

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VIVIANE MACENA PAULINO

MISSIONÁRIAS E EDUCADORAS PROTESTANTES NO BRASIL IMPERIAL:
REVISITANDO MEMÓRIAS

JOÃO PESSOA

2016

VIVIANE MACENA PAULINO

MISSIONÁRIAS E EDUCADORAS PROTESTANTES NO BRASIL IMPERIAL:
REVISITANDO MEMÓRIAS

Trabalho monográfico apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do diploma.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vilma de Lurdes
Barbosa e Melo.

JOÃO PESSOA

2016

P328m Paulino, Viviane Macena.

Missionárias e educadoras protestantes no Brasil Imperial:
revisitando memórias / Viviane Macena Paulino.– João Pessoa:
UFPB, 2016.

46f.

Orientadora: Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Protestantismo de missão. 2. Educação. 3. Mulher. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37(81)(043.2)

VIVIANE MACENA PAULINO

MISSIONÁRIAS E EDUCADORAS PROTESTANTES NO BRASIL IMPERIAL:
REVISITANDO MEMÓRIAS

Trabalho monográfico apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do diploma.

Aprovada em: ___/___/___

Prof^a Ms. Marcia de Albuquerque Alves
Examinadora UFPB

Prof^a Dr^a Santuza Mônica Fonseca da França
Examinadora UFPB

Prof^a Dr^a Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Orientadora UFPB

JOÃO PESSOA

2016

*Dedico sem hesitar este trabalho ao meu eterno
namorado, amigo, companheiro, incentivador, o
qual tenho orgulho de chamar de meu esposo,
Leonardo Paulino Alves.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, dedico meu agradecimento maior, razão da minha existência;

Ao meu amado esposo, Leonardo Paulino Alves, que constantemente me incentiva a busca do conhecimento e sempre está ao meu lado;

A minha mãe , Maria Lúcia da Silva Macena, pelo exemplo de luta e perseverança que diante das adversidades da vida nunca as deixou vencer;

A todos os professores e professoras que passaram pelo Curso de Pedagogia e que contribuíram para minha formação;

A minha orientadora Vilma de Lurdes Barbosa pelo empenho de me orientar.

*A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas,
mas irrigar desertos.*
C. S. Lewis

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar a contribuição que as missionárias protestantes Martha Watts e Carlota Kemper deram para a educação brasileira no século XIX. Através de um viés histórico e biográfico o trabalho visa mostrar a realização destas educadoras em solo brasileiro no Brasil Império. Em um período que a mulher estava restrita aos afazeres do lar, o Protestantismo de Missão incentivou a inserção do sexo feminino à escolarização e à profissionalização através do magistério. A pesquisa utiliza a biografia como referencial teórico norteador. A Reforma Protestante é apresentada como um reforma também educacional. Segue-se com o contraste entre a educação protestante praticada na América com a que era realizada no Brasil no século 19. Por fim são retratadas as experiências pedagógicas das missionárias educadoras.

Palavras-chave: Protestantismo de Missão. Educação. Mulher. Magistério.

ABSTRACT

This present study aims to present the contribution that the missionaries Martha Watts and Carlota Kemper gave the Brazilian education in the nineteenth century. Through a historical and biographical approach it shows work these women educators in Brazil. In a period that the woman was restricted to the affairs of the home, the Protestantism encouraged them insert schooling and professionalization through teaching. The research uses the biography as a guiding theoretical reference. The Protestant Reformation is presented as also educational reform. It follows with the contrast between the Protestant education practiced in America with that was conducted in Brazil in the 19th century. Finally are portrayed pedagogical experiences of missionary educators.

Key-words: Protestantism Mission. Education. Woman. Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAIS METODOLÓGICOS E HISTÓRICOS.....	12
2.1	A HERANÇA EDUCACIONAL DA REFORMA PROTESTANTE COMO REFERENCIAL PEDAGÓGICO.....	13
2.2	FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO COMO REFERENCIAL PROFISSIONAL.	17
3	REVISITANDO O CONTEXTO PROTESTANTE: UM PANORAMA HISTÓRICO DA AMÉRICA E DO BRASIL.....	23
3.1	PROTESTANTISMO AMERICANO E “DESTINO MANIFESTO.....	23
3.2	“DESTINO MANIFESTO”, EDUCAÇÃO E BRASIL.....	24
3.3	EVANGELIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E IGREJAS PROTESTANTES.....	26
3.4	EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: O DESAFIO BRASILEIRO.....	9
4	MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA FEMININA NO BRASIL OITOCENTISTA: CRUZAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO E RELIGIÃO.....	34
4.1	MARTHA WATTS: ASPECTOS BIOGRÁFICOS.....	34
4.2	CARLOTA KEMPER: ASPECTOS BIOGRÁFICOS.....	38
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado de “Missionárias e Educadoras no Brasil Imperial: revisitando memórias”, tem como objeto de estudo a atuação de educadoras religiosas, em especial duas mulheres protestantes, durante o período do império brasileiro no século XIX, que durou do ano de 1822 até 1889.

O interesse pela temática partiu da disciplina cursada “História, Imprensa e Educação”, na área de História da Educação, quando aluna especial do mestrado em Educação na UFPB. Durante a disciplina surgiu a apreciação pelas contribuições advindas da História da Educação enquanto conteúdo que auxilia na formação de profissionais da área.

Observando, em linhas gerais, a contribuição das primeiras educadoras no Brasil Império chamou-nos à atenção a atuação de duas pedagogas protestantes norte americanas que por motivação religiosa se dispuseram a deixar sua pátria, vir para atuarem no contexto de outra língua e cultura, enfrentando desafios próprios de um projeto educacional com significativas diferenças de recursos se comparados com os da própria pátria mãe, que estava em pleno desenvolvimento. Elas entenderam que a sua religião protestante não só servia de motivação para superar as dificuldades inesperadas próprias de uma nova terra, como oferecia uma proposta educacional que poderia trazer grande desenvolvimento ao Brasil à semelhança do que acontecia em seu próprio país, visto que também lá atuavam como educadoras e testemunhavam de perto o que tais propostas de fato podia fazer por uma nação em termos de seu desenvolvimento “civilizatório”.

Embora tenha havido a atuação de várias missionárias e educadoras protestantes no Brasil Império, chamou-nos à atenção a contribuição destacada de Martha Watts e Carlota Kemper, não só pelo tempo que dedicaram ao que para elas era uma missão divina num outro país via educação, como também a qualidade da atuação delas que até hoje pode se fazer perceber nas instituições nas quais deixaram a sua marca de educadoras religiosas.

Nosso acesso ao trabalho destas mulheres e à percepção educacional que tinham se deu por pesquisa bibliográfica, pelo que o que aqui apresentamos obviamente envolve nossa representação a partir dos autores utilizados. Dentre os autores pesquisados, seguimos de perto a apresentação que Rute Salviano Almeida, em “Vozes Femininas no Início do Protestantismo Brasileiro”, faz do trabalho destas duas missionárias e educadoras protestantes.

No segundo capítulo, “Referenciais Metodológico e Históricos”, apresentamos as questões gerais pertinentes à elaboração da monografia e ao trabalho destas duas educadoras.

Inicialmente, expomos a importância da biografia num contexto de História da Educação, considerando o papel que a abordagem biográfica tem para uma educação pelo exemplo. Num segundo momento, descrevemos a Reforma Protestante como também reforma educacional, isto é, como a Reforma religiosa do século XVI trouxe significativas mudanças para o fazer pedagógico, mudanças essas que alcançaram a Europa, os Estados Unidos e o Brasil. Na sequência, focamos no processo de feminização do magistério para o qual as mudanças trazidas pela Reforma Protestante tinham com o que contribuir. Tanto a Martha Watts quanto a Carlota Kemper levaram adiante o ideário educacional da Reforma Protestante neste contexto da profissionalização da mulher.

O terceiro capítulo, “Revisitando o contexto protestante: um panorama histórico da América e do Brasil”, vai retratar o contexto americano e brasileiro com respeito às diferenças educacionais em andamento nos respectivos países. Inicialmente se destaca o papel que a educação teve para promover a modernização da civilização americana. Vendo o que estava acontecendo na nação em termos de benefício promovido pelo protestantismo, em especial pelo ramo metodista, as denominações cristãs herdeiras da Reforma Protestante passaram a conceber um papel messiânico que o povo americano tinha que cumprir para com as demais nações, movimento este conhecido como “Destino Manifesto”. Em outras palavras, o que estava acontecendo em termos de modernização americana deveria alcançar outros países, dentre eles, o Brasil. O meio imprescindível para alcançar esse fim era a educação segundo os moldes do Protestantismo a ser desenvolvida em solo brasileiro. Passamos então a descrever a realidade da educação brasileira no século XIX contrastando com a realidade americana e chamando atenção para os pontos em comum entre o que a educação americana protestante procurava promover em termos de valores, especialmente a liberdade, e os anseios do fervor republicano então emergente no Brasil Império.

No último capítulo, “Memórias da docência feminina no Brasil oitocentista: cruzamentos entre Educação e Religião”, falaremos a respeito da vida e da obra de Martha Watts e Carlota Kemper, tanto em termos de suas experiências pessoais pedagógicas antes de chegarem ao Brasil, como em termos de suas amplas atuações no campo educacional brasileiro do século XIX.

2 REFERENCIAIS METODOLÓGICO E HISTÓRICOS

No presente capítulo, procuramos chamar atenção para a abordagem metodológica adotada neste estudo e como a mesma conduz à consideração da feminização do magistério a partir da influência protestante na organização educacional fruto do legado da Reforma Protestante.

O presente estudo se enquadra nos pressupostos da História da Educação. No entanto, não devemos pensar que a pesquisa histórica no campo educacional seja tarefa de fácil moldura metodológica. Como observa (CARINO, 2000, p. 160-162) há pelo menos três modelos distintos, o primeiro é um “fazer histórico tradicional” que busca a formulação de leis históricas, o segundo trata da “nova história” com destaque para os aspectos econômico e sociais, fazendo com que o social se sobressaia ao individual, e o terceiro, conhecido como “nova história cultural”, procura dar o devido respeito a “quaisquer manifestações culturais como sendo dignas de se transformar em fontes históricas, tão confiáveis quanto os vetustos documentos cultuados pela história tradicional”. É neste último cenário, da Nova História da Educação, “que a biografia retorna com força total, mas diferente da tradicional” (SILVA, 2007, p. 25).

