia em desenvolver simetricamente todo o ser, física, intelectual e moralmente, e não apenas cultivar uma ou mais de suas faculdades mentais - os mesmos pressupostos levantados por Pestalozzi. Na mesma missiva, informa quanto à evolução da filosofia que norteava as ações educacionais da Escola Americana. Divide a atuação da instituição em três aspectos: físico, intelectual e moral.

Quanto ao lado físico, 6 anos atrás adotamos um sistema de treinamento manual. (..). Este tipo de treinamento geralmente é adotado em países onde há interesse pela educação. Seu valor (educacional) é indubitável, se organizado cientificamente para ampliar a base de um plano geral de educação. Desenvolve o corpo, educa os sentidos, dá descanso psicológico para a mente, aumenta a destreza das mãos e coloca o pupilo em contato com as propriedades e qualidades das coisas da vida prática - ao invés de apenas ensiná-lo um ofício ou substituir isto por ginástica (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p.42, tradução nossa).

Quanto ao aspecto intelectual descreve o sistema de estudo dos cursos americanos alicerçados nos pressupostos de Pestalozzi:

Procuramos despertar e disciplinar a totalidade da mente, dando ao pupilo o poder de saber, e não de simplesmente cultivar a memória, enchendo-a de memórias estereis e fatos desconexos. Nós estimamos o valor da educação pelo que a criança pode digerir e não apenas pelo que ela engole (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 42, tradução nossa).

Ainda no aspecto intelectual, ele afirma que o afastamento daquilo que ele chama de “antiga educação subjetiva” se deu em virtude da inadequação e porque “ela não mais atende as necessidades da vida moderna” (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 43). Ele ainda afirma:

Queremos estabelecer um justo equilíbrio das forças cultivando a "*res non verba*", ou o lado objetivo e prático da vida, dando, no lugar destas habilidades, o conhecimento indispensável da vida e de suas atividades que melhor permitirão que pupilo vá ao encontro das responsabilidades da vida. (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 43, tradução nossa).

Lane argumenta que, na coordenação de um curso de estudos, a escola moderna não deve dar valor apenas à ordem lógica das disciplinas, seus valores relativos e justa distribuição, ao desenvolvimento da criança e de seus indubitáveis direitos, mas também à relação que todas estas coisas tem com a vida prática em sociedade na medida que a encontramos organizada.

A criança não vai a escola porque há certas lições para ela aprender, nem exclusivamente para desenvolver sua mente. Vai para que seja preparada para ser um homem que ocupe com dignidade seu lugar, que tome parte dos assuntos do mundo e satisfaça as demandas da sociedade, industriais, da sociedade civil, morais e religiosas, qualquer que venha a ser sua esfera de atuação (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 43, tradução nossa).

Além dos aspectos físico e intelectual, a Escola enfatizava o aspecto moral e não se ocupava em esconder essa preocupação. Este aspecto foi estabelecido no dever da sociedade em responder um direito das crianças em receber o conhecimento para cultivo das faculdades mentais a fim de que elas pudessem se proteger e proteger a sociedade dos males da ignorância. Isso pressupõe o dever de cultivar as faculdades morais que capacitem e protejam a sociedades para vivenciar uma cidadania de forma honesta e inteligente. Horace Lane, como presidente da Escola, prestando relatório à *Board* defende o direito da Escola Confessional Cristã, qualificando como tal a Escola Americana:

Não consideramos que a moral deve ser estudada como a aritmética e a geografia, ensinadas separadamente com fórmulas fixas. Ao contrário, é um elemento ao qual devem estar sujeitos todas as disciplinas e que deve influenciar todas as atividades da escola. A Escola Americana é abertamente e francamente cristã. Ninguém teve motivos para se enganar quanto a este ponto. Não nos permitimos sermos hipnotizados pela beleza da filosofia altruísta, ou pelas teorias de "pensadores livres". E, até, que os seguidores destas novas escolas de pensamento a fórmula de viver para a qual possam subordinar suas próprias vidas, eles nos permitirão seguir o velho caminho as bases éticas de nosso trabalho nas Sagradas Escrituras e nos preceitos gentis e amorosos do Cristianismo (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 45, tradução nossa).

Quanto à atuação dos professores, Lane indica em seu Relatório os preceitos que devem nortear a atuação dos docentes e aquilo que deve diferenciá-los dos seguidores de outros métodos. Percebe-se claramente a orientação pedagógica de Pestalozzi em se criar algo como uma extensão do lar onde o ensino deveria ser fundamentado em amor e afeto. Diz o diretor Horace Lane:

Não deve haver expectativas de virtudes e santidade altíssimas e inatingíveis por parte dos professores, mas sim um espírito amável e paciente - firme e em alerta para detectar o mau comportamento ou reconhecer o esforço sincero. Não um espírito beligerante e que busca

culpados, mas uma calma "caminha e conversa" cristãs. Estas são as características que constroem caráter de forma mais efetiva que uma grande quantidade de sermões e conselhos sábios. A repreensão é de todas as coisas a mais perniciosa, para a qual um professor cansados algumas vezes é atraída (PROTESTANT COLLEGE, 1895, p. 25).

O Curso Superior dividia-se em três grupos de estudos: Letras ou Humanidades, as Matemáticas e as Ciências. O College, como sucursal da Universidade do Estado de Nova Iorque, estabelecia a equivalência de seus cursos com os da Academia Cornell, Columbia e Union. As divergências somente eram permitidas no sentido de adaptar os cursos às necessidades do Brasil. Um fator que possivelmente agregou alunos, sobretudo da elite paulistana, foi a possibilidade de aproveitamento do Protestant College em cursos nos Estados Unidos, o que informa um prospecto da Escola: “Os estudantes de qualquer curso do Mackenzie College estão admitidos à matrícula em qualquer academia dos Estados Unidos no ano correspondente ao que estiverem cursando aqui (PROSPECTOS DA ESCOLA AMERICANA, 1905, p. 83).

O relatório de 1912 é acrescido de uma descrição dos cursos Intermediário, Secundário e Normal da Escola Americana, com uma descrição das matérias e dos conteúdos ministrados em cada disciplina, por ano. Havia um curso primário que introduzia o estudo sistemático de gramática, um curso prático de inglês e francês, aritmética, geografia e história do Brasil.

O Curso Secundário, de 3 anos, correspondia ao *grammar school* americano, no qual alunos que não tinham a atenção de prosseguir até o ensino superior seriam preparados para o comércio e a “a vida prática” (MACKENZIE COLLEGE. 1912, tradução nossa). O relatório destaca que a base deste curso era a aritmética, além da introdução a noções de álgebra. As disciplinas deste curso eram as mesmas do curso primário, mais aprofundadas. O currículo do terceiro ano era acrescido de aulas de latim, com destaque para declinações e conjugações, além de traduções.

O Curso Normal, com duração de 2 anos, era formado por alunas que havia completado o Curso Secundário na Escola (MACKENZIE COLLEGE, 1912, tradução nossa). Podia também ser frequentado, em caráter especial, por alunas que não tivessem concluído o Curso mas intentassem se habilitar em magistério. Além das disciplinas do Curso Secundário, estudava-se os métodos de ensino, princípios de pedagogia, Higiene Escolar, psicologia aplicada ao desenvolvimento intelectual das crianças, organização escolar e direção prática das aulas.

Lane relata viagens aos Estados Unidos onde, ao buscar observar as novidades da pedagogia deste país, apreendeu a necessidade de evolução do que chama de “educação popular”, considerada por ele a “maior questão do mundo atual”. Descreveu a evolução da compreensão quanto ao ensino de matemática como elemento de desenvolvimento de uma cultura. Chama a atenção também para dificuldades enfrentadas na relação entre a liberdade dos alunos e responsabilidade pessoal dos pupilos: “como fazer com que os estudantes entendam seus deveres sem lhes dar ideias falsas sobre seus direitos? Como podemos aliar a liberdade com o profundo respeito pela lei e pela autoridade estabelecida?” (MACKENZIE COLLEGE, 1907, p. 25).

