

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

**Taciana Brasil dos Santos**

**EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO:  
O *COLLEGIO BAPTISTA*  
*AMERICANO MINEIRO* (1920-1927)**

**Belo Horizonte  
2013**

**Taciana Brasil dos Santos**

**EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO:  
O COLLEGIO BAPTISTA  
AMERICANO MINEIRO (1920-1927)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** História da Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho

**Belo Horizonte  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
2013**

S237e Santos, Taciana Brasil dos,

T Educação e instrução : o Collegio Baptista Americano Mineiro  
(1920-1927) / Taciana Brasil dos Santos. - Belo Horizonte, 2013.

231 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientador : Luciano Mendes de Faria Filho.

Bibliografia : f. 215-231.

CDD-370.9

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada "*Educação e Instrução: o Collegio Baptista Americano Mineiro (1920-1927)*", de autoria da mestranda Taciana Brasil dos Santos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho – FaE/UFMG – Orientador

---

Profa. Dra. Carla Simone Chamon – CEFET/MG

---

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho – ICHS/UFSJ (Suplente)

---

Profa. Dra. Thaís Nivia de Lima e Fonseca – FaE/UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2013.

A Jesus, Autor e Consumador da nossa fé.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que por intermédio de Seu Filho Jesus, nos trouxe vida – e vida em abundância.

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio, carinho, e amor incondicional. E por terem me ensinado a acreditar em meus sonhos, mesmo quando parecem impossíveis.

Ao meu orientador, Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, pela confiança, pelas orientações sempre pertinentes, e pelo exemplo, como profissional e como ser humano.

À Profa. Dra. Carla Chamon, pelas valiosas contribuições no exame de Qualificação.

Às professoras participantes da Banca de avaliação dessa Dissertação, por terem aceitado o convite tão prontamente, e com tanta disponibilidade.

Aos professores das disciplinas cursadas, pelo auxílio na construção do conhecimento.

Ao deputado João Leite; à SUDECAP, na pessoa de seu superintendente, Dr. Jannotti; e à equipe do DIPD, chefiado pela Enga. Myriam Zandona. Sem o auxílio e a compreensão de vocês, eu não teria tido condições de cursar as disciplinas no tempo certo.

À professora Talía Violeta Gutiérrez, pela atenção e carinho, e pelo belíssimo exemplo enquanto educadora.

Aos colegas de caminhada acadêmica – nossa turma de Mestrado, o grupo Moderno, Modernidade e Modernização, o GEPHE, o GIZ e a equipe do curso FDES. Obrigada pelo companheirismo, amizade e dicas preciosas sobre a vida acadêmica.

Aos funcionários da FaE, pela atenção sempre dispensada.

Aos acervos consultados, pela disponibilização dos documentos e livros necessários à realização desta pesquisa – Centro de Memória do Colégio Batista Mineiro, Hemeroteca Histórica, Arquivo Público Mineiro, e bibliotecas Luiz de Bessa, SEBEMGE, Coleção Linhares/UFMG, Faculdade de Educação/UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG.

Aos funcionários dos acervos consultados, pela dedicação e atenção.

A todos que me emprestaram ou doaram livros e fontes que auxiliaram na composição deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos e alunos, que tanto têm me ensinado na caminhada da vida.

Ao Cheid e à Magali, amigos não exatamente humanos, pelo companheirismo incansável – e por me permitirem escrever com os pés sempre aquecidos.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

**MUITO OBRIGADA A TODOS VOCÊS!!!**

*Ensina a criança no caminho em que deve andar, e,  
ainda quando for velho, não se desviará dele.*

(Provérbios 22:6, tradução Almeida Revista e Atualizada)

## RESUMO

Este trabalho trata de uma instituição escolar específica, o *Collegio Baptista Americano Mineiro*, durante a gestão de sua primeira diretoria como colégio – período que compreende os anos de 1920 a 1927. Como instituição escolar, o *Collegio* está inserido em um contexto em que as características e práticas das instituições americanas protestantes são comumente associadas à modernidade e modernização, tanto dos métodos e técnicas de ensino, quanto dos comportamentos praticados e aprendidos pelos alunos. Por outro lado, como organização confessional, contribuía à difusão da mensagem batista em Minas Gerais – mensagem esta que se relacionava tanto a aspectos puramente religiosos, quanto a aspectos sociais compreendidos a partir de uma perspectiva religiosa. Desta forma, pesquisou-se acerca do papel desempenhado pelo *Collegio* dentro da denominação batista, das estratégias para aumento do número de docentes e discentes formados na instituição, e das práticas escolares que visavam atingir o ideal de educação e instrução almejado pelos líderes batistas em Minas Gerais.