Enquadrada nesta última abordagem da cultura, “as construções biográficas contêm uma instrumentalidade educativa, podendo ser apreciada no contexto de uma pedagogia do exemplo” (SILVA, 2007, p. 26). Com vistas à compreensão mais apropriada desta pedagogia, Carino coloca oportunamente a pergunta: “E o que significa educação, em sua natureza teleológica, senão a criação de imagens modelares com base nas quais a atividade educativa perseguirá os tipos de homens que se deseja forjar?” (1999, p. 157). Com respeito a esse papel educativo que a biografia busca cumprir como uma pedagogia do exemplo, Silva lembra que

Para formar homens e mulheres é necessário um profundo conhecimento da realidade humana, que é essencialmente histórica. O educador necessita então, se familiarizar com a história, a história da educação ou em outros campos educacionais, da legislação, das reformas educativas, da história do currículo, da escola, da pedagogia, dos (as) educadores, das práticas e culturas escolares, da feminização da profissão, do processo de profissionalização e das práticas docentes, do cotidiano escolar, etc (SILVA, 2007, p. 31).

Com essa perspectiva pedagógica em mente, visamos não apenas chamar atenção para o processo de “feminização da profissão” do magistério mas também para a contribuição que os desdobramentos da Reforma Protestante promoveram em termos de “reformas educativas”, contribuições essas que podem ser percebidas nos trabalhos das missionárias protestantes Martha Watts e Carlota Kemper.

2.1 A HERANÇA EDUCACIONAL DA REFORMA PROTESTANTE COMO REFERENCIAL PEDAGÓGICO

Tanto Martha Watts quanto Carlota Kemper levaram adiante o ideário educacional da Reforma Protestante conforme foi legado por Lutero e Calvino, em primeiro lugar, e depois pelos puritanos. Na verdade, os puritanos ingleses que fundaram a “Nova Inglaterra” levaram adiante o processo de formação da sociedade, tal como este foi inicialmente idealizado por Lutero e Calvino, desenvolvendo as concepções destes com respeito à influência que a religião deve ter sobre a sociedade, isto é, tocada pela religião cristã, a sociedade deveria florescer em todas as esferas tanto privadas quanto públicas, vendo na educação integral um elemento indispensável na promoção de tal desenvolvimento social. Inicialmente será tratada a ideia de educação conforme os reformadores a entenderam. Em seguida, será analisado como os puritanos americanos levaram à diante, em seu novo lar do outro lado do atlântico, a educação integral reformada.

O ensino medieval passou por profundas mudanças por ocasião da Reforma Protestante. Enquanto “O curriculum medieval dos estudos era elaborado para ‘um anjo ou uma alma desencarnada’ ... para um homem inexistente” (COSTA, 2009, p. 26), com a Reforma Protestante, influenciada pela Renascença, a educação passa a visar a formação integral do homem, que envolvia os aspectos intelectual, moral e físico (BARBOSA, 2007, p. 165).

No caso de Lutero, a influência renascentista-humanista no campo da educação se deu pela atuação do seu cooperador Philip Melanchthon. Este, na verdade, se tornou, o que consideraríamos em termos atuais, ministro da educação na Reforma Luterana, responsável, junto com Lutero, por diversos aspectos da educação, desde manuais escolares à organização de universidades e assistência de mestres luteranos na Germânia (BARBOSA, 2007, p. 166-167).

A fundamentação teológica de Lutero para o desenvolvimento da educação era

consequência da sua doutrina dos dois Reinos¹, sendo o Estado um reino cristão, o reformador “requer a criação de escolas que tenham a Bíblia como o centro do ensino e que formem bons cristãos para atuarem na sociedade, quer seja como pastores comuns na pregação do Evangelho ou como autoridades da vida secular.” (BARBOSA, 2007, p. 166-167).

Quanto ao currículo, o ensino teológico de Lutero com respeito ao sacerdócio universal de todos os cristãos também deixou sua marca. Desejando criar condições para que todos não só tivessem acesso à Bíblia, mas que fossem capacitados a interpretá-la sem mediação, Lutero incentivou o ensino das línguas clássicas. Além dessas línguas clássicas e a vernácula, o reformador também recomendou o aprendizado das ciências, artes liberais, matemática, história, jurisprudência e medicina, como parte do conteúdo (embora estas últimas fossem destinadas à universidade) (BARBOSA, 2007, p. 169).

Com respeito aos métodos, Lutero incentivava a utilização de novas abordagens. Os métodos antigos de tortura psicológica e castigo físico deviam ser abandonados em troca de uma educação lúdica e prazerosa. Aqui também pode ser sentida a influência renascentista, já que Lutero foi buscar no ideário grego de educação o exemplo a ser seguido (BARBOSA, 2007, p. 171).

Para Lutero, a educação era direito de todos, logo todos deveriam ter acesso a ela. Diante disso, Lutero procura estabelecer uma educação obrigatória, financiada e supervisionada pelo Estado, levando os pais a buscarem para seus filhos mais do que uma formação rentável, mas que envolvesse também as ciências e as línguas, não havendo maior “pecado” a ser praticado pelos pais do que negligenciar uma formação holística para os filhos. Como salienta Barbosa, em Lutero, a educação se depara com “o seu primeiro defensor de uma escola que fosse ao mesmo tempo para todos, de frequência obrigatória e como responsabilidade (de financiamento e supervisão) das autoridades leigas e não mais religiosas” (LUTERO, 2007, p. 179).

Se Lutero apenas recebeu influência do humanismo renascentista, pode-se dizer que Calvino era um autêntico humanista. E, na condição de humanista cristão, o reformador de Genebra estava profundamente interessado pelo ser humano.

À semelhança de Lutero, a teologia de Calvino também deixará impacto em seu envolvimento com a educação. Para ele o homem é “... responsável diante de Deus; ele dará contas de si mesmo ao seu Criador. Portanto, tendo oportunidade, precisa conhecer

¹ Segundo esta compreensão teológica, tanto o Estado quanto a Igreja são esferas da atuação de Deus, onde, embora separados, estão em ativa cooperação.

devidamente a Palavra de Deus em toda a sua plenitude revelada” (COSTA, 2009, p. 32). Essa exigência de uma apropriada prestação de contas diante do Criador, o que implicava, dentre outras coisas, na prática da confissão de pecados e arrependimento, e na certeza de salvação eterna, tornava o acesso à Bíblia inegociável, o que acabou criando um problema no protestantismo calvinista: Como ensinar a todos? Somente dando a todos acesso ao ensino. Todos os recursos, tanto das ciências como das humanidades, deveriam ser usados para a proclamação do evangelho (COSTA, 2009, p. 32, 35).

Para o reformador genebriano, a família, o Estado e a igreja deveriam estar envolvidos com o cuidado com a educação. Com respeito à igreja, seus ministros deviam assumir o ensino nas escolas elementares e nos colégios da cidade de Genebra. Quanto ao Estado, Calvino já

(...) na sua primeira permanência em Genebra (1536-1538) insistiu junto aos Conselhos para melhorar as próprias condições do ensino, bem como os recursos das escolas. Ele apresentou ao conselho municipal um projeto educacional (1536) gratuito que se destinava a todas as crianças – meninos e meninas –, tendo um grande apoio público (COSTA, 2009, p. 36).

O projeto educacional genebriano envolvia uma instituição dividida em Schola Privata e a Schola Publica. A primeira era dividida em sete séries e preparava os jovens até os 16 anos. Equivalia ao colégio. A segunda era responsável pelo ensino superior. Quanto ao conteúdo, tinha disciplinas voltadas para as humanidades, línguas e matemática tais “como: teologia, hebraico, grego, filosofia, matemática e retórica. Entre outros, eram estudados autores gregos e latinos como Heródoto, Xenofonte, Homero, Demóstenes, Plutarco, Platão, Cícero, Virgílio e Ovídio” (COSTA, 2009, p. 40). Tanto Lutero (BARBOSA, 2007, p. 169) quanto Calvino foram exímios investidores e incentivadores de bibliotecas e livros. Na verdade, essa marca protestante do investimento na cultura geral pode ser bem percebida numa comparação entre cidades e profissionais católicos e protestantes. Como observa Costa:

À frente da Europa que possui livros estão incontestavelmente as cidades dos países protestantes. Por exemplo, em três cidades da Alemanha renana e luterana – Tübingen, Speyer e Frankfurt –, os inventários com livros constituem em meados do século 18 respectivamente 89%, 88% e 77% do total registrado. Assim, é grande a diferença em relação à França católica, seja na capital (na década de 1750 apenas 22% dos inventários parisienses incluem livros), seja na província (nas novas cidades do oeste francês a porcentagem é de 36% em 1757-1758; em Lyon, de 35% na segunda metade do século) ... a fronteira religiosa parece um fator decisivo no tocante à posse do livro. Nada o mostra melhor que a comparação das bibliotecas das duas comunidades numa mesma cidade. Em Metz, entre 1645-1672, 70% dos

inventários dos protestantes incluem livros contra apenas 25% dos inventários católicos. E a distância é sempre muito acentuada, seja qual for a categoria profissional considerada: 75% dos nobres reformados têm livros, mas apenas 22% dos católicos os possuem, e as porcentagens são de 86% e 29% nos meios jurídicos, 88% e 50% na área médica, 100% e 18% entre pequenos funcionários, 85% e 33% entre comerciantes, 52% e 17% entre artesãos, 73% e 5% entre ‘burgueses’, 25% e 9% entre trabalhadores braçais e agrícolas. Mais numerosos como proprietários de livros, os protestantes também possuem mais livros: os reformados membros das profissões liberais têm em média, o triplo dos seus homólogos católicos; a situação é idêntica para comerciantes, artesãos ou pequenos funcionários; e entre os burgueses a diferença é ainda maior, com bibliotecas calvinistas dez vezes mais ricas que as dos católicos (COSTA, 2009, p. 42, 43).

O fervor missionário da Reforma calvinista foi responsável pelo avanço educacional do Ocidente. Parte do propósito da Academia em Genebra era preparar pastores e missionários que pudessem voltar aos seus países e cidades de origem levando não só o evangelho, mas também as mudanças sociais via educação que a mensagem cristã deveria promover (COSTA, 2009, p. 40).

Tanto na Inglaterra quanto na “Nova Inglaterra” (futuro, Estados Unidos) os primeiros herdeiros do legado educacional da Reforma Protestante foram os puritanos. Não diferentemente dos reformadores Lutero e Calvino, os puritanos viram em sua própria teologia profundas implicações para a educação. Costa lembra que por traz

(...) deste ardor pedagógico e social herdado da Reforma estava um firme fundamento teológico. Esta perspectiva amparava-se num conceito de Deus, do homem e do propósito do ser humano nesta vida... O saber é para viver autenticamente em comunhão com Deus, refletindo isso no cumprimento de nossos deveres religiosos, familiares, políticos e sociais, agindo no mundo de forma coerente com a nossa nova natureza, objetivando em tudo a glória de Deus (COSTA, 2009, p. 45-47).