Lane também destacou a preocupação das instituições de ensino que dirigia quanto ao ensino da educação física, ao ensino de habilidades relacionadas ao comércio e ao ensino religioso, que continuava sendo como principal base para o ensino de preceitos morais. Conclui o Relatório afirmando sobre a necessidade de consolidar a proposta pedagógica no Brasil. Era necessário tempo e recursos:

Não temos a vaidade de supor que uma curta vida é suficiente para que um sistema educacional evolua até a perfeição, ou que um já existente pode ser totalmente adaptado a um novo ambiente. No entanto, continuamos, enquanto nossa vida e saúde persistir, na busca do ideal máximo americano, fazendo tudo que nossos poucos recursos nos permitem para elevar a educação, evitando a comercialismo de um lado e o pedantismo estéril de outro (MACKENZIE COLLEGE, 1907, p. 27, tradução nossa).

Para Horace Lane, a educação deveria ter como características adequações e possíveis mudanças, não um projeto engessado. Embora embasada em princípios que não mudariam, adaptava-se ao ambiente as leis de cada localidade. Os cursos oferecidos buscavam, defendia Lane, formar não apenas o aspecto intelectual do aluno, mas torná-lo um ser moral e observante das leis, naquelas áreas vistas como necessárias à sociedade na qual estariam inseridos. Um exemplo estava na formação para o comércio, na qual não apenas princípios de matemática comercial eram ensinados, mas aspectos morais (baseados nas Escrituras) também estruturavam o ensino que formaria o cidadão para a vida em sociedade. Afirma Lane que “conhecimento sem caráter constitui um perigo para a sociedade” (MACKENZIE COLLEGE, 1910, p. 72, tradução nossa).

Os quarenta anos de atuação dos missionários presbiterianos no Brasil foram lembrados por Horace Lane em 1910. Iniro o comentário abaixo não numa perspectiva meramente laudatória, mas em uma análise daquele que é considerado por Chamon (2004) como pai da educação Americana. Nessa análise, Lane considera a trajetória educacional:

Foram 40 anos de constante luta em favor de uma boa educação, batalhando para estabelecer princípios, selecionar métodos, criar livros-texto, tentando novos processos e buscando meios para manter e desenvolver nosso trabalho sem permitir que nos rendamos a interesses mercantis. Quando lembramos como era a educação em São Paulo em 1870, sentimos que fizemos algo de real valor para o país. Temos hoje um sistema de educação quase completo, ainda que modesto em escala, no qual fizemos opções e adaptamos aquilo que considerávamos de mais valor nas escolas e colégios norte-americanos, sem limitações servis ou preconceitos de qualquer tipo (MACKENZIE COLLEGE, 1910, p. 71, tradução nossa).

A Escola chegou ao final do ano de 1912, ano da morte de Horace Lane, com 906 alunos. No período em que ele exerceu a presidência, as fontes pesquisadas evidenciam a preocupação que o educador possuía em se manter atualizado com as novidades no campo da educação que surgiam na Europa e nos Estados Unidos. Ele mostrou-se atento para mudanças, reconhecendo que “tudo muda, nada fica fixo na ciência, nas artes, na política, na relação entre o capital e trabalho, etc” (MACKENZIE COLLEGE, 1910, p. 71). Lane reconhece que processos e métodos estavam em constante evolução, o que a escola espelhava, mas afirmava ao mesmo tempo que as demandas da educação permanecem as mesmas. Em suas palavras, “produzir homens e mulheres de bom caráter, de inteligência cultivada (...) que provem todas as coisas mas escolham apenas o bem e cumpram seu dever” (MACKENZIE COLLEGE, 1910, p. 71, tradução nossa). O desafio, informa Lane, era imbuir os estudantes de um senso de seus direitos e seus deveres, desenvolver noções de democracia e autogoverno.

Jungido ao ambiente favorável numa perspectiva política, de circulação de novas ideias, de uma nova proposta pedagógica, da articulação de Horace Lane, da ação de Guilhermina Loureiro e Márcia Browne e da privilegiada localização no centro de São Paulo, uma das capitais brasileiras em maior expansão, a Escola Americana se preocupou em oferecer cursos que atendessem à demanda e pudessem oferecer ao Brasil profissionais atentos às necessidades comerciais e políticas nesse período retratado. Neste contexto, surgiu a Escola Politécnica, criada em 1894, o Curso de Comércio, em 1886, pioneiro na formação em nível superior de profissionais capazes de exercer os muitos cargos que surgiam no mercado devido ao crescimento do comércio do café, e em 1894 a Escola de Engenharia. Segundo Hack (2002, p. 165), essa contribuição da Escola impactou a sociedade paulistana, com reflexos em outras cidades e estados. Mendes (2000, p. 19-20) observa que, em virtude do desenvolvimento das cidades e da instalação das indústrias e aliados ao acesso à energia elétrica, foram definidas novas necessidades

profissionais de nível superior. Em 1915, foi criado o Curso de Engenheiro Eletricista, modificado e ampliado em 1918 para a configuração do Curso de Engenheiros Mecânicos-eletricistas, e depois o curso de Química Industrial.

3.6. As influências do modelo norte-americano nas reformas paulistas no final do século XIX

São vários os estudos que descrevem a expectativa no Brasil do Século XIX em adquirir um *status quo* de uma nação civilizada. Nesse sentido, os Estados Unidos se apresentava como o modelo para as elites intelectuais e imaginário social como padrão a ser buscado (WARDE, 2000) (VIEIRA, 2006) (MESQUIDA, 1994) (RIBEIRO, 1981).

Essa inclinação para os Estados Unidos, como modelo de identidade e unidade nacional, é em parte explicada nas teses circuladas no Brasil a partir de meados do século XIX, especialmente em São Paulo, que alimentavam o imaginário nacional, indicando que o caminho do progresso era os Estados Unidos conforme se via nas Exposições Internacionais, como a de Filadélfia em 1876 e a de Paris em 1889. Nessas exposições, cada país apresentava suas conquistas, aquilo que melhor os representava. Nos *stands* do Brasil estavam os produtos naturais como café, madeira, minérios, plantas exóticas, enquanto os representantes oficiais brasileiros iam em busca de encomendas como cadeiras ergométricas, aparelhos para estudos de criminalística e cartilhas para alfabetização, expostas nos *stands* americanos. Eles eram vistos como modelos de educação e aperfeiçoamento, além de modelo de colonização, algo diferente daquilo que Portugal impusera ao Brasil.

Numa outra perspectiva, mais objetiva, a abertura do comércio e a substituição e independência de uma outra nação estrangeira fizeram emergir a necessidade de novos ideais e modelo de governo, distanciando-se do absolutismo e das dependências comerciais. No plano político, essas aspirações promoveram o surgimento do Partido Republicano Paulista (1873) e a retomada dos esforços para atrair imigrantes. No plano das ideias, promoveram a reformulação do pensamento brasileiro influenciado pela presença de novas correntes filosóficas e religiosas, tais como o evolucionismo, o positivismo e o protestantismo. Já nos discursos dos líderes republicanos os ideais e sistemas dos valores norte-americanos passaram a fazer parte integrante (VIEIRA, 2006).

A expansão da Escola Americana e o êxito da proposta pedagógica inspiraram as autoridades paulista a fazer uma reforma educacional no estado. Foram contratados

professores presbiterianos norte-americanos para organizar e executar um plano educacional baseado nos novos métodos pedagógico, e isto serviu de modelo para outros Estados brasileiros (NASCIMENTO, 2004).