## ABSTRACT

This study treats about a specific educational institution, the *Collegio Baptista Americano Mineiro* during the first management as kindergarten, grade and high school - period comprising the years 1920-1927. The *Collegio* is inserted in a context in which the characteristics and practices of American Protestant Institutions are commonly associated with modernity and modernization, both the methods and teaching techniques, as the behaviors practiced and learned by students. As denominational organization, the *Collegio* contributed to spreading the baptist message in Minas Gerais state. The message was related to religious and social aspects, understood from a religious perspective. In this study, I research on the role played by the *Collegio* within the Baptist denomination, the strategies to increase the number of teachers and students trained in the institution, and school practices aimed at achieving the ideal of education and instruction wished by Baptist leaders in Minas Gerais state.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Trabalhos defendidos sobre Igreja Batista, por ano (1988-2009).....	19
FIGURA 2 - Áreas do Conhecimento dos trabalhos defendidos sobre a Igreja Batista (1988-2009).....	19
FIGURA 3 - Tipo de instituição em que os trabalhos sobre Igreja Batista foram defendidos (1988-2009) .....	20
FIGURA 4 - Total de trabalhos defendidos sobre Igreja Batista, por instituição (1988-2009) .....	21
FIGURA 5 - Página do <i>Arquivo de Notas Finaes</i> .....	34
FIGURA 6 - Cabeçalho de <i>O Baptista Mineiro</i> , novembro de 1920 .....	35
FIGURA 7 - Árvore genealógica dos grupos denominacionais protestantes.....	40
FIGURA 8 - Árvore genealógica da Igreja Batista na América do Norte .....	44
FIGURA 9 - Primeiras tentativas de inserção da Igreja Batista em Minas Gerais, final do século XIX e início do século XX.....	48
FIGURA 10 - Salão e membros da Primeira Igreja Batista em Belo Horizonte, 1918/50	
FIGURA 11 - Igrejas batistas e pontos de pregação em Minas Gerais, 1920 .....	52
FIGURA 12- Casal Maddox.....	63
FIGURA 13 - Artigos publicados em OBM, entre 1920 e 1927, que contenham referências à educação e instrução em seu título. ....	80
FIGURA 14 - Planta cadastral de Belo Horizonte, 1942.....	90
FIGURA 15 - Palacete Sabino Barroso .....	94
FIGURA 16 - Edifício Efigênia Maddox .....	95
FIGURA 17 - Fachada do edifício da Rua Ponte Nova, 443. ....	97
FIGURA 18 - Vista aérea dos prédios do CBAM.....	97
FIGURA 19 - Antiga Matriz de Boa Viagem, datada do início do século XVIII. ....	100
FIGURA 20 - Vista parcial da Avenida Afonso Pena.....	101
FIGURA 21 - Vista de Belo Horizonte do alto da Igreja São José.....	101
FIGURA 22 - Frente da Igreja São José. ....	102
FIGURA 23 – Primeira Igreja Metodista em Belo Horizonte.....	103
FIGURA 24 - Colégio Izabela Hendrix.....	103
FIGURA 25 - Igreja de Lourdes, ainda em construção.....	104
FIGURA 26 - Palacete Olintho. ....	105
FIGURA 27 – Fachada do Colégio Arnaldo.....	105
FIGURA 28 - Visão panorâmica das estações Central do Brasil e Oeste de Minas. ....	106
FIGURA 29 - Família Morgan, 1925(?). ....	112
FIGURA 30 - Casal Allen e seu filho Herbert, 1924. ....	112
FIGURA 31 - Cartão de comunicação do casamento de Julieta Guimarães e Munelar M. Maia [1923?]......	121
FIGURA 32 - Alunos matriculados no CBAM entre 1918 e 1930. ....	124
FIGURA 33 - Prédio anexo ao Palacete Sabino Barroso .....	125

FIGURA 34 - Diferenças de número de matrículas no CBAM, por fonte, nos anos de 1921, 1924 e 1927 .....	126
FIGURA 35 - Novas matrículas e renovações no CBAM, 1921 a 1927, de acordo com o ARCHIVO... ..	129
FIGURA 36 - Permanência média, em anos, dos novos matriculados no CBAM - 1921 a 1927 .....	130
FIGURA 37 - Proporções de gênero no número de novas matrículas para o CBAM, entre 1921 e 1927 .....	131
FIGURA 38 - Porcentagem de matrículas por confissão religiosa - 1921 a 1927 ...	132
FIGURA 39 - Permanência dos alunos no CBAM por grupo religioso, de 1924 a 1927 .....	133
FIGURA 40 - Alunos do CBAM por origem nacional familiar, 1920 a 1930.....	134
FIGURA 41 - Número de matrículas no CBAM por nível de ensino, entre 1921 e 1927 .....	138
FIGURA 42 - Origem geográfica dos alunos do CBAM em 1924.....	140
FIGURA 43 - Anúncio da Alfaiataria Guanabara .....	146
FIGURA 44 - Anúncio da Casa Gagliardi .....	146
FIGURA 45 - <i>Grupo de estudantes jogando volley-ball</i> .....	194
FIGURA 46 - Jogo de vôlei na quadra do quartel de Diamantina.....	195
FIGURA 47 - <i>Teams de Basket Ball Collegio Baptista e o Granberry</i> .....	197

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Quantidade de trabalhos defendidos que discorrem acerca da Igreja Batista, por área do conhecimento (1988-2009) .....	20
TABELA 2 - Crescimento numérico das Igrejas Batistas em Minas Gerais por decênio (1911-1981) .....	53
TABELA 3 - Corpo docente no CBAM em 1921.....	114
TABELA 4 - Corpo docente no CBAM em 1924.....	114
TABELA 5 - Corpo docente do CBAM em 1926.....	115
TABELA 6 - Corpo docente no CBAM em 1927.....	115
TABELA 7 - Corpo docente no CBAM em 1927.....	116
TABELA 8 - Comparação entre o enxoval das alunas do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha e dos alunos do CBAM .....	145
TABELA 9 - Níveis de ensino no CBAM, em 1927.....	160
TABELA 10 - Programas do Jardim de Infância do CBAM (1921 e 1924) e propostos pela Reforma Mello Vianna .....	168
TABELA 11 - Grade curricular dos grupos escolares na Reforma Delfim Moreira (1916) e no CBAM (1921, 1924) .....	170
TABELA 12 - Grade curricular dos grupos escolares conforme a Reforma Mello Vianna (1925) e do CBAM (1924, 1927) .....	175
TABELA 13 - Grade curricular da Escola Normal Modelo, de acordo com a Reforma Delfim Moreira, e do curso de Magistério do CBAM.....	177
TABELA 14 - Grade curricular do Curso Normal do CBAM (1927) e grade curricular do Curso Normal aprovada pela Reforma Olegário Maciel (1925).....	181