De fato, quando os colonizadores ingleses chegam à América do Norte, nenhum deles se empenhou tão cedo para implantar a educação a nível universitário quanto fizeram os puritanos. Na verdade, esse zelo educacional nas novas terras era reflexo do que já se fazia na Inglaterra. “Esse respeito pela educação foi igualmente característico do Puritanismo inglês. O número de escolas primárias dobrou na Inglaterra enquanto os Puritanos estavam em ascendência” (RYKEN, 1992, p. 168). A famosa universidade de Harvard é um legado dos puritanos americanos. Como destaca Costa.

Nos Estados Unidos a história do início da tipografia se confunde com a criação de uma escolinha conhecida hoje como Universidade de Harvard. Os puritanos foram pioneiros em ambas as iniciativas. Apenas seis anos depois

de sua chegada a Massachusetts, a Corte Geral da Colônia já havia votado 400 libras para a criação de uma escola ou faculdade (1636). O Colégio foi criado em 1636 na vila de New Town¹³ recebendo posteriormente este nome (Harvard) em homenagem (1638) ao pastor puritano John Harvard (1607-1638), que havia doado cerca de 800 libras (metade de suas propriedades) e uma biblioteca com 260 títulos perfazendo um total de cerca de 400 volumes. A escola recebeu outros donativos e o Estado completou o resto (COSTA, 2009, p. 43-44).

À semelhança dos reformadores, a ignorância era vista como um mal pelos puritanos. Se por um lado, a educação levada à frente pelos puritanos tinha um propósito religioso, o conteúdo pertinente a esse propósito envolvia todo o saber. Embora a piedade religiosa fosse o propósito essencial do processo educador, o conteúdo certamente incluía as artes liberais. Era estranha a eles a distinção entre o religioso e o natural. Qualquer formação que fosse apenas religiosa seria vista como incompleta tanto pelos reformadores quanto pelos seus herdeiros, os puritanos. Voltando ao exemplo de Harvard, os estudantes candidatos ao ministério cristão

Não apenas aprendiam a ler a Bíblia na sua língua original e a expor teologia, mas também estudavam matemática, astronomia, física, botânica, química, filosofia, poesia, história e medicina. Uma autoridade descreve a tradição inicial em Harvard com uma em que ‘não havia distinção entre uma educação liberal e uma teológica, e suas duas fontes eram, primeiro, o Calvinismo, e segundo, Aristóteles’... ‘gramática, retórica, lógica, física, matemática, metafísica, ética, política, economia história e disciplina militar’ são todas úteis ao ministro’ (RYKEN, 1992, p. 175).

Toda essa percepção do valor da educação holística presente tanto nos reformadores quanto nos seus herdeiros diretos, os puritanos, deixaram sua marca nas denominações protestantes que são frutos da Reforma, em especial, nos metodistas, presbiterianos e batistas americanos. O impacto do movimento de Reforma Protestante na educação também se fará sentir no Brasil pelo trabalho de missionárias americanas, com destaque para Martha Watts e Carlota Kemper.

No entanto, para melhor apreciação da condição brasileira para a qual o trabalho destas missionárias visa cooperar em termos de educação, cabe ainda considerar o processo de feminização do magistério experimentado por ocasião da passagem do Império para a República brasileira.

2.2 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO COMO REFERENCIAL PROFISSIONAL

Com a Proclamação da República, um novo cenário se desenha em todas as esferas dessa sociedade. Obviamente, a educação não só não ficaria de fora desse cenário como na verdade seria fundamental para levar junto as novas mudanças. Em outras palavras, seria necessária, para a consolidação dessa nova sociedade, uma imagem que não tivesse atrelada ao colonialismo, ao retrocesso e a ignorância e que elegeria "a educação como o instrumento através do qual essa meta seria alcançada." (LOURO, 2008, p. 443)

Em vários espaços da sociedade, o discurso sobre a importância da educação para a promoção da modernização do país era recorrente. Os intelectuais e outros faziam críticas ao abandono no qual se encontrava a educação em quase todas as províncias.

A sociedade brasileira, então de forte herança escravocrata e de grande predominância rural, tinha um enorme contingente de analfabetos tanto nas cidades como na imensidão rural. De toda a população analfabeta, as mulheres representavam quase dois terços (ALMEIDA, 1998, p. 56). Esse cenário passou por uma transformação com muita urgência, pois uma sociedade moderna e que buscava o progresso não podia perpetuar tamanha falta de acesso ao saber.

Em meados de 1827, se dá a determinação pelos legisladores que se estabeleçam escolas primárias em todos os pontos do Império. Todavia, a imposição legal estava destoante com a realidade. Como explica Louro:

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos — professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2008, p. 444).

Notoriamente percebe-se a diferenciação na concepção pedagógica entre a educação ofertada aos garotos daquela oferecida às garotas, na qual os meninos tinham um aprendizado acrescido de área matemática e as meninas desenvolviam as prendas para o lar. Além das atividades primariamente domésticas, as meninas de classes populares estavam envolvidas “no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.” (LOURO, 2008, p. 445) Não muito diferente era a educação ministrada às filhas das elites, que tanto abarcava o

aprendizado da leitura, escrita e matemática básica como também as tarefas manuais, o comando dos empregados da casa e o saber se portar em público na sociedade, sem causar constrangimento ou vergonha ao marido. Como afirma Almeida:

Nas casas mais abastadas as jovens recebiam de professores particulares algumas noções elementares, mas dedicavam-se sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras. Mesmo essas moças privilegiadas tinham reduzido acesso à leitura, pouco ou nada sabiam de história ou geografia, possuíam vagas noções de literatura e cálculo, dedicavam-se mais à aprendizagem de uma língua, de preferência o francês, vivendo nos limitados horizontes domésticos, aguardando o casamento que deveria ser sua suprema aspiração e para o qual eram preparadas por toda a vida. (ALMEIDA, 1998, p. 56).

Percebe-se assim que essas diferentes concepções educacionais voltadas para a distinção de gênero visava também um cunho social. Como visto acima, uma era formação especificada para o garoto, voltada para o ambiente fora do lar, enquanto a educação das garotas se voltava aos afazeres da casa, circunscrita à vida doméstica. Para as meninas a ênfase maior era na formação moral e de caráter, sendo a instrução dada em menor ênfase. O “papel social” que cabia a mulher era o que poderia ser realizado no próprio lar com vistas aos filhos e os papéis destes como futuros bons cidadãos preparados por suas mães.

Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial — como esposa e mãe — exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (LOURO, 2008, p. 446).

Em meados do século XIX não há professores e professoras com boa qualificação no Império. Uma vez que obviamente escolas de preparação de mestres e mestras eram requisitos imprescindíveis à modernização e o progresso da sociedade brasileira, algumas cidades do país logo começaram a fundar as primeiras escolas normais para formação de docentes na perspectiva de sanar essa lacuna.

As instituições foram abertas para rapazes e moças, embora o regulamento estabelecesse que devessem estudar em classes separadas, sala para garotos e salas para garotas, preferencialmente em períodos díspares ou até mesmo em escolas diferentes. Cabe ressaltar que historicamente a atividade docente, em terras brasileiras, havia sido iniciada por homens, ou seja, por religiosos, em especial os jesuítas, no período compreendido entre 1549

e 1759. Posteriormente, foram também os homens que se ocuparam do magistério com maior recorrência, tanto como responsáveis pelas "aulas régias", oficiais, quanto como professores que se estabeleciam por conta própria.

Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e permitidas a participarem de uma educação profissional que durante longos períodos lhes foi negada. Essa abertura inicial, porém, ainda implicava em limitação para a mulher, uma vez que sua profissionalização foi permitida apenas como uma extensão de sua tarefa doméstica.

(...) valorizava a mulher apenas como mãe e esposa abnegada, para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade e, sendo o casamento sua principal aspiração, era a indicada para ser a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da pátria. (ALMEIDA, 1998, p.18 19)

Percebe-se, pois que as restrições impostas à realidade de profissionalização feminina tais como salas separadas de moças e rapazes, as classes femininas regidas por senhoras de boa fama e de conduta irrepreensível, apontavam para a distinção praticada entre a formação profissional do homem e da mulher.

As escolas normais ao serem criadas tinham como objetivo a formação tanto de professores como de professoras, na perspectiva de que ambos os gêneros eram suficientes para atender ao crescimento na demanda escolar. Todavia esse alvo não foi alcançado como se esperava, isto é, com a predominância profissional masculina. Os relatórios que chegavam indicavam que, curiosamente, as escolas normais recebiam e formavam mais moças que rapazes. O magistério, por sua especificidade, se tornou uma das maiores oportunidades para que o sexo feminino fosse mais requisitado. Era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho que estivesse ajustado à sua competência de "cuidar de alguém" (ALMEIDA, 1998, p. 32) Como o magistério implicava num cuidado do outro, uma predominância feminina foi vista como recomendável. Em 1874, por exemplo, relata o diretor geral da instrução, a Escola Normal da província do Rio Grande do Sul vinha registrando "um número crescente de alunas, a par da diminuição de alunos". (LOURO, 2008, p. 447)

Essa tendência para a formação predominante de mulheres foi crescente, embora com certa variação em regiões distintas do país, uma vez que em certos lugares os rapazes estavam abandonando as salas de aulas das escolas normais. Esse movimento daria origem a "feminização do magistério" fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliavam as oportunidades de trabalho para os homens.

A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocavam uma outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais tudo concorria para a viabilização desse movimento (LOURO, 1998, p. 447).

Com a evasão masculina da sala de aula na condição de professores, uma vez que buscaram se dedicar a outras atividades, por vezes mais rendosas, a entrada das mulheres nas escolas estava legitimada. Essa oportunidade era de grande validade para expandir seu universo posto que este era restrito ao lar e à igreja. A oportunidade de instruir-se e educar-se constituía um dos principais anseios para sua liberação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora. Novos padrões se erguiam, fruto de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização (ALMEIDA, 1998, p.33).

No entanto, apesar da inserção da mulher na sociedade via magistério, a sua profissionalização ainda era permeada por um discurso de dominação masculina sobre ela, limitando a percepção de seus valores e direitos.

(...) que as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espírita’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como um ‘sacerdócio’ do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2008, p. 447)

Vista e compreendida com um ser de fragilidade, a mulher necessitava de proteção e controle. Toda atividade fora dos parâmetros do lar poderia ser um risco. Mesmo em se tratando de um trabalho exclusivo com moças, a princípio, as jovens normalistas eram cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não entrasse em choque com sua feminilidade. Louro coloca que o trabalho feminino

(...) fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento,

ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos. Afinal o sustento da família cabia ao homem: o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade (LOURO, 2008, p. 449).