Quanto aos aspectos que delineiam a primeira Reforma mencionada, um mês após a proclamação da República, com a assunção de Marechal Deodoro da Fonseca ao cargo máximo da República, foi anunciado um pacote de reformas sociais que incluíam a separação entre a Igreja e o Estado, a extinção do padroado, a liberdade de culto para todas as religiões, a instituição do registro civil, a secularização dos cemitérios e outras ações que expressavam um cenário de cunho liberal (SANTOS, 2011)

No Estado de São Paulo, a comissão permanente do Partido Republicano elegeu, no dia 16 de novembro, uma Junta de governo para comandá-lo formada por Prudente de Moraes Barros, Joaquim de Souza Mursa e Francisco Rangel Pestana. Esses homens são parte de um grupo, já referido no primeiro capítulo, formado na Faculdade de Direito de São Paulo e que se tornaria influente no processo de reforma da instrução pública e nos rumos da política nacional na transição entre o Império e a República. Além dos citados, podemos incluir Campos Salles e Teófilo Otoni. Não obstante, no mês seguinte a comissão foi dissolvida e Prudente de Moraes assumiu a função de Governador de Estado (REIS FILHO, 1995). Para este grupo a instrução pública era base de uma nova estrutura social. Rangel Pestana, admirador do modelo pedagógico de Johann Pestalozzi, tornou-se conselheiro e mentor do governador em assuntos educacionais. Era a oportunidade que tinha, como produto de sua trajetória como educador, de concretizar a diretriz do pensamento liberal na crença do poder do ensino como elemento transformador da sociedade preconizando a instrução popular. O futuro dar-se-ia pela escola e o mote do futuro seria “democrático, liberal e republicano” (HILSDORF, 1986, p. 171) mas, os professores formados pela escola Imperial não estavam habilitados para o enfrentamento desse imenso desafio de criar um estado sustentável por meio da formação e preparo de sua gente.

Em 12 de março de 1890, foi aprovado o decreto número 27 pelo Governador do Estado de São Paulo, Prudente de Moraes Barros, que regulamentava a instrução pública, nos moldes pensados pelo Partido Republicano Paulista. A Reforma preconizou: a educação como um dever do estado, sem embargos para que iniciativa privada tivesse amplas oportunidades para abrir e gerir escolas; a promoção do embasamento teórico de cunho científico; o fim do apadrinhamento político; e a realização de concursos. Foi Rangel

Pestana quem deu o caráter oficial necessário à operacionalização da legislação, propiciando incentivo à iniciativa privada e ao mesmo tempo incentivando o investimento estatal no projeto educacional.

A finalidade, portanto, era promover de maneira consistente a instrução primária como prioridade, considerando o professor como peça-chave, razão pela qual deveria receber formação suficiente e coerente com a responsabilidade que sobre ele recaía. Objetivava-se, num primeiro momento, trabalhar a prática do ensino com os formandos. Sem formar os professores, segundo Caetano de Campos, “os faróis da civilização e a reforma do ensino seriam nulas e despropositadas”, tal como “entregar um navio a um marinheiro que nunca soube navegar” (ANUÁRIO, 1907-1908, p. 109). Para isso, esse primeiro trabalho teria um plano de ensino que adquiriu contornos mais científicos aproximando-se dos pressupostos liberais já difundidos na Escola Americana.

Para essa tarefa, Rangel Pestana indicou o médico Dr. Antônio Caetano de Campos, deputado paulista provincial para a direção da Escola Normal. Caetano de Campos seria o redator da Legislação sobre Instrução Pública da nova constituição. As escolas anexas à Escola Normal se tornavam escolas-modelo, onde os futuros educadores colocariam em prática os métodos ensinados na primeira, e os alunos seriam ensinados conforme o novo paradigma e pelo método intuitivo. As escolas-modelo foram concebidas à semelhança das *Training School* norte-americanas, (VIEIRA, 2002).

Acreditava-se que a transmutação de um regime político e econômico arcaico, no qual o país se encontrava, dar-se-ia não meramente pelo domínio do conhecimento, mas de uma forma que atendesse as demandas práticas da sociedade e por homens educados para suprir as necessidades comerciais e econômicas do país (REIS FILHO, 1995).

Outro personagem de influência nesse processo foi Horace Lane. Ele fazia parte dessa rede de republicanos e liberais. Como presidente da Escola Americana, que ia ganhando espaço físico, notoriedade, salas de aulas equipadas e materiais didáticos que a diferenciava das escolas de então, teve uma importante participação nesse processo. Em 1887, ele apresentou à Secretaria do Interior um relatório no qual foram apresentadas as instalações, corpo docente e discente da escola, bem como o programa de ensino ali desenvolvido. Segundo Abreu (2003), a Escola Americana de São Paulo tornara-se modelar para a instrução pública paulista e também para as demais escolas presbiterianas.

O auxílio de Horace Lane, nesse processo, foi reconhecido por Caetano de Campos em carta enviada a Rangel Pestana, mais tarde publicada n'O Estado de São Paulo, em 14 de janeiro de 1916. Nesse documento, ele revela sua gratidão por seu interesse no êxito da reforma, pela recomendação de Miss Márcia P. Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, conhecedoras experientes do método intuitivo, para ajudar-lhe na reforma, destacando a importância delas no processo (CAMPOS, 1890). Lane imprimiu as marcas da educação norte-americana na instrução Pública Paulista reforçando as representações do modelo educacional. Ainda sobre a atuação de Lane:

As estratégias de Lane para dar visibilidade às suas instituições e obter o maior número de alunos passavam pela prática de uma educação protestante que subtraía do seu discurso a confessionalidade e que apresentava à sociedade uma educação moderna, capaz de remodelar o ser humano de acordo com os ideais que os republicanos brasileiros desejavam (SILVA, 2015, p. 215).

A colaboração de Horace Lane se fez notar na indicação de Maria Guilhermina e Marcia Browne, educadoras com ampla experiência no magistério e que desenvolveram importantes funções na Reforma do Ensino. Maria Guilhermina assinou contrato com o governo de São Paulo, em abril de 1890, comprometendo-se a ocupar o cargo de professora-diretora da Escola Modelo do sexo feminino envidando todos os esforços para implantar em suas discípulas os bons moldes do ensino intuitivo conforme ensinado nos Estados Unidos (CHAMON, 2008). Márcia Browne esteve à frente da educação infantil e dirigiu três das escolas-modelo instaladas na capital: Escola Modelo do Carmo, Escola Modelo da Praça e Escola Modelo da Luz (SANTOS, 2010). As salas da Escola Modelo eram divididas por gênero e houve expressa recomendação para a abolição da leitura em voz alta e dos castigos físicos, reflexos da nova pedagogia. Havia muito o que fazer, mas, o falecimento de Caetano de Campos em 1891 surpreendeu a todos, sobrecarregando Marcia Browne e intensificando a proeminência do modelo americano na efetiva elaboração das reformas.

Segundo Rodrigues (1930), Caetano de Campos recorreu diversas vezes à Horace Lane para resolver dificuldades de ordem prática, que surgiram na aplicação dos novos métodos didáticos. Já Hilsdorf (2003) afirma que ele foi o intermediário para a compra dos materiais adequados nos Estados Unidos para uso nas escolas paulistas. Foi significativa a influência da Escola Americana na Reforma de Caetano de Campos passando pela ação do presidente Horace Lane na intermediação do material didático e indicação dos professores (SANTOS 2010) (CÂNDIDO, 2007). Horace Lane, em seu relatório como

presidente da Escola Americana de 1890, destacou o papel da Escola Americana ressaltando que a “escola tem tido o privilégio de fornecer planos e métodos de organização de duas escolas normais do Governo” (PROTESTANT COLLEGE, 1890). Sobre esse aspecto, ele ainda afirma:

Há constante atendimento em nossas escolas primárias de professores jovens e professores de escolas normais, ansiosos por aprender o trabalho prático de nossos métodos. Durante o ano passado, muito dos professores da Escola Normal do Governo de São Paulo foram alunos em nossas classes de botânica, música vocal e desenho (PROTESTANT COLLEGE, 1890, tradução nossa).