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Arquivo Público Mineiro
ARCHIVO...	Archivo de Notas Finaes
CBAM	Collegio Baptista Americano Mineiro
CBB	Convenção Batista Brasileira
CMCBM	Centro de Memória do Colégio Batista Mineiro
CONVENÇÃO...	Convenção Batista Mineira
CSM	Colégio Santa Maria
EBBH	Escola Baptista de Bello Horizonte
EST	Escola Superior de Teologia
EUA	Estados Unidos da América
F.O. Cruz	Faculdades Oswaldo Cruz
FEAD	Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais
HHMG	Hemeroteca Histórica do Estado de Minas Gerais
ME	Museu da Escola
MG	Minas Gerais
OBM	O Baptista Mineiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEBEMGE	Seminário Batista do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UGF	Universidade Gama Filho
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1 – OS BATISTAS: ORIGEM E ATUAÇÃO .....	39
1.1 ORIGEM DA IGREJA BATISTA .....	40
1.2 A INSERÇÃO DOS BATISTAS NO BRASIL E EM MINAS GERAIS .....	45
1.3 ALGUMAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ALCANÇAR PROSELITOS EM TERRITÓRIO MINEIRO .....	56
CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS BATISTAS EM MINAS GERAIS.....	62
2.1 A FUNDAÇÃO DA <i>ESCOLA BAPTISTA DE BELLO HORIZONTE</i> E SUA TRANSFORMAÇÃO EM <i>COLLEGIO</i> ....	63
2.2 REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO DIFUNDIDAS ATRAVÉS DE <i>O BAPTISTA MINEIRO</i> .....	74
2.3 O TERRENO DA FLORESTA E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO BATISTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL....	87
CAPÍTULO 3 – PROFESSORES, ALUNOS, FINANCIAMENTO .....	109
3.1 DIRETORIA E CORPO DOCENTE .....	110
3.2 O CORPO DISCENTE .....	124
3.3 MENSALIDADES E FINANCIAMENTO.....	141
CAPÍTULO 4 – A ESTRATÉGIA POSTA EM PRÁTICA: O FUNCIONAMENTO DO CBAM .....	157
4.1 NÍVEIS DE ENSINO .....	158
4.2 A INSTRUÇÃO.....	164
4.2.1 <i>Jardim de Infância</i> .....	165
4.2.2 <i>Curso Primário</i> .....	169
4.2.3 <i>Curso Normal</i> .....	177
4.3 A EDUCAÇÃO .....	183
4.3.1 <i>Família e ambiente</i> .....	185
4.3.2 <i>Educação do corpo</i> .....	190
4.3.3 <i>Educação do intelecto</i> .....	201
4.3.4 <i>Educação da moral</i> .....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215

---

## INTRODUÇÃO

Este estudo dá continuidade a trabalhos de pesquisa realizados durante iniciação científica, sob orientação do Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho. Naquela ocasião, tivemos oportunidade de coletar fontes no Centro de Memória do Colégio Batista Mineiro. A partir destas fontes, foi elaborada monografia de graduação<sup>1</sup>, em que se trabalhou a representação coletiva de escola e formação moral presente na referida instituição, entre os anos de 1918 e 1927.

As fontes coletadas fazem parte de um arquivo até então pouquíssimo explorado, e que revelava considerável potencial de pesquisa, sobretudo no campo de História da Educação. As possibilidades de pesquisa contemplavam tanto a educação formal e escolar, quanto a formação humana através da leitura, da participação em atividades coletivas e da música. Inicialmente, nossa intenção era demonstrar como a igreja batista formava seus fiéis para a vida em sociedade, a partir destas atividades. Mas, depois de iniciada a escrita, pudemos perceber o quanto essas fontes eram ricas. Optamos, então, em focar este trabalho na educação escolar promovida naquela que se tornou a principal instituição escolar batista em Minas Gerais, e uma das principais no Brasil: o *Collegio Baptista Americano Mineiro*.

Assim, passamos a considerar como essa instituição escolar cooperava à difusão dos princípios da igreja batista em nosso estado. Para tal, procuramos compreender sobre a origem da denominação<sup>2</sup> e sua introdução no Brasil, bem como a importância que a educação escolar tinha para o grupo. Também procuramos identificar quem eram os sujeitos envolvidos no funcionamento da instituição, e como se dava seu funcionamento.

O recorte temporal escolhido para realizar esta pesquisa compreende os anos de 1920 a 1927, devido a uma série de fatores. O ano de 1920 marca a transformação daquela que havia sido criada como uma escola anexa à Igreja Batista desta capital, a *Escola Baptista de Bello Horizonte*<sup>3</sup>, em *Collegio Baptista*

---

<sup>1</sup> Taciana Brasil (2009).

<sup>2</sup> Compreendemos o termo “denominação” como o nome genérico atribuído aos diferentes grupos de cristãos protestantes. De acordo com Gonzalez (1991, p. 22), este termo se relaciona com uma forma de pensar muito popular no cristianismo norte-americano: *a Igreja verdadeira é invisível, e consiste de todos os crentes; as “igrejas” são organizações voluntárias de membros da Igreja, que se reúnem segundo as suas convicções e desejos* (aspas originais).

<sup>3</sup> Cabe notar que os próprios batistas, nos materiais consultados, variam eventualmente a maneira de chamar a instituição. Dentre os nomes citados, encontramos *Escola Baptista Americana Mineira*, e *Escola da Capital*. Neste trabalho, optamos por chama-la sempre de *Escola Baptista de Bello Horizonte* - referida, a partir daqui, como EBBH.

*Americano Mineiro*<sup>4</sup>. Esta modificação, como veremos adiante, ia além de uma questão de nomenclatura, estendendo-se aos objetivos e práticas educacionais. Além disso, há uma severa indisponibilidade de fontes referentes ao período compreendido entre os anos de 1918 e 1920. Há que se considerar ainda que, após a mudança da instituição para seu prédio próprio, houve também uma mudança de diretoria. O mandato desta primeira diretoria estendeu-se até o final de 1927 – ano em que nosso recorte temporal termina. Não apenas a diretoria, mas boa parte dos sujeitos envolvidos com a instituição foram alterados neste período – desde diretores e professores até o corpo discente, que havia sofrido pesadas baixas e foi reconstruído a partir de novas matrículas. O perfil dos alunos e famílias que se matriculavam na instituição também pode ter se alterado após esse período, devido aos efeitos da Reforma Francisco Campos, que reintroduziu a religião católica na escolarização pública. Tal fato pode ter feito com que muitos protestantes e demais acatólicos que ainda não tinham se interessado pelo CBAM o fizessem, matriculando ali suas crianças. Dessa forma, tanto o público atendido quanto as razões para a matrícula no CBAM sofreriam modificações<sup>5</sup>. Por fim, a instauração do Governo Vargas e todas as modificações sociais trazidas – inclusive a reforma nacional da educação sob a direção do mesmo Francisco Campos – também funcionam como limite social e cronológico à discussão que pretendemos suscitar nesse trabalho.