As restrições concebiam a docência como pertinente às mulheres também por ser um trabalho de meio período, possibilitando que continuassem a cumprir com seus afazeres do lar no outro turno. Louro coloca que

(...) o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período. O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma (LOURO, 2008, p. 449).

Diante do exposto, a incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional foi uma compreensão social persistente. Mas que com a chegada de mulheres norte-americanas em terras brasileiras como, Martha Watts e Carlota Kemper, um novo cenário pode ir se consolidando na perspectiva que a mulher foi alcançando outros espaços sociais, para além da casa e da igreja.

Para entender a contribuição do Protestantismo americano, herdeiro dos reformadores e puritanos, quanto ao projeto civilizatório a ser levado adiante no Brasil pelas missionárias norte americanas, devem ser ressaltados tanto o contexto americano das denominações protestantes, em particular, o metodismo, o presbiterianismo e os batistas, quanto o contexto brasileiro ávido para receber o que era visto fundamental para promover o progresso da nação. Isso passa a ser apresentado no capítulo seguinte.

3 REVISITANDO O CONTEXTO PROTESTANTE: UM PANORAMA HISTÓRICO DA AMÉRICA E DO BRASIL

O principal ramo do protestantismo americano, o Metodismo, responsável pela propagação do ideal de liberdade que caracterizaria a nação americana, via na educação um recurso inegociável desde o seu começo. Iniciado no século XVIII, na Inglaterra, com o pastor anglicano, João Wesley, o Metodismo priorizaria a educação das massas respondendo assim a uma lacuna deixada pela Igreja Anglicana (MESQUIDA, 2008 data, p. 1).

Na condição de movimento reformador, isto é, levando adiante a herança da Reforma Protestante, o Metodismo buscava criar uma nova cultura objetivando uma reforma intelectual e moral. Nessa visão, “... fê dos convertidos ao metodismo era mantida pela leitura da Bíblia, pela pregação e pela ação educativa na escola.” (MESQUIDA, 2008, p. 1).

3.1 PROTESTANTISMO AMERICANO E “DESTINO MANIFESTO”.

O movimento reformador do Metodismo chega aos Estados Unidos, em 1762. O alvo da ação missionária dos primeiros metodistas seria dar continuidade ao que já estava sendo feito pelo seu líder na Inglaterra.

A mensagem dos metodistas buscava formar no homem americano dos séculos XVIII e XIX uma ideia de liberdade tal que fazia eco tanto com o ideal iluminista quanto com a própria Declaração da Independência Americana. Conforme Mesquida salienta o metodismo americano busca:

(...) construir a visão de mundo que caracterizaria o ‘americano de classe média’, constituída pelo individualismo, a democracia, o voluntarismo, a ideia de liberdade, fundados na liberdade individual, elementos consagrados no ‘credo americano’, na Declaração e Independência, de Thomas Jefferson.

Portanto, não foi por acaso que o movimento metodista nos Estados Unidos que havia se constituído em Igreja, em 1783, antecipando a proclamação da Independência americana, passou a ser a mais poderosa instituição eclesiástica e educacional, após a Guerra Civil, seja pelo número de membros, seja pela obra educacional, seja pelo crescimento econômico (MESQUIDA, 2008, p. 3).

Havia portanto entre a política da nação americana e as autoridades religiosas da Igreja Metodista ideais em comum, particularmente, o ideal de liberdade. Por isso, os adeptos do metodismo se viam como principal denominação cristã do país em termos de levar adiante o objetivo de propagar os princípios da Escritura conduzindo o país a um crescimento como um todo, em especial no aspecto moral. O meio imprescindível para alcançar esse fim era a educação. Assim Mesquida afirma:

(...) enquanto ‘religião da República’, o metodismo se esforçou para modelar a sociedade americana, sobretudo pelas instituições voluntárias e pelas obras educacionais, ao ponto de vê-la como o modelo de civilização cristã que deveria ser imitado e seguido por outras nações, pois se tratava de uma civilização que caminhava na direção da vitória e do aperfeiçoamento. (MESQUIDA, 2008, p. 4)

Após a Guerra de Secessão, o ideário do Metodismo e da civilização americana estaria interligado. Essa relação entre religião e projeto civilizatório, amplamente difundida nos Estados Unidos, levou a nação a uma concepção de América cristã, um povo especialmente escolhido por Deus por intermédio de quem ele realizaria sua ação no mundo. Sobre isso escreve Mesquida:

Durante todo o século XIX e, particularmente, no processo de unificação da nação depois da Guerra de Secessão, difundiu-se nos Estados Unidos a ideia de que a religião e a civilização estavam unidas na visão na América Cristã e que a ação de Deus no mundo se verificava por intermédio de povos especialmente escolhidos. (MESQUIDA, 1994, p. 103)

Por isso, a nação americana se viu encorajada a expandir sua missão para além dos seus limites, ou seja, entre outros povos. Esta ideia de eleição divina “encorajou o expansionismo norte-americano” (MESQUIDA, 2008, p. 4) para além de suas fronteiras. Havia pois entre os metodistas a convicção que a nação estadunidense seria a mais relevante civilização entre os povos anglo-saxônicos escolhidos para serem os conquistadores do mundo.

3.2 “DESTINO MANIFESTO”, EDUCAÇÃO E BRASIL

A ideologia do “Destino Manifesto”, como descrita acima, herança dos puritanos americanos, ao levar a nação dos Estados Unidos a uma autoimagem messiânica com respeito ao mundo, se transforma em fervor missionário. “Esta motivação faz surgir, no século XIX, nos Estados Unidos, as Sociedades Missionárias, criadas com o objetivo de evangelizar outros povos, que na visão dos protestantes faziam parte da massa que desconhecia a verdade do Reino de Deus” (OLIVEIRA, 2006, p.12). Das missões protestantes envolvidas com o expansionismo americano transcontinental, o ramo dos metodistas, em especial, passa a ser o mais relevante da América do Norte na segunda metade o século XIX.

Entendia-se também, entre as autoridades eclesiásticas metodistas, que as missões traziam contribuições tanto morais quanto econômicas, promovendo mudanças de hábitos dos povos alcançados e possibilitando a importação de produtos dos países civilizados. Sendo assim, tais missões acabavam por promover o aprimoramento do comércio. Esse desejo de levar as nações ao desenvolvimento encontrava eco nos novos anseios da nação brasileira. Oliveira destaca:

A sociedade brasileira no fim do século XIX, ainda nos tempos imperiais, marcados pela escravidão, pela efervescência de novas teorias políticas, econômicas e sociais, recebeu dos imigrantes, dos missionários e educadores que aqui chegaram,... novas maneiras de pensar, de fazer religião e educação (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Essa nova concepção civilizatória trazida pelos estrangeiros protestantes, tanto imigrantes quanto missionários (principalmente estes últimos), fomentaria transformações significativas em aspectos diversos da população brasileira. No entanto, o carro chefe de toda essa mudança seria o avanço do ideal de liberdade e o aprimoramento moral, conforme destaca Oliveira:

Isso significa que todo o ideário da filosofia liberal: democracia, liberdade individual, liberdade de expressão religiosa, livre exame da Bíblia, sacralização do trabalho, da honestidade e da eficiência, seriam os pilares da catequese protestante... (OLIVEIRA, 2006, p. 14)

Percebe-se então que a maneira de viver dos americanos, vista como sendo a vontade de Deus, seus ideais libertários e sua compreensão do papel que a educação teria para realizar

tudo isso contribuíram para a relação, concebida pelas igrejas protestantes, entre religião e educação, levando-as a desempenhar um papel de relevância frente aos desejos da sociedade brasileira no seu contexto socioeconômico do século XIX. Oliveira, analisando o ponto em comum entre a proposta civilizatória americana e o anseio brasileiro de progresso, chama atenção para o de que a “(...) sociedade brasileira encontrava-se num estágio de desenvolvimento significativamente anterior à sociedade americana, por isso a religião protestante, em muitos aspectos, foi vista como um meio de acesso ao progresso e a modernidade”. (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

3.3 EVANGELIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E IGREJAS PROTESTANTES

A presença protestante no Brasil no século XIX se dá por meio de duas abordagens ou aproximações: Protestantismo de Imigração e Protestantismo de Missão. Ambos estão ligados não só pela época mas também pelas conquistas em termos de legislação brasileira no tocante à liberdade religiosa.

O Protestantismo de Imigração ocorre em terras brasileiras com a intenção de proporcionar auxílio aos estrangeiros que aqui se instalavam. Entre 1555 e 1560, chegaram os protestantes franceses ao Rio de Janeiro, e, entre 1630 e 1650, os holandeses se estabeleceram no Nordeste (MENDONÇA, 1984, p. 39). Sendo que, o Protestantismo de Missão de forma efetiva permaneceu aqui, “em que se observa à chegada das Igrejas Congregacional, Presbiteriana, Metodista, Batista e Episcopal.” (OLIVEIRA, 2006, p. 11)

Em contrapartida ao Protestantismo de Imigração que tinha seus limites em termos de direitos em solo brasileiro, o Protestantismo de Missão alcançou avanços maiores com respeito à liberdade religiosa. Para melhor entender o papel e os objetivos deste segundo tipo de protestantismo em terras brasileiras, devemos considerar o conceito holístico que o protestantismo norte-americano abrigava consoante à ideia de evangelização. Para isso se deve levar em conta a própria história do protestantismo na América do Norte.