As reformas da instrução públicas estavam sendo implementadas quando, em 12 de setembro de 1891, faleceu Caetano de Campos. Para seu lugar foi indicado o professor José Estácio Correa de Sá e Benevides, pelo então governador Bernadino de Campos, para dar prosseguimento ao plano (REIS FILHO, 1995).

Em 1892, o deputado Bueno de Andrade apresentou na Casa de Leis do Estado de São Paulo uma nova proposta de reforma da instrução pública que contemplava a criação do Conselho Superior da Instrução Pública, Inspetorias Distritais e a divisão da Educação em três seguimentos: primário (obrigatório para crianças entre 7 aos 12 anos); pressupunha a implantação de uma escola preliminar se houvesse 20 a 40 crianças em idade escolar; secundário (alunos entre 12 aos 16 anos), que visava a propiciar condições para prosseguir na carreira acadêmica e incluía o secundário Científico e Literário, não obstante esbarrava no número insuficiente de escolas; superior, com duração de dois anos, objetivando a formação de professores para os cursos secundários e escolas primárias (SÃO PAULO, 1893).

Nesse período foi igualmente significativa a influência de Márcia Browne e de Horace Lane. Na gestão de José Correa Benevides, a professora indicada por Horace Lane exerceu várias vezes a direção interina da Escola Normal. Já a influência de Lane sobre a gestão de Benevides e na Reforma de 1893 é confirmada pelo governador de Bernadino de Campos em carta enviada aos filhos de Horace de Lane após a sua morte (SANTOS, 2011). O jornal Correio Braziliense, de 1983, destaca:

Na organização de nossas escolas oficiais ao mesmo tempo em que sua patricia Miss Márcia Browne começou a adaptar ao nosso meio, os processos mais adiantados da metodologia norte-americana, esse honrado velho alheara-se de todos os seus encargos, das responsabilidades que lhe cabiam como diretor de dois estabelecimentos de ensino, para consagrar toda virilidade de seu

espírito à obra grandiosa que estava vivamente empenhado o Sr. Dr. Bernadino de Campos.

Ao falar sobre a influência que o sistema americano exerceu na educação pública paulista, Lane comenta que, apesar de utilizar um sistema americano, o método das instituições que dirigira sempre objetivou “estimular o patriotismo e educar brasileiros para o Brasil Democrático” (PROTESTANT COLLEGE, 1910, p. 72, tradução nossa). Sobre esse assunto, ele ainda afirma que:

Vimos elementos que nós introduzimos e que sempre foram parte do nosso sistema como a co-educação, o treinamento manual, o curso normal numa fundação educacional, curso de comércio superior, a correlação entre as disciplinas de estudo, atletismo, moral e patriotismo e o jardim de infância serem adotados como ramificações do ensino regular. (...) Quão inspirador é olhar para as escolas públicas deste estado, que se emanciparam das formas arcaicas de 1870 e que se encontram hoje na vanguarda do progresso brasileiro. Suas escolas não encontram rivais em toda a república e provavelmente na América do Sul (PROTESTANT COLLEGE, 1910, p. 71-72, tradução nossa).

Neste capítulo, apresentamos a Escola Americana demonstrando a trajetória de George Whitehill Chamberlain, que foi seu idealizador e primeiro presidente; igualmente, vimos a trajetória de Horace Manley Lane e sua longa atuação como presidente da Escola, iniciada em 1885 e se estendendo até 1912, ano de sua morte. Nesse período, entre a organização da Escola em 1870 até o último ano de Horace Lane na presidência em 1912, mostramos o panorama que justificou a organização da Escola Americana e sua expansão.

Pesquisamos os temas centrais abordados numa importante reunião da direção da Escola Americana em 1871, onde quatro temas fundamentais foram tratados:

- 1) O nome da Escola e importância disso para o projeto de transplante de um modelo de educação norte americano;
- 2) A língua oficial adotada, que revelou o público alvo da escola;
- 3) A liberdade religiosa e os princípios de moral bíblica desenvolvidos;
- 4) E o método pedagógico que foi transplantado do sistema americano.

Finalmente, vimos a influência desse modelo norte-americano nas reformas educacionais paulistas na segunda metade do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nessa pesquisa, compreender o processo de idealização e construção da Escola Americana na província de São Paulo no período de 1870 a 1912. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: investigar as razões que motivaram os missionários a se valerem da estratégia igreja-escola para a inserção do presbiterianismo no Brasil, na metade do Século XIX; analisar as redes de sociabilidade a que pertenceram os protestantes presbiterianos que idealizaram e criaram a Escola Americana e quais os princípios filosóficos e pedagógicos que os orientaram nessa empreitada; e, por fim, verificar quais as características e práticas educacionais idealizadas e implementadas na Escola Americana, bem como sua influência na educação paulista de final do século XIX. Dentre as várias escolas organizadas nesse período de inserção, no Brasil, dos protestantes presbiterianos, mas também de outras denominações, investigamos a Escola Americana, a partir da História das Instituições Escolares. Analisamos a rede de sociabilidades das quais faziam parte os principais sujeitos responsáveis pela elaboração da sua proposta pedagógica, bem como os seus efeitos na sociedade paulista no período que compreende a organização da Escola em 1870 até 1912, último ano da presidência de Horace M. Lane.

Assim, no primeiro capítulo analisamos, num sentido macro, as condições políticas, sociais, econômicas e educacionais na cidade de São Paulo, no recorte temporal adotado nesta pesquisa. Constatamos o interesse dos republicanos brasileiros pelos Estados Unidos, considerado um modelo a ser copiado, o que acontecia desde as revoltas e conspirações do século XVIII, como a Inconfidência Mineira (1789). Eles compreendiam a República como parte desse modelo, visto que, para eles, República e América eram o novo, o progresso, o futuro. Nesse contexto, as novas correntes filosóficas e doutrinas religiosas como o evolucionismo, o materialismo, o positivismo, o protestantismo e o cientificismo criaram forma e influenciaram a tomada de medidas liberalizantes, como a liberdade (plena) de religião, o casamento civil, a secularização dos cemitérios e a liberdade de imprensa, que também apontavam para um futuro no qual a influência do modelo monárquico seria reduzida.

Quanto ao sistema educacional paulista, verificamos que, durante a maior parte do século XIX, existiram dois modelos hegemônicos no Brasil: um de origem de origem católica, baseado no modelo jesuíta; o outro, leigo, era público-estatal. Somente nas últimas duas décadas do século XIX, a instrução pública passou a ser concebida como um dos instrumentos privilegiados para se incutir no país o espírito da civilização moderna.

Entre os anos de 1854 a 1879, vários projetos de reforma da instrução pública foram elaborados e apresentados à Assembleia Geral Legislativa. Para José Bonifácio e Rui Barbosa, uma educação ampla e com um viés científico desde a mais tenra idade e que contasse com a intervenção do Estado aproximaria o Brasil das potências europeias. Além disso, o modelo americano era percebido como sinônimo de modernidade e democracia, um meio de progresso da nação.

Após a Proclamação da República, em 1889, São Paulo intensifica a implementação da educação como parte de um processo que procurava viabilizar suas potencialidades de crescimento econômico e afirmação política. A partir de 1891, várias reformas educacionais são desenvolvidas na chamada República Velha (1889-1930), com destaque para a Reforma Benjamin Constant, de 1891, cujos princípios eram liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. A educação seria um instrumento para a reforma política republicana desejada. As experiências educacionais do protestantismo norte-americano no Brasil já eram vistas como referência de sucesso e tidas como o modelo a ser seguido. Uma elite, formada na Faculdade de Direito de São Paulo, na década de 1860, que contava com Prudente de Moraes Barros, Campos Salles, Rangel Pestana, Bernardino de Campos e Teófilo Otoni, foi protagonista nas reformas do sistema educacional paulista, que culminaram na Reforma de Caetano de Campos em 1890 e na Reforma de 1892.