## **Justificativa**

Embora sejam numerosas as pesquisas que tratam acerca de instituições escolares durante a década de 1920, acreditamos que este trabalho é relevante por vários motivos. Em primeiro lugar, por tratar de uma instituição escolar batista. Consultando o banco de teses digital de nosso programa de pós-graduação utilizando como referência a palavra “batista”, não obtivemos resultados

---

<sup>4</sup> Referido, a partir daqui, como CBAM.

<sup>5</sup> Em minha monografia de graduação (BRASIL, 2009), demonstro que no período compreendido entre 1927 e 1930 aumenta a diversidade de grupos protestantes presentes no corpo discente do CBAM, bem como surgem matrículas de alunos pertencentes a outros grupos religiosos, como por exemplo, judeus.

satisfatórios. Utilizando a palavra “protestante”, três trabalhos foram relacionados, sendo que apenas um deles possuía relação com o tema pretendido<sup>6</sup>.

Há que se ressaltar que pesquisas que tratem acerca da igreja batista e de sua relação com a educação escolar são pouco comuns na historiografia da educação. Se procurarmos o tema nas publicações periódicas de maior destaque na área – mais especificamente, os Cadernos de História da Educação, a Revista História da Educação, a Revista Brasileira de História da Educação e a Revista HISTEDBR On-Line<sup>7</sup> – encontraremos um número reduzido de artigos que tratam de assuntos relacionados ao protestantismo – e nenhum que trate especificamente sobre a pedagogia batista.

Para um panorama das pesquisas que tem abordado a temática, passaremos a analisar o resultado de levantamento preliminar de teses e dissertações realizado através do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>8</sup>. A importância deste instrumento, conforme Ana Maria Galvão (2010)<sup>9</sup>, é justificada pelo fato de a maior parte das pesquisas em nosso país concentrar-se em programas de pós-graduação de universidades públicas. Dessa forma, é possível fazer um panorama acerca do que tem sido feito, a partir do ano de 1987.

Utilizando como referência a palavra “batista” na categoria *Assunto*, foram encontrados 549 resumos de teses e dissertações. Muitos destes faziam alusão a nomes próprios, como por exemplo, João Batista. Após leitura dos resumos, foi possível refinar a pesquisa, chegando a 79 teses e dissertações defendidas no período entre 1988 e 2009 que analisam, de diferentes maneiras, a denominação religiosa batista. Como se pode observar na FIGURA 1, o interesse pelo tema foi maior a partir do ano de 2001, e tem se mantido elevado desde então.

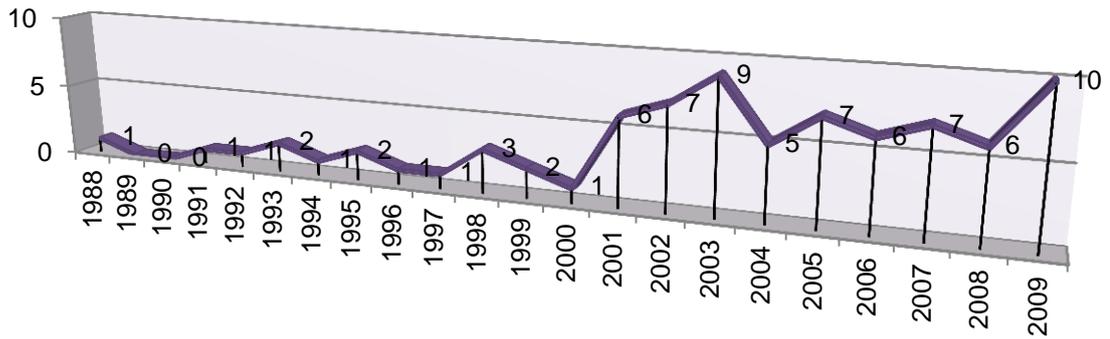
---

<sup>6</sup> Hércules Santos (2010).

<sup>7</sup> Pesquisa realizada tomando por base os periódicos desde seu número inicial até o último número publicado em 2010.

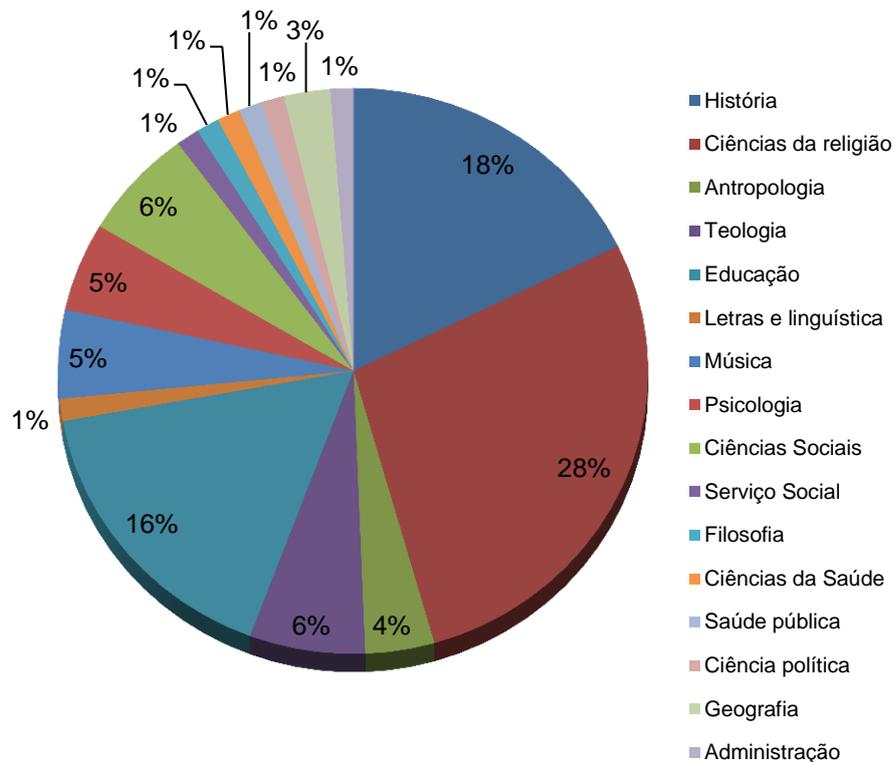
<sup>8</sup> [www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses) . Consulta realizada em 27 de julho de 2011.