O ponto a ser destacado aqui, para o interesse deste trabalho, são as diferenças entre o norte e o sul dos Estados Unidos (e que levaram finalmente à guerra civil) e o respectivo impacto que tais diferenças tiveram com respeito à história das denominações protestantes americanas. Calvani salienta algumas dessas diferenças:

Na época, o sul dos Estados Unidos era considerado uma região ‘atrasada’ do ponto de vista cultural e econômico, se comparada ao norte. Sempre foi a região que mais concentrava escravos e dos que lutaram contra a abolição da escravatura. O norte, por sua vez, era industrializado, burguês, abrigava várias universidades e altos índices de produtividade. Enquanto a economia

do norte baseava-se nas indústrias, no comércio e nas demandas de uma emergente classe-média, a economia do sul estava amparada em grandes fazendas que dependiam da mão de obra escrava (CALVANI, 2009, p. 57,58)

Este autor também lembra que essas distinções se tornaram tão acirradas que levaram à guerra entre o Norte e o Sul. A importância de se considerar os efeitos do pós-guerra está em salientar o impacto que o evento teve sobre a própria história do protestantismo americano. Segundo Calvani:

Tamanhas diferenças socioeconômicas e culturais acabaram por levar nortistas e sulistas à guerra civil que terminou em 1865, com a vitória do norte e a abolição da escravatura. Porém, para muitos protestantes do sul, a escravidão era uma instituição ordenada diretamente por Deus e legitimada pelas Escrituras. Também se entendiam como os guardiões da pureza bíblica ou o ‘restante fiel’ do povo do Pacto. Essas diferenças levaram todas as igrejas protestantes dos Estados Unidos a se dividirem. Surgiram então a Convenção Batista do Sul e a Convenção Batista do Norte, as Igrejas Presbiterianas do Sul e do Norte dos Estados Unidos e o mesmo aconteceu com a Igreja Metodista. (CALVANI, 2009, p. 59)

Quando se tem em mente a contribuição norte-americana para o contexto da educação brasileira essa distinção entre as convenções batistas, metodistas e presbiterianas do norte e as do sul deve ser levada em conta já que quando se fala na relação entre o Protestantismo de Missão e educação americana a ser levada adiante no Brasil é a prática do norte dos Estados Unidos que vai moldar o conceito da prática educacional que seria desenvolvida aqui. Mais uma vez Calvani destaca:

No que se refere à educação, as diferenças entre norte e sul também eram consideráveis. Além das já mencionadas universidades, o norte possuía um bem-organizado sistema de escolas públicas gratuitas e alguns colégios particulares ligados a Igrejas. A educação ali estava voltada para a cidadania, a preparação profissional e religiosa. Além da alfabetização, considerada essencial para um povo que baseava sua fé na leitura da Bíblia, o sistema educacional do norte objetivava preparar os estudantes para desenvolver talentos necessários à indústria, ao comércio e às questões políticas da nação. Era uma educação essencialmente pragmática, que valorizava a livre-iniciativa, a formação técnica necessária para o funcionamento das indústrias que surgiam e a organização política destinada a dar sustentabilidade ao projeto de uma nação republicana que se entendia como a mais próxima realização dos ideais do Reino de Deus na terra (CALVANI, 200, p. 60).

Na verdade, a educação americana nortista voltada para a religião, a moral e o progresso produziu seu impacto primeiro no restante da nação, ou seja, com o fim da guerra, o progresso e desenvolvimento experimentados no norte dos Estados Unidos passam a alcançar o resto do país. Foi pois este impacto da educação como experimentada no norte que se fez sentir inicialmente no sul que convencerá países como o Brasil a experimentar semelhante processo educador. Calvani destaca:

De fato, desde meados de 1850, os Estados Unidos apresentavam altos índices de crescimento tecnológico que se intensificaram com o fim da guerra civil. Inovadoras tecnologias (para a época) surgiram exatamente nesse período, tais como as estradas de ferro e toda tecnologia do manuseio do ferro e aço, a mecanização da agricultura que gerava aumentos impressionantes na produção e expansão nas áreas de cultivo; o aperfeiçoamento da tecnologia do telefone abria um vasto campo de negócio na área das comunicações, reforçado pela invenção das máquinas de escrever, de registrar, de somar, dos linotipos, dos telégrafos diretamente ligados às bolsas de valores, etc. A eletricidade que, na década de 70, começou a ser usada timidamente como fonte de luz e energia, no final do século já era imprescindível aos bondes e outros aparelhos que encantavam os americanos e impressionavam as elites republicanas da América Latina ... Nesse quadro, 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 (CALVANI, 2009, p. 60 e 61).

É neste ponto que se pode entender melhor a ideia de evangelização destacada aqui. O processo evangelizador, como entendido pelos missionários nortistas, não se limitava à mera comunicação de ideias religiosas mas incluía igualmente todo o impacto “civilizatório” que a nova religião traria. Como explica Calvani:

Os missionários que vieram do norte dos Estados Unidos partilhavam de um conceito de evangelização que incluía conscientemente a educação como estratégia para moldar, em longo prazo, uma nova sociedade, formando pessoas cujos valores fossem influenciados pela cultura anglo-saxã. Isso implicava na liberdade de consciência e religião, o livre comércio e os ideais de progresso da época (CALVANI, 2009, p. 57).

Vê-se assim que tanto a evangelização quanto à educação são concebidas de maneira integral para as igrejas herdeiras da Reforma religiosa do século XVI. “Para a tradição do protestantismo americano, religião, democracia política, liberdade individual e responsabilidade são concebidas como parte de um todo, que está envolvido por uma inflexível fé na educação” (CALVANI, 2009, p. 61).

3.4 EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: O DESAFIO BRASILEIRO

A missão protestante, ao chegar a terras brasileiras em meados do século XIX, se deparou com um cenário social bem diferente do vivido em terras americanas. É significativo ressaltar as marcantes diferenças sociais entre a realidade que o protestantismo missionário americano experimentava na pátria mãe frente ao que seria encontrado no Brasil. O protestantismo da América do norte que sendo a prática religiosa de uma “sociedade republicana, de matriz anglo-saxã e que defendia a separação total entre Igreja e Estado, aqui encontrou uma sociedade monárquica, de formação ibérica e com uma igreja estatal”. (CALVANI, 2009, p. 57)

A diferença cultural, econômica e social foi impactante para os recém-chegados protestantes no Brasil. Provavelmente, no entanto, foi o aspecto religioso destas diferenças que mais criou obstáculo para o que o protestantismo intencionava fazer em terras brasileiras. De início, os primeiros protestantes foram proibidos de construir igrejas, sepultar seus mortos nos cemitérios, além de não terem sua união matrimonial reconhecida. Afirma Mesquida:

O catolicismo como religião oficial; a validade do casamento apenas na Igreja Católica, para efeitos legais; a proibição de se enterrarem mortos não católicos nos cemitérios públicos, que eram de propriedade da Igreja Católica; a proibição de se construírem templos não católicos com forma exterior de templo (torres, etc.) e, o mais grave, era as propriedades metodistas não podiam ser registradas em nome da entidade, achando-se estas, assim em nome do Rev. Ransom. (MESQUIDA, 2009, p. 147)

O empenho evangelizador realizado pelos missionários nortes americanos, apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados como visto acima, era alicerçado no conceito de evangelização que considerava a educação como redentiva, capaz de promover em longo prazo mudanças significativas na sociedade, tanto na esfera moral, social bem como na econômica. A implicação disso era a necessidade de levar o Brasil a experimentar uma total liberdade de pensamento, de credo religioso, de franco comércio bem como os ideários de progresso da época o que seria alcançado, conforme era entendido, pela educação.

Se, por um lado, tais objetivos conseguiram ser levados adiante na América do norte pelo projeto educacional, no Brasil a realidade encontrada era bem outra. Desde a expulsão dos jesuítas, a situação educacional brasileira padeceu de uma espécie de vácuo na organização educativa, isto é, com a saída deles o Brasil passou a ter um considerável déficit educacional.

O cenário educacional brasileiro era flagelante, a situação se apresentava da seguinte maneira: A falta de bibliotecas, a inexistência de universidades e pouquíssimas escolas públicas de ensino primário. Conforme Elias, as escolas públicas da época eram:

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

A educação oferecida à maior parte da população brasileira existente na época era permeada de limitações e ofertada em condições desfavoráveis. Apenas os filhos da pequena elite agrária usufruíam da boa educação, ou fora do país, na Europa, ou por meio de professores estrangeiros contratados para os ensinarem. (ELIAS, 2005, p. 82)

Devido a esse cenário precário que o país vivia, não é sem razão que esse novo paradigma de sociedade apresentado pelos protestantes nortistas foi bem aceito por parte de algumas camadas da elite intelectual brasileira. Em outras palavras, é compreensível que parte da elite brasileira quis se aproximar dos missionários protestantes abraçando seus ideários. “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” (CALVANI, 2009, p. 61). Neste período houve uma contínua fundação tanto de escolas como de igrejas (OLIVEIRA, 2006, p. 19) Havia pois, uma grande lacuna na cultura brasileira em termos de uma educação progressista no final do século XIX e início do século XX, lacuna que viria a ser preenchida com a fundação dos colégios protestantes. Como afirma Calvani:

As principais instituições de ensino organizadas por presbiterianos e metodistas na fase de sua implantação no Brasil foram: Mackenzie College (São Paulo, 1870), Escola Evangélica de Botucatu-SP (1886); Piracicaba (1881), Escola Americana de Curitiba (1892), Colégio Internacional de Campinas (1893), Instituto Gammon (Lavras, MG, 1895), Colégio Americano de Natal-RS (1904), Colégio Americano de Pernambuco, hoje Colégio Agnes Erskine (1908), Escola Americana de Florianópolis (1906), Instituto Ponte Nova (Wagner, BA, 1906), Escola Evangélica Americana, em Varginha, MG (1921), Colégio Metodista Bennet (Rio de Janeiro, 1921), Colégio Dois de Julho (Salvador, BA, 1928). Entre os batistas as primeiras iniciativas são de 1888, quando foi inaugurada uma escola no Rio de Janeiro. Depois vieram outras em Salvador (1894), Campos (1896), Belo Horizonte (1898), Recife e São Paulo (1902), Vitória (1908), etc. (CALVANI, 2009, p. 56)

Várias outras instituições protestantes foram abertas nos anos seguintes, mas com pouca estrutura e sem projetos pedagógicos bem definidos. Grande parte delas foi fechada nos anos 70 por não se adequarem às rigorosas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. (CALVANI, 2009, p. 56) No presente, ainda há algumas dessas instituições educacionais em pleno funcionamento, sendo que umas tornaram-se universidades e outras permaneceram oferecendo apenas a educação básica.

A criação de escolas e colégios americanos protestantes em terras brasileiras trouxe várias práticas inovadoras que vieram (re)estruturar a educação no Brasil. As salas de aulas que antes eram separadas por gênero, alunos e alunas, agora têm todos estudando na mesma sala, ou seja, salas mistas implantando o princípio co-educativo. Essa proposta educacional foi bem aceita pelos emergentes e imigrantes que, residentes em fazendas ficavam a margem da educação pública gratuita. Porém, as famílias tradicionais rejeitavam o princípio co-educativo não querendo matricular suas meninas em escolas que tivessem as salas mistas. Essa mentalidade foi herdada do sistema educacional dos colonizadores portugueses.

A oposição a esta abordagem de co-educação não ficou limitada apenas às famílias tradicionais. A Igreja Católica também se manifestou. O ensino confessional protestante causou muito desconforto à hegemonia católica. Em Lages, por exemplo, o padre Pires Martins qualificava o ensino oferecido pela Escola Americana (Presbiteriana) de ‘educação promíscua’ ” (TAPIA, 2005. p. 5). A oposição católica se dava também por meio de cartas pastorais dos bispos. Em 1925, o bispo de Belo Horizonte, Dom Antônio dos Santos Cabral, exortou os católicos através de Carta Pastoral, a jurarem jamais confiar a educação de seus filhos a colégios protestantes (CALVANI, 2009, p. 63).