Foi nesse período de reforma que se deu a chegada dos missionários americanos que efetuaram a criação e a ampliação de escolas utilizando a estratégia Igreja-Escola, considerada adequada para ser implantada no contexto brasileiro. Eles mantiveram escolas de ensino primário e escolas noturnas para adultos, sendo que entre elas estava a Escola Americana, organizada em 1870. No bojo das ações missionárias, por meio de práticas educacionais, estavam as aspirações político-econômicas, conjugadas aos interesses de outros atores sociais influentes e admiradores do sistema político e educacional norte-americano. A cosmovisão protestante de uma educação liberal, defendida pelos missionários, estava alinhada com os anseios da elite liberal paulistana e, em grande medida, brasileira, o que justifica sua rápida aceitação e assimilação. Para os missionários, a educação não era apenas um meio de pregação religiosa, mas o princípio de uma mudança na direção da transformação da sociedade. Contudo, uma transformação social que facilitou e credenciou o expansionismo político e econômico norte-americano.

No segundo capítulo, analisando a trajetória social, religiosa e acadêmica dos intelectuais envolvidos na inserção do presbiterianismo no Brasil, vimos que Simonton e Blackford foram determinantes para a inserção do presbiterianismo no Rio de Janeiro e em São Paulo. Esses atores partilhavam de uma mesma sensibilidade cultural e ideológica, além de ideias e comportamentos comuns. A estratégia igreja-escola, por eles utilizada para a inserção do presbiterianismo no Brasil, resulta de uma práxis fundamentada na Reforma Protestante do Século XVI, o que pode ser observado no comprometimento com a fé e na dedicação religiosa, assim como na valorização de João Calvino como figura principal. A escolha deste último se justifica pela sua preocupação em promover o conhecimento a fim de livrar o povo de ser conduzido pela ignorância, conforme demonstrou por meio de suas ações em Genebra. Herdeiros dos pressupostos Calvinistas emigraram em grande número para a Nova Inglaterra, em virtude de perseguições políticas e religiosas na Inglaterra. A Nova Inglaterra era vista como um lugar ideal, de oportunidades, inclusive para construção de uma nova nação. Nessa nova região, sentiram-se como o povo escolhido de Deus, tanto no sentido espiritual como no intelectual e se viram na obrigação de construir no deserto americano uma nova pátria fundamentada em valores celestiais. Dessa pátria, a intenção era disseminar o “*Puritan Model State*” no mundo. Com tal propósito, formou-se uma empresa missionária com intuito de constituir um ideal de civilização, uma espécie de Reino de Deus na terra, cujo trabalho visava a implantação de uma civilização cristã. As marcas dessa civilização se dariam em torno da religiosidade, cultura, indústria, liberdade e obediência às leis.

O resultado prático desse pensamento foi o surgimento, nos últimos anos do século XVIII e nos primeiros vinte anos do século XIX, nos Estados Unidos, de mais de vinte sociedades missionárias protestantes, com forte ênfase no aspecto educacional. Entre 1780 e 1860, o número de instituições educativas aumentou, significativamente, na Nova Inglaterra. Foi no contexto desse projeto expansionista que, na segunda metade do Século XIX, os missionários presbiterianos desembarcaram no Brasil para a inserção da denominação, com a ideia de alfabetização por meio da formação de escolas. O que foi facilitado pelas condições educacionais brasileiras na segunda metade do século XIX.

Nesse segmento presbiteriano, destacam-se Ashbel Green Simonton e Alexander Latimer Blackford como os primeiros missionários que chegaram ao Brasil com o objetivo de inserir o protestantismo no território nacional, em 1859 e 1860, respectivamente. Eles partilharam de um mesmo contexto político, econômico e sociocultural, tiveram a mesma

formação teológica, foram encaminhados pela mesma Missão da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos e tinham o mesmo propósito, que era promover a conversão espiritual de um país católico Romano ao protestantismo. As trajetórias de Simonton e Blackford revelam uma rede de sociabilidade iniciada ainda nos Estados Unidos, tendo em comum o ambiente cultural no qual florescia o imperativo do “Destino Manifesto”. Com a mesma matriz religiosa, a fé protestante ligada à Reforma Protestante, foram herdeiros da tradição Presbiteriana Puritana. Enviados pela mesma Missão, a Junta de Nova York, ao Brasil, onde admirava-se os ideais republicanos ambos se valeram da estratégia de inserção do presbiterianismo por meio da educação e evangelização, utilizando como recurso a organização de igrejas e escolas. Foram os principais responsáveis pela inserção do presbiterianismo no Brasil, a partir do Rio de Janeiro e chegando à São Paulo. Por meio deles, várias pessoas aderiram a fé protestante e organizaram igrejas nessas cidades.

No terceiro capítulo, no qual concluímos a análise proposta nesta pesquisa, destacamos a importância da trajetória social, religiosa e acadêmica de George Whitehill Chamberlain e Horace Manley Lane no processo de planejamento, construção e de expansão da Escola Americana. Ao promover a organização de várias igrejas no país, Chamberlain se destacou como um dos maiores responsáveis pela inserção desse ramo protestante no Brasil. Ainda, juntamente com sua esposa Mary Ann Chamberlain, foi um dos principais idealizadores da “Escola Americana” que, nos seus primórdios, tinha como objetivo principal acolher alunas que não podiam frequentar as escolas públicas por motivo de intolerância religiosa.

O processo de expansão e de organização da Escola Americana se pautou por quatro grandes temas fundamentais: a definição de um nome que expressasse bem a sua identidade; a adoção de um idioma oficial; a liberdade religiosa; e a utilização de métodos pedagógicos adequados coerentes com a pedagogia norte-americana. A escolha do nome para a escola se alicerçou na premissa de que o sistema educacional norte-americano era o melhor paradigma para a Escola, bem como para o transplante do modelo social norte americano. Posteriormente, com a expansão do sistema de ensino, que seguia o exemplo do modelo *College* implantado em muitos estados norte-americanos e em outros países, a Escola recebeu a denominação de *Protestant College*, oficializada após a visita do Imperador D. Pedro II, em 1878. Em 1897, sob os auspícios do filantropo John Teron Mackenzie, alterou-se para *Mackenzie College at São Paulo*. Nesse processo de

organização, adotou-se o idioma português como língua oficial da Escola e o idioma inglês como língua estrangeira. As aulas seriam dadas em português, pois a proposta era alcançar os brasileiros, formando-os no padrão americano.

Quanto à questão do proselitismo religioso, esse foi totalmente rechaçado nesse processo de organização, bem como qualquer elemento de propaganda religiosa, visto que a concepção de educação oferecida pela Escola se pautava em questões de moralidade ética, baseadas na moral cristã.

Parte fundamental da organização da Escola foi a escolha do método pedagógico, segundo o qual o ensino seria desenvolvido em compêndios próprios, moldados nos métodos americanos e fundamentados, especialmente, pelos pressupostos do método intuitivo do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi. O método intuitivo era considerado como o mais adequado na formação da inteligência, no desenvolvimento das habilidades inatas e, portanto, como o ideal para preparar os homens necessários ao país. Nessa acepção, a educação era compreendida em sua integralidade, seja no desenvolvimento do aspecto moral por meio inclusive de devocionais religiosas (coração), da mente (educação intelectual) ou da mão (educação profissional). Ao analisar a prática pedagógica desenvolvida na Escola, constatamos, especialmente nos relatórios de Horace M. Lane, a adoção e a utilização desse método a partir da criação dos Jardins de Infância, além do Curso de Engenharia, da Escola do Comércio e do Curso de Ciências. Sob a direção de Lane, consolidou-se o que ele chamou de “antiga educação subjetiva” e a busca do conhecimento prático da vida. Nesse sentido, a escola moderna não deveria dar valor apenas à ordem lógica das disciplinas, seus valores relativos e justa distribuição, ao desenvolvimento da criança e de seus indubitáveis direitos, mas também dar valor a relação que todas essas coisas têm com a vida prática em sociedade.