<sup>9</sup> Por motivos de afirmação do gênero feminino, este trabalho destaca todas as autoras consultadas, citando seu primeiro nome. Este recurso também será utilizado para identificar autores ou autoras com o mesmo sobrenome.



**FIGURA 1 - Trabalhos defendidos sobre Igreja Batista, por ano (1988-2009)**

Destes 79 trabalhos, 64 são dissertações de mestrado, 12 são teses de doutorado, e 3 são da modalidade profissionalizante. Estão distribuídos em variadas áreas do conhecimento, como pode ser observado através da FIGURA 2 e TABELA 1 abaixo:

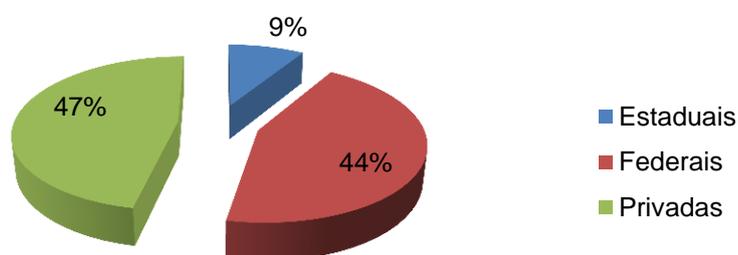


**FIGURA 2 - Áreas do Conhecimento dos trabalhos defendidos sobre a Igreja Batista (1988-2009)**

**TABELA 1 - Quantidade de trabalhos defendidos que discorrem acerca da Igreja Batista, por área do conhecimento (1988-2009)**

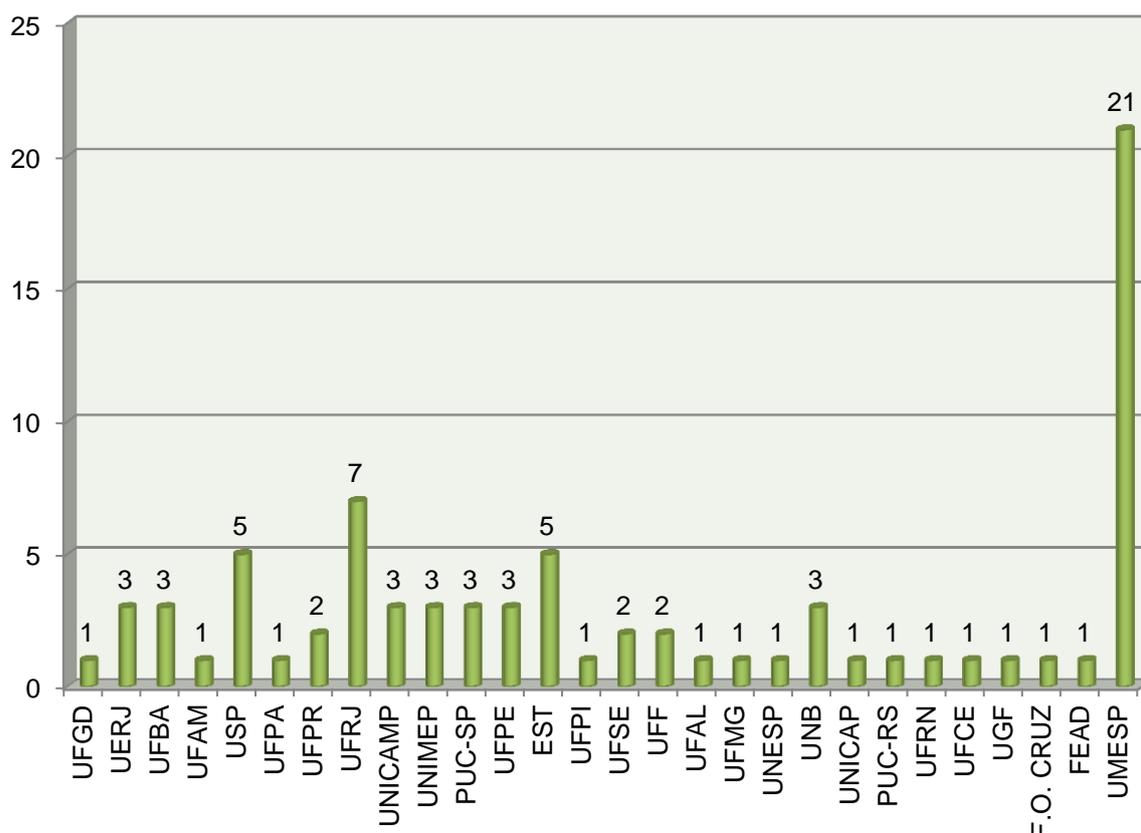
Área do conhecimento	Trabalhos	Área do conhecimento	Trabalhos
História	14	Ciências Sociais	5
Ciências da religião	22	Serviço Social	1
Antropologia	3	Filosofia	1
Teologia	5	Ciências da Saúde	1
Educação	13	Saúde pública	1
Letras e linguística	1	Ciência política	1
Música	4	Geografia	2
Psicologia	4	Administração	1

Apesar de serem trabalhos produzidos em diferentes programas de pós-graduação e áreas do conhecimento, é notória a abordagem do campo educacional nestes trabalhos, sobretudo nas áreas de História, Ciências da Religião, Teologia e Ciências Sociais. Os temas privilegiados são primordialmente a educação escolar, e com menos ênfase a educação por impressos. A abordagem histórica também se faz significativa entre os trabalhos pesquisados – sobretudo os trabalhos na área de Educação e Ciências da Religião.