Além do princípio co-educativo, novas práticas pedagógicas foram implantados pelos protestantes norte-americanos, como o método intuitivo e a leitura silenciosa (diferente da prática da leitura nas escolas brasileiras nas quais, ela era feita em voz alta e a memorização sem entendimento). A prática protestante era baseada no método indutivo, ao contrário da educação católica e do Estado, pautadas no método dedutivo e de memorização (CALVANI, 2009, p. 66). Para os protestantes o ensino católico era mantenedor da ignorância e da superstição (OLIVEIRA, 2006, p. 20). Esses novos métodos pedagógicos enfatizavam também o treinamento manual, a prática de esportes, a ética pessoal e valores morais. E ratificavam também que a educação era um direito de todos os indivíduos, não importava a raça, a cor, o sexo ou a camada social. Desse modo, a proposta educacional dos protestantes agradou uma parcela significativa de intelectuais da época por estar em consonância com os

ideais republicanos, que era de progresso e modernização do país. Concernente a isso escreve Gitana:

Na ótica dos protestantes, enquanto o ensino católico se caracterizava por ser tradicional, propedêutico, mantenedor dos espaços de ignorância e superstição das camadas da população que freqüentava os bancos escolares, condutor, portanto, de uma visão de mundo falsa e enganosa e que, por decorrência da censura a que submetia seus currículos, reforçava o atraso e o pouco desenvolvimento da nação, o ensino nas escolas protestantes sinalizava uma outra possibilidade com perspectiva político-educativa mais concordes com os ideais republicanos. (GITANA, 2008, p.153)

As inovações desfrutadas nos colégios protestantes brasileiros trazidas pelos missionários também abarcavam tanto equipamentos quanto o material pedagógico a ser utilizado. Estamos falando em mapas de anatomia, aparelhos de física, assentos reversíveis, globos, dentre outros objetos (CALVANI, 2009, p. 65).

O espaço e a estrutura física nos quais se desenvolvia a prática pedagógica dos protestantes era outro diferencial trazido pelos missionários. Comentando sobre o Colégio Piracicabano (núcleo de onde se desenvolveu a Universidade Metodista de Piracicaba, a UNIMEP), Elias aponta algumas características que o diferenciavam dos demais educandários:

Prédios próprios, com arquitetura que os distinguiu pelas salas amplas e construídas especificamente para o ensino. As classes eram mistas. As carteiras de estudante passaram a serem individuais. Havia salas especiais para música, geografia, com imensa quantidade de mapas, cartazes com esqueleto do corpo humano, pesos e medidas para o ensino do sistema métrico, microscópios. E, já no colégio Piracicabano, as disciplinas eram latim, português, inglês, francês, gramática, caligrafia, aritmética, matemática, álgebra, geometria, astronomia, cosmografia, geografia, história universal, história do Brasil, história sagrada, literatura, botânica, física, química, zoologia, mineralogia, desenho, música, piano, costura, bordado e ginástica. (ELIAS, 2005, p. 82).

À cosmovisão dos missionários protestantes vindos dos Estados Unidos, a criação de escolas e colégios foi de fundamental importância para conquistar espaço nessa 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 (CALVANI, 2009, p. 61). Para esses missionários evangelização e educação eram partes integrantes de um só projeto, o qual consistia na propagação do Reino de Deus a uma nação obscurecida pela ignorância e pela superstição.

Nas palavras do missionário batista William Bagby, em carta aos Estados Unidos da América em 1882, é claro o papel da educação 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. (Apud, HACK, 2000, p. 62).

Essa afirmação acima nos possibilita compreender que, para esses protestantes, a construção de escolas e colégios era parte integral do projeto de evangelização e de conseqüente transformação da sociedade brasileira. Essa percepção do que poderia ser feito na nação brasileira por meio da educação tentou ser levado adiante pelas missionárias e educadoras protestantes, Martha Watts e Carlota Kemper, como ser visto no capítulo seguinte.

4 MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA FEMININA NO BRASIL OITOCENTISTA: CRUZAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO E RELIGIÃO

4.1 MARTHA WATTS: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Martha Watts nasceu em 13 de fevereiro de 1845, no Estado de Kentucky, na cidade de Bardstown, nos Estados Unidos. Sendo a mais nova irmã de uma numerosa família de nove irmãos. Seu pai era advogado e sua mãe uma dona de casa.

Ainda moça, se mudou para a cidade de Louisville, também no estado de Kentucky e ali passou a frequentar a Igreja Metodista da Broadway. Aqui também se formou professora e experimentou a dor da guerra, uma vez que perde o seu noivo na Guerra de Secessão (também conhecida como “Guerra Civil”). Embora tivesse sido um momento doloroso na vida de Watts, as circunstâncias envolvendo esta Guerra também contribuíram, em certo sentido, para a vinda dela para o Brasil. Silva relata:

Após a Guerra Civil Americana (1860-1865), toda uma geração de mulheres sentiu-se encorajada a participar e ampliar seus limites de inserção neste horizonte religioso, repensando a experiência nacional. O feminismo e a luta pelos direitos das mulheres dentro das Igrejas e na sociedade civil nasceram ao mesmo tempo e como parte de um mesmo movimento histórico. Em 1840, o envolvimento das mulheres americanas no abolicionismo favoreceu a consciência dos limites sociais e da condição injusta das mulheres na sociedade (SILVA, 2008, p. 25-26).

Enquanto frequentava a Igreja Metodista da Broadway sentiu-se vocacionada para o ministério missionário, dispondo-se para o trabalho educacional e de evangelização no Brasil.

A publicação da sua carta de recomendação no periódico *Woman's Advocate* no mês de março de 1881, traduzida por Mesquita, fala sobre sua disponibilidade:

A senhorita Matie H. Watts, de Louisville, Kentucky, ofereceu-se como candidata a missionária, aspirando ir ao Brasil. Tenho suas recomendações em mãos e devo acrescentar que são de primeira ordem (no *Woman's Advocate*, março de 1881). (MESQUITA, 2008, p. 101)

A jovem aspirante à missão no Brasil era uma moça forte, que gozava de boa saúde. Além disso, já era experimentada na área educacional. Tudo isso estava combinado com seu fervor religioso como, mais uma vez, (MESQUITA, 2001, p.101) salienta:

Possuidora de um corpo forte e saudável, ao lado de uma mente ativa e bem disciplinada por uma experiência de sete anos em escolas, ela é alegre, tem um temperamento equilibrado, com uma rara combinação de amabilidade e força de caráter. Tudo de si, vida, tempo e talentos, ela consagrou a Deus há vários anos passados, e tem estado permanentemente engajada nos diferentes ramos de trabalho da igreja. Por dois anos, ela desejou servir como missionária e quando viu abrir-se o Brasil, a fé simples foi manifesta em sua resposta: Eis aqui a criada do pai (*Woman's Missionary Society of the Methodist Episcopal Church, South*) (APUD, OLIVEIRA, 2007, p. 8)

Na verdade, como já observado acima, a partir do crescente engajamento feminino dentro da própria Igreja Cristã americana, as mulheres não só desenvolveram seu potencial em várias frentes sociais, mas igualmente enxergaram além da própria nação em termos de alcance da contribuição que tinham para oferecer. Conforme Silva destaca:

As igrejas na segunda metade do século XIX começaram a transformar-se em lugares onde as mulheres passaram a exercer papéis autônomos e de liderança além dos limites familiares: organizavam campanhas de levantamento de fundos para escolas, igrejas, hospitais etc. A partir dessas experiências de liderança elas passaram a trabalhar com as organizações de sociedades de mulheres missionárias e movimentos de reforma social (temperança, contra o trabalho infantil e a prostituição reforma prisional, educação em geral, sufrágio universal). Desta forma, muitas mulheres adquiriram treinamento e experiência em assuntos administrativos, políticos e na pregação religiosa... Outro campo de atuação bastante importante foi o trabalho missionário feminino nas diferentes Igrejas da segunda metade do século XIX em diante. (SILVA, 2008, p. 26).

Martha foi um notável exemplo desta experiência e preparo com respeito às várias frentes de atuação feminina, onde, ela mesma viria a ser uma das enviadas ao campo

estrangeiro. No entanto, apesar do engajamento da força social e missionária das mulheres protestantes americanas, esse envolvimento crescente exigia preparo antes que elas mesmas fossem as enviadas ao campo. Em outras palavras, existia a necessidade de qualificação para a maioria das mulheres que faziam parte das entidades missionárias. E isso aconteceu: “Após a Guerra de Secessão, a participação das mulheres no trabalho missionário foi profissionalizada, mudando seu papel/aspiração dentro da grande maioria das Igrejas” (SILVA, 2008, p. 26). É nesse ambiente de constante emancipação, qualificação e engajamento feminino que Martha Watts nasce e é criada. Tudo isso influenciou a própria natureza do trabalho que esta educadora realizaria em solo brasileiro.

Saindo de Nova York, no dia 26 de março de 1881 em um navio, Martha Watts seguiu rumo ao Brasil. Embora a viagem fosse exaustiva (durou quase sessenta dias), a professora e futura missionária não estava sozinha. A acompanhavam os missionários J.J. Ramsom, James Willian Koger com esposa e filho e o Reverendo James L. Kennedy.

A extensa viagem até o Brasil termina em Salvador de onde a equipe de missionários passou pelo Rio de Janeiro, São Paulo e por fim Piracicaba ela iria realizar o seu trabalho na educação. Porém, mesmo antes de chegar ao seu destino final no Brasil, Martha Watts ao passar pelo Rio de Janeiro, já registrava suas primeiras impressões da nova terra, destacando as crianças abandonadas e em condições miseráveis. Em suas próprias palavras:

Na grande cidade do Rio de Janeiro, com mais de 400.00 habitantes, há uma classe de seres humanos, cujas condições apelam aos nossos mais profundos sentimentos e clama por nossa caridade cristã. É uma classe de criancinhas, sem lar ou amigos que comem, dormem, e morrem nas ruas; ignorantes de todo o conhecimento, a não ser o conhecimento da marginalidade e da miséria, sem que ninguém pareça se importar com suas almas. (WOMAN'S ADVOCACE, maio de 1881, p. 3-4)

Vê-se assim uma Martha que é tocada pelo sofrimento dessas crianças e se mostrou preocupada com as condições desfavoráveis de vida na qual se encontravam. Ela logo começa a planejar meios de salvá-las. “O Senhor colocou no coração de alguns de seus servos a compaixão por estas vidas, bem como o desejo de achar uma forma de resgatá-las” (p. 102)

Assim, vê-se uma Martha que se deu a conhecer pelo seu comprometimento com as implicações sociais da mensagem cristã. A professora não se limitava apenas em educar, mas também se preocupava em proporcionar alívio às crianças que vivam em condições sociais precárias.