O fato é que, jungido ao ambiente favorável numa perspectiva política, de circulação de novas ideias, a uma nova proposta pedagógica, articulada por Horace Lane com ajuda das professoras Guilhermina Loureiro e Márcia Browne e à privilegiada localização no centro de São Paulo, a Escola Americana se preocupou em oferecer cursos que atendessem à demanda e pudessem formar no Brasil profissionais atentos às necessidades comerciais e políticas nesse período retratado.

A expansão da Escola Americana e o êxito de sua proposta pedagógica foi inspiração para as autoridades paulistas no processo de estabelecimento de novas bases educacionais para o Estado de São Paulo. Nesse sentido, participaram da organização e execução das

reformas do final do século XIX professores presbiterianos norte-americanos, com auxílio de Horace M. Lane, bem como das professoras Miss Márcia Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

Concluímos, portanto, que os contextos social, político e econômico de São Paulo foram forças motivadoras que levaram os missionários presbiterianos a investir no binômio evangelização e educação cujo resultado, primeiro, foi a criação da Escola Americana. Ainda, que o êxito da proposta pedagógica dessa Escola acabou contribuindo com a instrução pública paulista, na segunda metade do século XIX.

Deve ser ressaltado que o propósito dos protestantes norte-americanos não era, meramente, divulgar a “verdadeira religião” entre os povos pagãos e católicos romanos, mas transplantar fundamentos culturais, políticos e econômicos norte-americanos. A idealização e organização da Escola Americana foi um exemplo bem-sucedido desse ideal missionário, educacional e expansionista, cujos reflexos se fizeram sentir na Reforma Caetano de Campos, em 1890, e na Reforma Geral da Instrução Pública, em 1892.

Não encontramos nas fontes pesquisadas dados sobre o registro das matrículas de todos os anos pesquisados, o que nos impediu de visualizar o crescimento linear da Escola Americana. Foi necessário traduzir todos os relatórios enviados por George Chamberlain e Horace Lane à Board de Nova York, entretanto, ainda assim foram escassas as informações sobre as práticas escolares.

Nesse processo, deve ser ressaltado ainda que, em função da empreitada de evangelização pela educação, a nomeação de Horace Lane para a presidência da Escola Americana, por um lado, atendeu ao propósito dos protestantes norte-americanos de transplantar o modelo americano, mas, por outro, produziu desconfiança, entre os pastores brasileiros, da nascente Igreja Presbiteriana no Brasil, por terem os americanos uma visão mais pragmática do que teológica. Para os americanos, a estratégia visava a ascensão social e a plena consolidação do objetivo expansionistas, o que atendia à elite republicana paulista. Entretanto, isso não atendia plenamente aos pastores brasileiros, interessados em assumir o controle da empreitada educacional. Qual era de fato a natureza desses conflitos? O que eles efetivamente desencadearam? Quais danos ou benefícios eles provocaram na trajetória da Escola Americana? Como se deu a evolução da proposta pedagógica da Escola Americana? As respostas podem ser obtidas numa próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Geysa. Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003.
- ALMEIDA, Jane Soares. O movimento missionário e educacional protestante na segunda metade do século XIX: para cada igreja uma escola. *Revista Educar*, Curitiba, n. 20. P. 185-207. Editora UFPR. 2002. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2106/1758>. Acesso em: maio de 2017
- ALMEIDA, Jane Soares. Ler as letras: por que educar meninas e mulheres. Campinas: Editores Associados, 2007.
- ANJOS, Maria de Lourdes Porfírio Ramos; CARVALHO, Carlos Henrique. Católicos e Protestantes no Nordeste no século XX: a educação em questão. *Saeculum: Revista de História*, n. 22. João Pessoa, 2010.
- Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1912)
- ARCE, Alessandra. A Pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. O Brasil no comércio colonial. São Paulo: Ática, 1980.
- ASSUNÇÃO, Paulo de. São Paulo imperial: a cidade em transformação. São Paulo: Ed. Arké, 2004.
- AZZIS, Riolando. Catolicismo popular e autoridade eclesiástica na evolução histórica do Brasil. *Religião e Sociedade*. N. 1. Maio de 1997.
- BARLÉU, Gaspar. História dos feitos recentes praticados durante oitos anos no Brasil. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- BASTOS, Marcos A. Albino. Protestantes em Campinas: A história de um Colégio de Confissão Protestante. Dissertação. Universidade de São Paulo, 1993.
- BATISTA, Maria Aparecida C. O Primeiro 'Kindergarten' de São Paulo: visão da família e educação dos Protestantes Americanos e a Metodologia Froebeliana. 1996. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 1996.

- BLACKFORD, Alexander Latimer. *Sketch of the Brazil Mission, 1867*. Disponível em: <https://archive.org/details/Princeton>. Acesso em: maio de 2017.
- BICALHO, Maria Fernanda. A França Antártica, o Corso e a Conquista e a “Peçonha Luterana”. *Historia*. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v27n1/a04v27n1>. Acesso em: junho de 2017.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.
- BONIFÁCIO, José. Discurso Parlamentar, 17 de julho de 1867. In: MORAES, João Corrêa de Discursos Parlamentares do Conselheiro de José Bonifácio de Andrada. Typ. de Molarinho & Mont’Alverne. Rio de Janeiro, 1880. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/222257>. Acesso em: abril de 2017.
- BONIFÁCIO, José. Sessão em 28 de maio de 1879. In: MORAES, João Corrêa de Discursos Parlamentares do Conselheiro de José Bonifácio de Andrada. Typ. de Molarinho & Mont’Alverne. Rio de Janeiro, 1880. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/222257>. Acesso em: abril de 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.
- BRASIL (decreto). Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original).
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989 – A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Unesp, 1990.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Trad. Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé’bi-bó-bu*. São Paulo Editora Scipione, 2009.
- CALVANI, C. E. B. A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.
- CALVINO, João. *As Institutas da Religião Cristã*. Vol. 1. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana. 1989.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Breno Martins. Convergência de interesses: liberalismo e protestantismo no Brasil do século XIX. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo-RS, v. 29, set. dez. 2012.

CAMPOS, Caetano de. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 30 mar. 1890.

CAMPOS, Heber Carlos. A “Filosofia Educacional” de Calvino e a fundação da Academia de Genebra. São Paulo: Fides Reformata, 2000. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_V__2000__1/Heber.pdf. Acesso em: maio de 2017.

CÂNDIDO, Ronés Alves. A complexidade plural das “pedagogias” reformada-presbiteriana e norte-americana no Brasil: um estudo de suas origens (1870-1900). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAIFANS, Ronaldo. Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus LTDA, 1997.

CARMO, César Guimarães. A influência da Reforma Protestante na Educação do Brasil no século XIX. São Paulo: Ed. Reflexão, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. Pontos e bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CARVALHO, Maria Alice Rezende. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. *RBCS*, vol. 22. n. 65, out. 2007.

CHAMBERLAIN, George. *Jornal “Correio Paulistano”* [10/07/1884]. São Paulo, 1884.

CHAMON, Carla Simone. Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do império. *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/304.pdf>.

CHAMON, Carla Simone. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. A trajetória profissional de uma educadora (1864-1914). Tese (doutorado) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-857JUG.2005>.

CHAMON, Carla Simone. Escolas em Reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913). Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

CHARLE Christophe. Nascimento dos Intelectuais contemporâneos. História da Educação. *ASPHE\FAE\UPel*. Pelotas, n. 14. p. 141-156, set. 2003.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CLARK, Jorge Uílson. Presbiterianismo do sul em Campinas: primórdio da educação liberal. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

COMMUNICATIONS - BRAZIL MISSIONS - outubro de 1872. Boletim mensal da *Missionary Intelligence*. Brooklin, New York: *Missionary Intelligence*, 1888 / 1891.