**FIGURA 3 - Tipo de instituição em que os trabalhos sobre Igreja Batista foram defendidos (1988-2009)**

Considerando as instituições em que estes trabalhos foram realizados, observamos um equilíbrio numérico entre os trabalhos realizados (FIGURA 3) em federais (35) e particulares (37), sendo de número reduzido os realizados em instituições estaduais (7). Este equilíbrio, porém, revela-se enganoso quando consideramos o total de trabalhos por instituição, conforme pode ser visualizado na FIGURA 4:



**FIGURA 4 - Total de trabalhos defendidos sobre Igreja Batista, por instituição (1988-2009)**

O número de trabalhos realizados na Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, todos na área de Ciências da Religião, é superior ao número de trabalhos realizados em qualquer outra instituição brasileira sobre o assunto. A este número, seguem-se os trabalhos realizados na UFRJ (7), e os trabalhos realizados na USP e na ESTE (5 em cada). Na relação consultada, constava apenas um da UFMG que tratava acerca da denominação, do programa de pós-graduação em Música<sup>10</sup>. Assim sendo, uma das principais justificativas para a realização deste trabalho é o pequeno número de pesquisas sobre a contribuição batista à educação no estado mineiro<sup>11</sup>, sobretudo na História da Educação e em nossa Universidade.

Além desta justificativa, acreditamos que este trabalho pode auxiliar na compreensão das expectativas de parte da sociedade da época a respeito da educação escolar. Ester Buffa (2002, p. 26) afirma que *na história das instituições*

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que, na ocasião em que foi realizado este levantamento, ainda não constava nos registros da CAPES a dissertação de Hércules Santos (2010), defendida em nosso programa de pós-graduação em Educação.

<sup>11</sup> Dentre os trabalhos relacionados na lista de teses e dissertações da CAPES, apenas dois tratavam sobre o assunto no estado de Minas Gerais – um da área de Música (UFMG) e um das Ciências da Religião (UNIMEP).

*escolares aninha-se, de fato, a filosofia educacional da sociedade que as cria e mantém.* Embora a nova capital mineira possuísse várias outras opções de escolarização, incluindo colégios confessionais católicos e protestante, colégios não religiosos, escolas isoladas e grupos escolares – muitas vezes se representando como opções modernas de educação – ainda assim foi necessário criar mais uma instituição escolar para atender à demanda de um grupo da sociedade. Dessa forma, estudar o CBAM permite uma maior aproximação com o pensamento educacional de uma parcela da população que não estava plenamente satisfeita com as demais opções de escolarização existentes, matriculando ou transferindo seus filhos para a instituição batista.

### **Contextualização**

Acerca do pensamento educacional no recorte temporal estudado, é necessário considerar que, a partir da segunda metade do século XIX, introduzia-se no Brasil, junto com as ideologias liberais, o anseio por métodos educacionais novos, pautados segundo os princípios políticos e sociais que se pretendia implantar nesse país (KULESZA, 2002). Nesse mesmo período de tempo, de acordo com Mendonça (2002a), chegavam também ao Brasil os primeiros missionários protestantes, com pretensões de conversão da população e alteração da política brasileira segundo os moldes do liberalismo. Para alcançar estes objetivos, uma das estratégias utilizadas pelos missionários foi a educação escolar, através da qual pretendiam formar uma nova geração, apta para viver em uma nova sociedade.

Conforme Mendonça (2002a), embora a elite liberal brasileira não estivesse interessada na mensagem religiosa protestante, estava interessada nos métodos educacionais mais modernos. Como era impossível permitir apenas um deles, igrejas e escolas protestantes foram instaladas no Brasil. A mensagem religiosa e educacional, porém, ficou dividida entre as classes sociais: enquanto os pobres recebiam a mensagem conversionista, a elite se beneficiava da educação.

Essa distinção, porém, não pode ser vista de uma maneira severamente dualista. Isso porque os pobres convertidos se beneficiavam da educação protestante através das mensalidades mais baixas que os colégios católicos (Jane ALMEIDA, 2000) ou mesmo dos largamente praticados programas de bolsa de estudo (RAMALHO, 1976). De acordo com Mendonça (2002a), tal prática fez com

que boa parte dos filhos de convertidos pobres ascendesse à classe média. Por outro lado, a educação protestante era vista como um meio de realizar proselitismo entre a nova geração de brasileiros, fosse sua família convertida ou não (Jane ALMEIDA, 2000; MENDONÇA, 2008; RAMALHO, 1976).

Mas a modernização da educação não ficou restrita às instituições educacionais protestantes. Era necessária a utilização, em ampla escala, de novos métodos educacionais, adequados ao processo de industrialização e democratização da sociedade – o que exigia uma mudança de postura, no sentido de preparar as crianças para pensarem por si mesmas (Syomara TRINDADE e Irani MENEZES, 2009). De acordo com Pâmela Oliveira (2011), para atender essa demanda, várias reformas educacionais ocorreram durante a Primeira República, em âmbito nacional e regional. Em nosso estado, podemos destacar como mais significativas as reformas João Pinheiro (1906), Wenceslau Brás (1910), Bueno Brandão (1910-1), Delfim Moreira (1915-6), Artur Bernardes (1921-4) e Mello Vianna (1924-6) – além, é claro, da reforma Francisco Campos (1926-7), prévia da que seria implantada por ele mesmo em âmbito nacional poucos anos depois.

Nesse propósito de modernização da educação pública, devemos considerar que a questão religiosa se fez um desafio presente. O catolicismo, que era a religião do Império por força de lei, foi destituído de seu papel oficial assim que foi promulgada a primeira Constituição republicana, em 1891. Nesse mesmo texto, o ensino nas escolas públicas é declarado leigo<sup>12</sup> (PAULY, 2004). Tal fato contradizia as práticas e pensamento da igreja católica, que considerava sua missão educativa um direito divino e natural (PASSOS, 2002). Para agravar a situação, o protestantismo avançava pelo país, utilizando a educação como um dos principais meios de difusão de sua mensagem (MESQUIDA, 1994). A reação católica a estes acontecimentos trouxe um aumento significativo de sua rede de estabelecimentos de ensino, sobretudo em regime de internato, procurando fazer frente aos colégios protestantes. Em relação à escola pública, vários congressos, conferências e reivindicações católicas aconteceram durante a Primeira República, em que o Ensino Religioso era um tema sempre abordado (PASSOS, 2002). Nesse período, tímidos resultados foram conseguidos nos estados. Somente por ocasião da reforma do Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, durante o Governo Vargas, o

---

<sup>12</sup> Ou laico, conforme Cury (2004).