A esta classe de crianças pertencem os jornaleiros, os engraxates, os vendedores de frutas, os cantores de rua (...). assim me surge a proposta de

uma casa de refúgio para elas – preparar um local limpo, como um lar, para onde elas possam ir ao final do dia de trabalho; achar abrigo, repouso e alimentação para seus pequenos corpos fatigados, frequentemente debilitados pelo sofrimento da fome e das doenças. Será ouvindo palavras doces, em tom gentil, sentindo o toque de mãos amorosas é que elas aprenderão o que é o humano e desta forma compreenderão o amor de Deus e (...) seguirão o caminho da salvação. (WOMAN'S ADVOCATE, maio de 1881, p. 3-4)

Para isso procurou sensibilizar a liderança de sua Junta de Missões bem como apelou para que suas compatriotas fizessem o levantamento de recursos necessários para a viabilização do seu projeto. Ela diz:

Eu gostaria de chamar a atenção dos membros da sociedade missionária, para este nobre empreendimento e solicitaria a seu corpo diretor que examinasse atentamente o caso e, estando em seu poder, viesse a tomar medidas decisivas para sua implantação. (MESQUITA, 2008, p. 42)

Assim, percebe-se uma Martha com sensibilidade também para as questões sociais imediatas. Porém, era em sua atuação na educação que Martha Watts marcaria o solo brasileiro em Piracicaba. Abriu uma escola para as moças. O trabalho com as crianças carentes iniciado pela sua sensibilidade social, seria realizado pelo o missionário Hugh Clarence Tucker, antes do fim do século XIX.

No dia 19 de maio de 1881, Martha e seus companheiros de viagem chegaram a Piracicaba, inicialmente se hospedando no Hotel Piracicabano. Contudo, Martha posteriormente foi acolhida pela família de Prudente de Moraes, tendo estreitos laços de amizade com esta família enquanto permaneceu no Brasil.

A missionária Martha Watts em terras brasileiras tinha a missão de educar. De origem estrangeira, falando outro idioma, tendo outra religião e de outros hábitos culturais, ela buscou se contextualizar com sua nova realidade de vida. Alugou uma casa que serviria para começar como escola e buscou conhecer a cultura local, indo a missas católicas, festas populares, enterros, batizados da comunidade e outros eventos culturais.

Em Piracicaba a missionária protestante e educadora Martha Watts inicia sua missão, a implantação de sua primeira escola metodista. Uma tarefa de muita responsabilidade, coragem e empenho. Sozinha, com apenas uma aluna, numa casa alugada bastante desconfortável ela dá início à primeira escola metodista (MESQUITA, p. 104).

Passados quatorze anos de sua inserção ao povo piracicabano, a escola metodista estava estruturada, com uma significativa quantidade de alunos e reconhecida por muitos como uma escola de referência.

A atuação da missionária e educadora Martha Watts em terras brasileira teve a duração de vinte e sete anos, e sua atuação não ficou restrita a Piracicaba, mas alcançou também a cidade de Petrópolis (Rio de Janeiro), Juiz de Fora (Minas Gerais) e Belo Horizonte (também em Minas Gerais). Em cada uma dessas cidades abriu uma escola. (OLIVEIRA, 2006, p. 25)

Em todo o tempo de sua estada no país, ela produziu inúmeras cartas e relatórios enviados às Juntas de Missões nos Estados Unidos que preservaram sua concepção de educação e sua visão sobre o povo que aqui residia. Como já ressaltado, sua visão educativa estava interligada ao ideário do Destino Manifesto, ou seja, que a salvação para o povo brasileiro estava atrelada à religião protestante via educação.

4.2 CARLOTA KEMPER: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Charlotte Kemper, dona Carlota como era chamada pelos brasileiros, nasceu em agosto de 1839, na cidade de Warrenton, no Estado de Virginia. Seus pais eram William Samuel Kemper e Sara Humpreys Kemper.

Seu pai, Patrono e Diretor da Universidade de Virginia, procurou dar à filha a melhor educação possível. Para isso a entregou aos cuidados de uma tia, proprietária da escola próxima à casa dos pais de Carlota. No entanto, apesar de toda essa condição vantajosa em termos de formação e educação, foi “...bem difícil para a menina contemplar, bem de perto, a residência dos seus pais sem poder estar com eles” (ALMEIDA, 2014, p. 257).

Durante os anos de sua formação, e pelas várias escolas que passou, Carlota teve uma formação bastante ampla. Sua instrução incluiu clássicos (César, Virgílio, Xenofonte), álgebra, geometria, grego, latim, alemão, italiano e francês. Estudou também piano, violão e canto, além de alta matemática e, mais tarde, hebraico (já no Brasil).

À semelhança do que aconteceu com Martha Watts, Carlota também foi marcada pela Guerra Civil americana. Durante a guerra, seu pai foi convocado e seus irmãos enviados para a linha de frente da batalha. Devido à derrota dos confederados, os bens da família foram tomados. Um oficial de Elmira, Nova York, ordenou, em sua presença, que embalasse o seu piano e o enviou para a esposa. Porém, a índole educacional continuou presente em sua vida. Posteriormente foi professora particular e ensinou em diversas escolas americanas (escolas de Redland, Albermarle County, em Augusta Femaly Seminary e no Mary Baldwin College). Era professora dedicada e querida pelas alunas. Conforme Synenstricker (1941) explica:

Como mestra amada e amiga bondosa, esteve em íntima e constante relação com centenas de espíritos de eleição das nossas moças e por vinte e seis anos com mãos divinamente guiadas e adestradas, com ideais nascidos de cima, ajudou a formação de vidas e a modelação de carácter daquelas que se tornaram mães e avós das mais belas e nobres filhas da Virgínia e de todo o Sul (APUD ALMEIDA, 2014, p. 259-260).

Veio para o Brasil em 1882, respondendo a um apelo feito durante um culto pelo Reverendo Eduardo Lane. A Comissão Executiva da Missão teve certa relutância com respeito ao seu envio devido à sua idade de 45 anos. Porém, em vista de seu excelente preparo cultural e ótima saúde, ela foi aceita como missionária para o estrangeiro. Conforme observa Almeida:

A comissão executiva de missões hesitou em aceitar uma missionária com aquela idade, mas como dona Carlota tinha excelente saúde, grande preparo, conhecimento de línguas e dedicação aos estudos, resolveu abrir uma exceção. O futuro demonstrou ter sido uma decisão acertada, pois a missionária faleceu aos 90 anos, vivendo metade de sua vida como missionária no Brasil (ALMEIDA, 2014, p. 257).

Respondendo a um pedido do Rev. Edward Lane, Charlotte decidiu vir ao Brasil com ele e sua família para ficar no lugar da missionária Arianna (Nannie) Henderson, que se encontrava enferma. No início de fevereiro de 1882 chegou a Campinas, onde esteve conduzindo a escola de moças ligada ao Colégio Internacional, foi à encarregada das compras da instituição e também, ensinou diversas disciplinas. Afirma-se que o imperador ao visitar o colégio, manifestou grande admiração por seu raro talento. D. Pedro II, que visitou o colégio expressando admiração: Sua Majestade examinou toda a instalação e visitou algumas classes, tendo tido palavras de louvor e apreciação para os esforços que se realizavam em favor da mocidade brasileira. (SYDERSTRICKER, 1941, p. 26).

No término de um período de férias nos Estados Unidos, dezembro de 1889, Charlotte volta ao Brasil acompanhado pelo Rev. Lane e Mary Parker Dascomb, outra respeitada educadora que já atuava no país desde 1869. E dois novos missionários, os Revs. Frank A. Cowan e Samuel Rhea Gammon. Charlotte e Samuel se aproximaram e desde então, esteve associada com ele na obra educacional.

No começo de 1892, a febre amarela ressurgiu em Campinas. Os obreiros são orientados pelo senhor Lane para saírem e irem a outros lugares, porém Charlotte e ele decidem ficar na cidade para cuidar dos doentes e consolar os moribundos. No dia 18 de março, Charlotte adoece pela febre amarela e quase morreu. Sob os cuidados do Rev. Lane ela aos poucos vai se recuperando e então no dia 22 ele adoece, vindo a falecer no dia 26 de

março. Como não havia nenhum ministro que pudesse realizar o funeral, Charlotte, ainda em recuperação, orientou o jardineiro da chácara a memorizar o Salmo 23 para declamá-lo junto ao túmulo. Com a Chegada da febre amarela em Campinas, Gammon enfatiza:

Ninguém podia prever a tempestade que iria desabar sobre a cidade de Campinas. Gozava ela da reputação de uma cidade salubre, bem acima do nível do mar, batida pelos ventos refrescantes, limpa e bem tratada. Enquanto, pois, nas cidades litorâneas grassava a terrível febre amarela, Campinas se conservava tranqüila. Já no ano anterior, apete havia aparecido por ali, ceifando vidas, entre as quais a do jovem missionário George W. Thompson, que estava no país havia apenas três anos. É preciso lembrar que naquele tempo era desconhecida a causa da moléstia, de modo que, em pânico a maior parte da população deixava as cidades infectadas. Só mesmo muito heroísmo podia levar alguns a permanecer no lugar, quando chegava a suposta época epidêmica, a estação quente e chuvosa. E veio a calamidade, no dia 14 de fevereiro, menos de três semanas depois da abertura das aulas, começaram os rumores da febre. Dizia-se que cerca de mil pessoas já haviam deixado a cidade. O Sr. Gammon não se amedrontou, via sempre o lado mais animador das coisas (GAMMON, APUD, LIMA, 2015, p. 41).

Por causa do surto e das muitas perdas sofridas, no final daquele ano, o Colégio Internacional foi transferido para Lavras, no sul de Minas Gerais, vindo a tornar-se mais tarde o Instituto Gammon, que até os dias atuais vem prestando relevantes serviços à comunidade.

Na cidade de Lavras, a missionária e educadora Carlota passou o restante da sua vida. Além de ser a tesoureira da Missão do Sul do Brasil (mais tarde, Missão Leste) e dirigir a nova escola, ela gastava muito tempo na visitação às famílias e no trabalho evangelístico. Tornou-se conhecida do pessoal da missão como “Aunt Lotty” (Tia Carlota), por sua expressiva bondade e solicitude. Chegando a ser conhecida na escola e na cidade como “Miss Bondade”. A velhinha que andava depressa’ sempre tinha palavras de carinho e incentivo para cada um (Matos, 2011, P. 10)

Em 1895, depois que o Rev. Gammon retornou dos Estados Unidos já casados, com a sua prima Willie e organizou a sua própria casa, D. Carlota passou a morar com eles. Era considerada por eles como se fosse um membro da família, e assim permaneceu até o final da sua vida. Parece que foi nessa ocasião que ela sofreu uma crise de paralisia que lhe deixou no rosto a sua marca permanente. Seu carinho para com os candidatos ao ministério era proverbial e foram muitos os futuros líderes da igreja que passaram por suas mãos. Quando faleceu Mary Baldwin, a patronesse e diretora do colégio em que havia lecionado nos Estados Unidos, Charlotte recebeu dela uma herança de dez mil dólares, que gastou na construção de igrejas e na manutenção de jovens estudantes.