COMMUNICATIONS - BRAZIL MISSIONS - março 1876. Boletim mensal da *Missionary Intelligence*. Brooklin, New York: *Missionary Intelligence*, 1888 / 1891.

COMMUNICATIONS - MISSION BRAZIL, 1879. Boletim mensal da *Missionary Intelligence*. Brooklin, New York: *Missionary Intelligence*, 1888 / 1891.

CONSTITUINTE, 1880. *Jornal A Constituinte*, 06/07/1880. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/jornal-commercio/767212>. Acesso em: maio de 2017.

COSTA, Hermistem Maia. A Reforma, a Fé e o Homem. *Rev. Hermisten M.P. Costa* – 03/05/08. Disponível: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/EST/DIRETOR/A_Reforma__a_fe_e_o_homem_01.pdf. 2008. Acesso em: maio de 2017.

COSTA, Hermisten Maia Pereira. João Calvino. 500 anos. São Paulo: Ed. Cultura Cristã, 2009.

CRABTREE, A. R. História dos Batistas do Brasil até 1906. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1962.

CRESPIN, Jean. A tragédia da Guanabara. São Paulo: Ed. Cultura Cristã, 2007.

D'AUBIGNÉ, J. H. Merle. História da Reforma do Décimo-sexto Século. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1951.

DIÁRIO DE SÃO PAULO, 1877. *Jornal O Diário de São Paulo*, 3 de Abril de 1877. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>. Acesso em: maio de 2017.

DUARTE, General Paulo de Queiroz. Os Voluntários da Pátria na Guerra do Paraguai. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1981.

- DUSTAN, John Leslie. Protestantismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>. Acesso em: abril de 2017.
- FEITOZA, Pedro Barbosa Souza. Que venha o teu Reino” Estratégia missionárias para a inserção do protestantismo no Brasil Monárquico, 1851-1874. Dissertação. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10788/1/2012_PedroBarbosadeSouzaFeitoza.pdf.
- FERREIRA, Júlio Andrade. História da Igreja Presbiteriana do Brasil. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1992.
- FERREIRA, Ebenézer Soares. Antologia de Poetas Evangélicos. São Paulo: Editora Ultimato, 2013.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- FOHLEN, Claude. O Faroeste. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.
- FOREING MISSIONARY (I) – Janeiro de 1862 a outubro de 1874. Cartas e relatórios enviados pelos primeiros missionários presbiterianos ao Brasil ao Periódico de missões estrangeiras da Igreja Presbiteriana dos EUA (Igreja do Norte). 1862/1874.
- FOREING MISSIONARY (II) – Março de 1875 a dezembro de 1886. Cartas e relatórios enviados pelos primeiros missionários presbiterianos ao Brasil ao Periódico de missões estrangeiras da Igreja Presbiteriana dos EUA (Igreja do Norte). 1875/1886.
- GARCEZ, Benedito Novaes. O Mackenzie. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1970.
- GILES, Thomas Ranson. História da Educação. São Paulo: E.P.U. 1987.
- GODOI, Lidiany C. O. A reforma da instrução pública paulista de 1892: conflitos e disputas. Tese (doutorado). Faculdade de Educação – Unicamp. São Paulo, 2014.

- GOLDMAN, Frank P. Os pioneiros americanos no Brasil (educadores, sacerdotes, povos e reis). São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.
- GOMES, Antônio Máspoli de Araújo. Religião, Educação e Progresso. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2000.
- GONZALEZ, Justo L. Uma História Ilustrada do Cristianismo. A Era dos Reformadores. V. 6. São Paulo: Ed. Vida Nova, 1989.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.
- GUTIERRES, Edilson Aparecido. Eduardo Carlos Periera (1885-1923) e o Projeto Educacional Presbiteriano no Brasil. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_edison_gutierrez.pdf.
- HACK, Osvaldo Henrique. Protestantismo e Educação Brasileira. São Paulo: Ed. Cultura Cristã, 2000.
- HACK, Osvaldo Henrique. Mackenzie College e o Ensino Superior Brasileiro: uma proposta de universidade. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- HACK, Osvaldo H. & GOMES, Antônio M. Reflexões sobre Educação, Ética e Cidadania a partir do Pensamento Reformado. In: LIBERAL, Márcia Melo Costa. Um Olhar sobre Ética & Cidadania. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002.
- HAHNER, June E. Escolas Mistas, Escolas Normais: A coeducação e a feminização do Magistério no Século XIX. *Estudos Feministas*, 19(2): 336. Florianópolis, maio-agosto/2011.
- HALSEMA, Thea B. João Calvino era Assim. São Paulo: Ed. Vida Evangélica, 1959.
- HANDY, R. T. A Christian América. New York: Oxford University Press, 1971.
- HARVARD, 2016. *History*. Informação disponível em: <http://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/history>. Acesso em 13 out. 2016.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educado. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2003.

HODGE, Charles. Teologia Sistemática. São Paulo: Ed. Hagnos, 2001.

HOLLANDA, Sérgio Buarque. História da Civilização. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

IGREJA PRESBITERIANA DE SÃO PAULO, 1885. *Atas...* Livro 2. Arquivo da Primeira Igreja Presbiteriana de São Paulo. São Paulo, 1885.

IMPrensa EVANGÉLICA, 1878

JUNIOR, Décio Gatti. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisas e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*. v.28, n.14, p. 172-191. Natal, jan./jun. 2007.

KANDEL, I.L. Uma nova era em educação. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1960.

KIDDER, Daniel P.; FLETCHER, J. C. O Brasil e os brasileiros (esboço histórico e descritivo). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

KULHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, A.L.G; PALHARES, M.S. Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1999.

KUYPER, Abraham. Calvinismo. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2002.

LEONARD, Émile G. O Protestantismo Brasileiro: Estudo de Eclesiologia e História Social. São Paulo: Aste, 2002.

LESSA, Vicente Themudo. CALVINO (1509-1564) – Sua vida e sua Obra. São Paulo: Est. Graph. Cruzeiro do Sul, 1934.

_____. Anais Da 1ª Igreja Presbiteriana de São Paulo - 1863-1903: Subsídios para a História do Presbiterianismo Brasileiro. São Paulo: Ed. Cultura Cristã, 2010.

LOPES, Edson Pereira. Igreja e Escola de Mãos dadas: A Educação Como práxis Teológica na Consolidação do Protestantismo no Brasil. *Revista Caminhando*. v. 14, n. 2, pp.29-42. jul-dez 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUTERO, Martinho. Obras Seleccionadas: os primórdios. Livro I. Rio Grande do Sul: Concórdia Editora, 1987.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação a modernização da sociedade. *Fundação Casa Rui Barbosa*. S/data. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf>. Acesso em: junho de 2017.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MORMUL, Najla Mehanna. Rui Barbosa e a educação brasileira: Os pareceres de 1882. *Cadernos de História da Educação*. V. 12, n. 1, p. 277 a 294, jan./jun. 2013.

MACKENZIE COLLEGE. S. PAULO. *President's annual report to the Board of Trustees*. São Paulo: Mackenzie College, 1907.

MACKENZIE COLLEGE, S. Paulo. *President's annual report to the Board of Trustees*. São Paulo: Mackenzie College, 1908.

MACKENZIE COLLEGE. S. PAULO. *President's annual report to the Board of Trustees*. São Paulo: Mackenzie College, 1910.

MACKENZIE COLLEGE. S. PAULO. *President's annual report to the Board of Trustees*. São Paulo: Mackenzie College, 1912.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (orgs.) Para a História do Ensino Liceal em Portugal: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1996, p.63-77.