Ensino Religioso foi restabelecido nas escolas públicas do país, primeiramente fora do horário normal das demais disciplinas, e depois dentro do mesmo horário (CURY, 2004).

Assim, podemos compreender que o recorte temporal abordado é marcado tanto pelo interesse na modernização dos sistemas de ensino quanto pela disputa religiosa da escolarização. Era necessário formar um homem novo, apto à nova vida – que poderia ser tratada tanto sob uma perspectiva modernizadora quanto religiosa. Kulesza (2002), discorrendo acerca desse período histórico, afirma que, para formar uma população preparada para um novo estilo de vida e sociedade, era necessário formar professores que fossem capazes de prosseguir com o trabalho civilizatório e modernizante da população brasileira. Assim, percebemos que não apenas a educação primária foi enfatizada nesse momento, mas também a formação de professores adequados à perspectiva educacional de cada sistema de ensino – público ou particular, católico ou protestante.

### **Considerações teórico-metodológicas**

Conforme discutido acima, compreendemos que a educação escolar protestante, em geral, e batista, em particular, era uma prática que buscava influenciar a sociedade brasileira, em seus diversos seguimentos. Estas práticas de planejamento, organização e imposição da doutrina sobre a nova geração de brasileiros remontam ao conceito de **estratégia**, conforme definido por Certeau (1998). Para o autor, estratégia é a manipulação das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia cria a possibilidade de planos futuros a partir do lugar que se ocupa, permite a previsão e antecipação, e permite o poder de conquistar para si um lugar próprio. A estratégia impõe seu próprio discurso, visando criar lugares a partir de seus modelos abstratos. Torna o outro objeto de suas ações, dominando-o. Ao longo da investigação que deu origem a este trabalho, pude perceber que os missionários batistas valiam-se de sua condição de ministros religiosos americanos para se considerar superiores aos demais brasileiros, e em condições de realizar seus

planos estratégicos sobre esta capital, este estado e esta nação – e até sobre outras nações, considerando alguns de seus escritos<sup>13</sup>.

Embora os missionários possuíssem certa autoridade sobre os fiéis de sua denominação, não podemos esquecer que faziam parte de um grupo religioso minoritário, tanto neste país quanto nos Estados Unidos. Sua pretensão de difusão ideológica e doutrinária estava limitada pela sua condição de inserção na sociedade. Eles deveriam enfrentar as limitações financeiras, a falta de apoio político<sup>14</sup>, a oposição de outros grupos religiosos católicos e protestantes, as formas inesperadas ou indesejadas de interpretação e apropriação de sua mensagem pelos brasileiros, dentre outras dificuldades. Assim, muito do pretendido poder dos missionários se dissolveria, em contato com o contexto social mineiro. Tal situação lhes reduziria à condição de detentores da **tática**, conforme definida por Certeau (1998). Tática, para este autor, é uma ação calculada por aquele que não detém o poder. Suas ações aproveitam a ocasião, sem oportunidade para planejamento. A tática *Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário* (p. 101). A astúcia é sua maior característica, posto que suas conquistas são efetuadas onde e quando menos se espera. Em certas ocasiões, a tática era tudo que restava aos missionários, já que seu espaço na sociedade tinha bem mais limitações do que eles gostariam.

Para aumentar seu poder e autoridade sobre os mineiros, os missionários constantemente se valiam da construção de **representações** acerca de sua própria imagem e da denominação. Roger Chartier (1990) define representação como a forma que as realidades sociais são percebidas e interpretadas, considerando que esta leitura nunca é dotada de neutralidade. Cada grupo percebe a realidade de uma maneira, e para que uma interpretação prevaleça, outra deve ser menosprezada. A construção de uma visão da realidade permite que sejam criadas identidades sociais, que tornam visível a existência de um grupo, classe ou comunidade. Para garantir seu espaço neste estado, os missionários investiam na construção de

---

<sup>13</sup> No primeiro número do periódico *O Baptista Mineiro* (BARBOSA, jan. 1920, p. 3), uma matéria ressalta a necessidade de que os fiéis batistas mineiros se preparassem para implantar os princípios da denominação no Brasil e no mundo.

<sup>14</sup> Embora fosse comum que os missionários protestantes tivessem apoio político no Brasil devido à sua filiação ideológica liberal, não encontrei, em nenhum trabalho sobre a igreja batista consultado, qualquer referência às relações de sociabilidade entre a classe política brasileira e os pastores e missionários desta denominação. Desta forma, concluímos que, caso o apoio político à denominação existisse, seria em termos bem mais discretos, por exemplo, do que com os metodistas (cf. MESQUIDA, 1994).

representações positivas a seu respeito, da denominação e de sua instituição escolar. Assim, aspectos já considerados positivos na sociedade da época lhes eram atribuídos, como por exemplo, as ideologias americanistas e a prática de uma moral burguesa. Tais práticas procuravam tornar sua presença mais aceitável aos olhos da sociedade mineira, sobretudo em um contexto de modernização escolar. Havia ainda a construção de representações relacionadas ao comportamento esperado para todos aqueles que se tornassem membros da igreja batista. Essas últimas eram difundidas pelas variadas estratégias educativas da denominação, inclusive a educação escolar, com a finalidade de educar e conformar seus fiéis.

Para entendermos a difusão das representações do comportamento considerado ideal pelos missionários para os convertidos brasileiros, podemos nos valer do conceito de **disciplina**, conforme definido por Foucault (1987). Para o autor, a disciplina é um processo que fabrica corpos submissos e exercitados, cuja maior utilidade se encontra na obediência. Diferente da domesticação, que se apropria dos corpos dos sujeitos, a disciplina apropria-se de sua vontade. O exercício disciplinar leva o sujeito a rejeitar espontaneamente tudo aquilo que é incompatível com a prática à qual já se encontra habituado. Leva-o ainda a se tornar apenas mais uma peça de uma máquina multissegmentar, controlada e vigiada por especialistas, distintos daqueles que são objeto da disciplina. Semelhantemente, os missionários esperavam conseguir, através de suas estratégias educativas, que a nova geração de brasileiros se habituasse à disciplina de vida aprendida nos colégios, representada na figura do missionário(a) como homem e mulher ideal, rejeitando o modo de vida aprendido em sua sociabilização familiar. Esperavam ainda que eles se tornassem parte de uma estratégia de dominação nacional, vigiada e controlada pelos americanos<sup>15</sup>, que por carregarem o título de doutor ou missionário, criava