Durante vinte anos, foi responsável pelo preparo das Lições Internacionais da Escola Dominical, que eram utilizadas no Brasil, Portugal e outros lugares. Escreveu o livro “O Cego Bartimeu” e traduziu vários textos utilizados na escola de Lavras. Em 1908, em reconhecimento pelos seus esforços, a missão deu o seu nome à escola de moças “Colégio Carlota Kemper”. Em 1927 o novo prédio é inaugurado, foi pago por uma doação, por ela recebida, das sociedades femininas das igrejas presbiterianas da Virgínia.

D. Carlota também era conhecida por sua versatilidade e grande cultura. Nos momentos vagos, gostava de ler os clássicos latinos, resolver problemas de trigonometria e fazer cálculos. A história antiga e moderna era outra de suas especialidades. Foi considerada por muitos que a conheceram a mulher mais culta do Brasil. Conforme afirma Almeida:

Os hóspedes ilustres que entravam em sua casa estavam longe de supor que aquela mulher modesta que ali se achava, e os escutava silenciosa, seria capaz de dar-lhes lições em assuntos sobre os quais eles se julgavam mestres. Ela conhecia a fundo o latim, bem como o grego e o hebraico. Ficaram célebres alguns episódios em que ela resolveu complicados problemas matemáticos que certos homens preparados estavam tendo dificuldades em solucionar. (ALMEIDA, 2013, p.31)

Sua biógrafa e colega mais jovem, Myrtle (Margarida) Sydenstricker, diz que, apesar do seu brilhantismo e vigor intelectual, ela era em tudo feminina: apreciava a beleza e as coisas delicadas. Afirma (ALMEIDA, 2014, P.31), a aspereza ou a maciez da seda lhe agradavam. Nunca se vestia exageradamente, mas sempre se vestia bem; com simplicidade, mas com material de boa qualidade.

A missionária Carlota sentiu com o avançar da idade as dificuldades que lhes são próprias, subir a longa rua que levava à igreja se tornou fatigante. O Dr. Gammon ciente o que estava acontecendo mandou vir dos Estados Unidos um veículo, a fim de levá-la, juntamente, com outras pessoas fracas, aos cultos. Entretanto, foi com relutância que se submeteu a isso, temerosa em ser mal compreendida. De fato, quando um membro da igreja criticou o uso de cavalos no domingo, D. Carlota nunca mais fez uso do carro.

D. Carlota também era conhecida por seu senso de humor, que a levava a fazer “gozações” da sua própria aparência física e por ser metódica. Não permitia que nada perturbasse o seu programa de atividades: estudar nas horas caladas, dar aulas de acordo com os horários e viver para o próximo: instruir, consolar, evangelizar, socorrer. Quando a falta de visão começou a impossibilitá-la de ensinar, passou há investir mais tempo em visitar.

Antes de ficar doente, exatamente dez dias, D. Carlota visitou o novo edifício do colégio que levava o seu nome. Seu comentário foi: “O novo Kemper está pronto; a velha Kemper pode morrer”. No período da sua enfermidade final, esteve rodeada por todos que a amavam, brasileiros e americanos. A colega Rosa Mabel Maxwell ficou cuidando dela durante um mês. No entardecer do domingo 15 de maio de 1927 a consagrada missionária e educadora faleceu aos 90 anos. Dona Carlota, em vida, foi muito honrada, uma das diversas honrarias que recebeu foi da Prefeitura do Rio de Janeiro, deu o seu nome a uma das ruas daquela capital. Sua maior contribuição foi à influência benéfica que exerceu sobre várias gerações de jovens brasileiros, bem como o seu eloquente testemunho, com palavras e com a vida, acerca do poder do evangelho.

Podemos ver assim que ambas as missionárias, Watts e Kemper, estiveram entre as melhores de sua pátria mãe em termos tanto de experiência docente quanto de preparo acadêmico. Essas marcas em suas vidas seriam vistas no destacado desempenho que tiveram com respeito ao trabalho de educação aqui no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de contemplar o trabalho destas duas educadoras americanas, que atuaram no Brasil Império em fins do século XIX e início do século XX, levou-nos não somente à época delas, mas também às forças atuantes tanto antes quanto durante o trabalho que realizaram.

Se, por um lado o desempenho de destaque que as duas americanas tiveram na educação brasileira é digno de nota em termos de tudo que elas como mulheres estrangeiras realizaram, por outro, o contexto amplo no qual estavam inseridas também precisa ser levado em conta pela contribuição que deu para o trabalho delas.

Esse contexto amplo envolve, em primeiro lugar, a própria herança religiosa da qual elas faziam parte e que buscavam levar adiante em outros países, inclusive o Brasil, a saber, o ideário de sociedade desenvolvida alcançada pelo próprio país delas intensamente beneficiado com os frutos da Reforma Protestante. Tinham na Reforma do século XVI o referencial de educação integral e que promove o desenvolvimento social e a modernização do país.

O segundo aspecto deste contexto mais geral que envolveu a vida delas era própria da transformação social quanto ao papel da mulher. O potencial feminino passou a ser desenvolvido para além dos limites do lar e da igreja. A feminização do magistério indiscutivelmente contribuiu tanto no contexto americano, onde já atuavam como educadoras, como em sua realização embrionária no Brasil por ocasião da chegada destas missionárias americanas.

O terceiro ponto deste contexto que foi levado em consideração como explicação para a boa aceitação que o trabalho delas teve foi a própria efervescência do ideal republicano que busca ser solidificado em terras brasileiras, já que este ideal e aquilo que a educação protestante prometia fazer pelo país andavam de mãos juntas.

Por fim, a motivação religiosa por traz de tudo que fizeram com tanto empenho e sacrifício. Vieram ao Brasil, uma terra com língua e cultura diferentes, movidas pelo simples desejo de servir o seu Deus e crendo que o que ele tinha feito por sua nação em termos de desenvolvimento moral, econômico e tecnológico, ele também poderia fazer no Brasil pelo caminho da educação moldada pela fé protestante. É claro que outros

nomes, além do de Martha Watts e Carlota Kemper, poderiam ser citados como compondo esse time de dedicadas e competentes educadoras protestantes americanas, para mostrar que a religião cristã em seu ramo protestante pode trazer significativa contribuição para o desenvolvimento da educação brasileira no século XIX.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rute Salviano. **Vozes Femininas no Início do Protestantismo Brasileiro**. Editora Hagnos, 2014.

ALMEIDA, Jonas Soares. **Mulher e Educação: A Paixão pelo Possível**. Editora UNESP, 1998.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **As concepções educacionais de Martinho Lutero**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 163-183, jan./abr. 2007.

CALVANI, Carlos Eduardo B.. **A Educação No Projeto Missionário Do Protestantismo No Brasil**. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 1, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.

CARINO, Jonaedson. **A Biografia como fonte para a História da Educação: Subsídios para um debate necessário**. Educação e Filosofia, vol. 14, 2000.

CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Educação & Sociedade. ano XX, nº 67, Agosto/99.

COSTA, Hermisten Maia Pereira Da . **A Reforma Calvinista E A Educação: Anotações Introdutórias**. Fides Reformata XIII, Nº 2 (2008).

ELIAS, B. V. **Inovação americana na educação do Brasil**. Nossa História. São Paulo, n. 23, p. 81-83, set. 2005

FERREIRA, José Filipe e Sousa Pessanha de Brito. **A Evangelização pela Educação Escolar: Embates entre Presbiterianos e Católicos em Patrocínio.** Minas gerais (1924-1933) Cadernos de História da Educação, 2003.

FIGUEIREDO, Eneida Ramos. **Missionárias Educadoras Protestantes Norteamericanas: Mensageiras Da Fé E Da Educação.** Xxii Simpósio Nacional De História – João Pessoa, 2003.

GITANA, R. **A proposta educacional metodista no Brasil.** In: Comunicações, ano 5, nº2. UNIMEP, 1998

HACK, O. H. **Protestantismo e educação brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

LIMA, Maria Camila. **A Última Estação do Trem: Percurso da História da Educação Protestante em Lavras.** Universidade Federal de Lavras; Programa de Pós-Graduação em Educação; UFLA; brasil; Departamento de Educação Publicador: Universidade Federal de Lavras; Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In Mary del Priore (org), **História das mulheres no Brasil.** Editora Contexto, 1997.

MATOS, Alderi Souza de. **“Para Memória sua”:** A Participação da Mulher nos **Primórdios do Presbiterianismo no Brasil.** Revista Fides Reformata, São Paulo, 1998.

MESQUIDA, P. **Gênero, educação e sociedade: o caso das mulheres protestantes e sua presença na educação na região sudeste do Brasil, na segunda metade do século XIX.** In: VCongresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. O ensino e a pesquisa em história da educação. Aracaju: Edunit, 2008.

MESQUIDA, P. **Hegemonia Norte Americana e Educação Protestante No Brasil.** 1. ed. JUIZ DE FORA E SÃO PAULO: EDITEO/EDUFJF, 1994.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil.** São Paulo: Paulinas, 1984.

MESQUITA, Zuleica de C. C. **Martha Watts: uma educadora metodista na belle époque tropical.** Revista de Educação Cogeime, 2002.

MESQUITA, Z **Educação Metodista: Uma questão não resolvida.** Dissertação de Mestrado, UNIMEP, 1992.

OLIVEIRA, Lilian Sarat.. **Martha Watts: Um Olhar sobre o Brasil. Piracicaba.** Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

OLIVEIRA, Lilian Sarat. **Martha Watts: Uma mulher na História das Instituições Escolares.** In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. Martha Watts: Uma mulher na História das Instituições Escolares, 2007.

OLIVEIRA, Lilian Sarat. **Educadoras E Religiosas No Brasil Do Século Xix** Nos Caminhos Da Civilização, XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2009.

RYKEN, Leland. **Santos no Mundo.** Editora Fiel, 1992, São Paulo.

SILVA, Eliane Moura da. **Gênero, religião, missionarismo e identidade protestante norte-americana no Brasil ao final do século XIX e inícios do XX.** Revista Mandragora, Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

TAPIA, J. E. **Escola americana de Lages 1931-1942. 2005.** Disponível em:<
<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1302.pdf>>

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Contribuição Protestante À Reforma Da Educação Pública Paulista.** Revista Comunicações, Editora Unimep, Piracicaba, 2002.