_____. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004

_____. Escrita Escolar e Oficialização da Escola Portuguesa. In: Castillo Gómez, Antonio (dir.). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón: Ediciones Trea, 2008. pp. 19-40

MANN, Horace. Décimo-segundo relatório anual. In: MAYÉR Frederick. História do pensamento educacional. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

- MARCELINO, Eliane Cristina Ártico. *O Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo: Análise do modelo didático-pedagógico. Anais...VI Jornada de Iniciação Científica do Campus de Marília - UNESP. Marília, 1999.*
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.*
- MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. *História da educação no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia, n° 4. Ribeirão Preto: FFCLRP, 1993.*
- MARTELI, Anita Fávoro. *A educação nos Estados Unidos: um modelo ameaçado. Brasília: Editora Documental, 1993.*
- MATOS, Alderi Souza. *Os pioneiros presbiterianos do Brasil. São Paulo: Ed. Cultura Cristã, 2004.*
- MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.*
- MCGRATH, Alister E. *Teologia Sistemática, Histórica e Filosófica. São Paulo: Shedd Publicações, 2010.*
- MENDES, Marcel e FONTELES, Manassés Claudino. *Mackenzie: 142 anos de ensino, 60 de Universidade. São Paulo: Revista CRUB, 2011. Disponível em: http://www.academia.edu/23614534/ARTIGO_HIST%C3%93RIA_UPM_Revista_CRUB_vers%C3%A3o_revisada.*
- MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2008.*
- _____; VELASQUES Filho. *Introdução ao Protestantismo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1990*
- MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso. Juiz de Fora/São Bernardo do Campo: EDUFJF/Editeo, 1994.*
- MONTHLY CONCERT, 1973. Disponível em: <https://newspaperarchive.com/historical-events/>.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *João Kopke (1856-1926) na História do Ensino de Leitura e Escrita. 2002 - Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-05.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.*

MOTA, Carlos Guilherme. São Paulo no Século XIX (1822-1889). *Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. V. 4, n. 1, p. 9-16. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

NASCIMENTO (2003)

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho. A Escola Americana: origem da educação protestante em Sergipe (1886-1913). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2004.

NETO, João Oliveira Ramos. Introdução à História dos Batistas: Conteúdo, Reflexão e Possibilidades Teórico-metodológica. *Revista Pós-Escrito*. ISSN: 1808-0154 | n° 6, set./dez, Rio de Janeiro, 2012, p.61-77. Disponível em: <http://www.seminariodosul.com.br/posescrito/pdf/revista06/06-NETO,%20Joao%20Oliveira%20Ramos.pdf>. Acesso em: abril de 2017.

NICHOLS, Robert Hastings. História da Igreja Crista. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. v. 7, p. 351-368. São Paulo, Jul\Dez. 2005.

OLIVEIRA, Vinícius de Bragança Muller. O relacionamento entre a província de São Paulo e o governo Imperial: economia e política em meio ao embate entre centralização e descentralização (1835 – 1850). *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

OLMSTEAD, Clifton E. History of Religion in the United States. Indiana Magazine of History. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1960.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. p. 49-60. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 2005.

PANIZZOLO, Claudía. Joao Kopke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

PEREIRA, J. Reis. História dos Batistas no Brasil. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1979.

- PESTALOZZI, J. H. Como Gertrudis ensina a sus hijos (preparación del texto castellano Prof. Domingo Tirado Benedi) – 2º ed. - México: Luiz Fernández G. S., 1959.
- PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.
- POMBRO, Rocha. História do Brasil. São Paulo: W. M. Jackson, 1958.
- PROSPECTOS DA ESCOLA AMERICANA. São Paulo: 1905.
- PROTESTANT COLLEGE. *Suplement to president's report for 1895* São Paulo: Protestant College, 1895.
- PROTESTANT COLLEGE. *Suplement to president's report for 1878*. São Paulo: Protestant College, 1878.
- PROTESTANT COLLEGE. *Suplement to president's report for 1890*. São Paulo: Protestant College, 1890.
- PROTESTANT COLLEGE. *Suplement to president's report for 1895*. São Paulo: Protestant College, 1895.
- PROTESTANT COLLEGE. *Suplement to president's report for 1908*. São Paulo: Protestant College, 1908.
- RAMALHO, Jether Pereira. Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da educação. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1976.
- REIS FILHO, Casemiro dos. A Educação e a Ilusão Liberal: origens da escola pública paulista. Campinas: Ed. Autores Associados, 1995.
- REILY, Alexander Ducan. História Documental do Protestantismo no Brasil. São Paulo: Ed. Aste, 1993.
- RIBEIRO, Boanerges. A Igreja Presbiteriana no Brasil, da autonomia ao cisma. São Paulo: Livraria o Semeador, 1987.
- RIBEIRO, B. Protestantismo no Brasil Monárquico. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Estudos Brasileiros, 1973.
- _____. Protestantismo e cultura brasileira: aspectos culturais da implantação do Protestantismo no Brasil. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.
- RODRIGUES, João Lourenço. Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. Instituto D. Anna Rosa, 1930.

ROSSI, Pereira da Silva Rossi. Dedicados à glória de Deus: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras (1892-1938). Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13622>.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. Viagem à província de São Paulo. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976.

SANTOS, Edwiges Rosa dos. O projeto educacional presbiteriano em São Paulo: uma análise sócio-histórica da Escola Americana no período de 1870 a 1912. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, J. V. As Contribuições de Horace Lane na instrução pública paulista (1890-1910). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Marília, 2011.

SÃO PAULO (decreto). Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. SP, 1890. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: maio de 2017.

SÃO PAULO (decreto). Decreto n. 218, de 27 de novembro de 1893. Approva o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de Setembro de 1892, e 169, de 7 de Agosto de 1893. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>. Acesso em: maio de 2017.

SARLI, Wilson. Colportagem: O que é. Objetivos e dicas. Tatui: Casa Publicadora Brasileira, 1994.

SHELBAUER, Anaete Regina. Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Campinas: HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 1998.

SILVA, Ivanilson Bezerra. A figura de Horace Lane: lutas de representações e a formação de rede de Escolas Americanas no Brasil (1885-1912). Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SILVA, Robson. A assistência caritativa a infância abandonada e desvalida na cidade de São Paulo no século XIX. *Antíteses*. V. 4, n. 8, p. 963-976, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: maio de 2017.

SILVA, Ivanilson Bezerra da. A figura de Horace Lane: lutas de representações e a formação da rede de escolas americanas no Brasil (1885-1912). Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SILVA, Wilson Santa. Correntes ideológicas do século XIX e religião. *FIDES REFORMATA XVIII*, Nº 2, p 75-98. 2013.

SIMONTON, Ashbel Green. O Diário de Simonton. São Paulo: Ed. Cultura Cristã, 2002.

SIRINELLI, Jean-François. As Elites Culturais. In: SIRINELLI, Jean-François; RIOUX, Jean Pierre (Orgs.). Para uma História Cultural. Tradução Ana Moura. Lisboa: Estampa, 1998.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 231-269, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Teresa e ALMEIDA, Jane Soares de. O legado Educacional do século XIX. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

STEWART, C. T. Mackenzie College, Escola Americana – Notas sobre sua história e organização. São Paulo: Mackenzie College, 1932.

TAUNAY, Affonso de E. História da Cidade de São Paulo. Edições do Senado Federal, vol. 23. Brasília: 2004

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947, p. 89-104. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>. Acesso em: 13 out. 2016.

VIANA, Márcia Serra Ribeiro. Missões da Igreja Presbiteriana da América do Norte (1859-1924). Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. Contribuição Protestante à reforma da Educação pública Paulista 1993. Dissertação (mestrado em Ciência da Religião). Departamento de Ciências Humanas, Instituto Metodista de Ensino Superior. São Bernardo, 1993.

_____. Contribuição protestante à reforma da educação pública paulista. *Comunicações - Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Ano 9, nº 1, junho de 2002. Universidade Metodista de Piracicaba. 2002

_____. Protestantismo e Educação: a presença liberal norte-americana na Reforma de Caetano de Campos - 1890. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Instituto Metodista de Ensino Superior. Piracicaba, 2006.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva [online]*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, 2000.

WEBER, Max. A ética protestante e o “espírito” do Capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.