---

<sup>15</sup> Cabe salientar que as práticas educativas protestantes normalmente eram controladas pela organização missionária responsável pela sua manutenção no Brasil. No caso batista, em particular, todo o trabalho educativo era controlado pela Junta de Richmond através da Junta de Educação da Convenção Batista Brasileira, da qual faziam parte missionários norte-americanos que trabalhavam neste país (RAMALHO, 1976). Um dos objetivos da Junta de Educação era criar um colégio que fosse modelo para todos os demais colégios batistas criados em solo brasileiro. Nesse propósito foi criado o Colégio Batista Brasileiro, em 1908, no Rio de Janeiro. Para seu funcionamento, foram enviados missionários com formação voltada à área educacional. Para que essa estratégia tivesse efeito, a Junta de Richmond não se eximiu de ignorar aquela que tinha sido a primeira iniciativa batista brasileira de criação de uma instituição escolar, o Colégio e Seminário do Recife, criados em 1902. (MESQUITA, 1940). Dessa maneira, embora já existisse pelo menos uma instituição escolar batista no Brasil, o Colégio Batista Brasileiro é comumente designado entre os autores da denominação como tendo a primazia, devido ao propósito para que foi criado e às representações que se pretendia estabelecer através dele.

imediate percepção de que compunham um quadro de pessoal diverso do composto pelos brasileiros.

Para Foucault (1987), o olhar se constitui importante dispositivo disciplinar. Constantemente, os disciplinados são tornados visíveis para ser examinados, e assim recompensados ou punidos através de sua hierarquização. Na disciplina aplicada pelos missionários batistas, podemos verificar o constante apelo a que os educandos se tornassem fiéis aprovados, não apenas sob o exame dos missionários, mas também sob o exame da sociedade. Eles esperavam que a maneira de agir desses educandos, após sua inserção no mundo adulto, deixasse claro aos observadores seu pertencimento religioso. Alguns aspectos dessa disciplina, porém, são impossíveis de ser examinados por outros seres humanos: trata-se daqueles ligados à sensibilidade, à maneira de pensar, sentir e interpretar a vida e os acontecimentos. O máximo que o observador pode fazer é examinar a representação construída pelo indivíduo acerca de seus sentimentos – mas nunca examinar a sinceridade dos mesmos.

Por isso, era importante aos missionários a construção da representação de alguém que ocupasse o posto daquilo que Foucault (1987, p. 197) chama de *aparelho disciplinar perfeito*, ou seja, alguém que com um único olhar pode ver todas as coisas, e a quem nada escapa de vista. Cientes da impossibilidade humana de exercer esta função, os missionários apelam para a utilização de representações acerca da divindade, e com isso evocam que seus fiéis desenvolvam a fé necessária e a sensibilidade para que acreditem e percebam a existência de um ser que está acima das possibilidades e capacidades humanas. Para melhor compreender esse tipo de sensibilidade, me remeto à Sociologia das Religiões, mais particularmente ao conceito de **numinoso**, conforme definido por Rudolf Otto (1985). Para o autor, o contato místico com o sagrado – numinoso – produz no homem a percepção de sua pequenez, chamada pelo autor de *sentimento do estado de criatura* (p. 17), em comparação à *majestas* (p. 29), sentimento de preponderância absoluta do numinoso sobre todas as coisas, de seu poderio. O numinoso também produz no homem um estado de um terror místico, que se constitui o pânico perante seus aspectos de bondade e terribilidade. Esta experiência, de acordo como autor, leva o homem a experimentar uma energia à qual *se referem as expressões simbólicas de vida, de paixão, de sensibilidade, de vontade, de força, de movimento, de excitação, de actividade, de impulso* (p. 34). A experiência com o numinoso leva o homem à

atitude, e não simplesmente a uma paralização aterrorizada. Ao que se pode perceber, era esperado pelos missionários batistas que a crença no numinoso tornasse a disciplina mais efetiva sobre os fiéis, posto que eles se enxergariam como ínfimas criaturas, mediante o sistema disciplinar em que se inseriram. Eles seriam motivados a agir, se afastando das maneiras de viver às quais estavam acostumados, e se inserindo cada vez mais no modelo de fiel cuja representação era divulgada pelos americanos. Além disso, eles também temeriam o numinoso e o castigo que poderia ser imposto por ele pela desobediência à disciplina, ainda que nos menores detalhes. Cabe lembrar que o poder do numinoso era representado como suficiente para hierarquizar mesmo em ambientes superiores e desconhecidos para o fiel batista: de acordo com a teologia do grupo, aqueles que desobedecessem aos princípios da denominação, seriam condenados, na vida após a morte, ao inferno e tormento eterno.

### **Revisão bibliográfica e fontes**

Intentando compreender como se deu a introdução do protestantismo no Brasil, bem como sua obra educacional, consultamos diversos autores acadêmicos. Entre eles, podemos citar Gonzales (1991) e Walton (2000), que ajudam a compreender a história do cristianismo e suas diversas formas de manifestação, sobretudo no Ocidente. Weber (1974) acresce uma discussão sobre o pensamento e práticas protestantes, principalmente nos Estados Unidos. Schünemann (2011) discorre acerca de práticas de grupos protestantes fundamentalistas, assim como os tratados pelo autor anterior. Sobre as relações entre protestantismo e política, podemos destacar Bastián (1994) e David Vieira (1990). Bloom (1994) e Wilges (1982) discorrem acerca de particularidades da Convenção Batista do Sul dos EUA. Autores como Alencar (2005), Mendonça (2008; 2002a; b; c) e Velasques Filho (2002a; b) discorrem acerca do protestantismo no Brasil e suas características políticas, religiosas, filosóficas e educacionais. Por fim, Jane Almeida (2000; 2007), Mesquida (1994) e Ramalho (1976) tratam especificamente da educação protestante no Brasil.

Foram consultados também autores não acadêmicos, que permitiam compreender as condições de trabalho das igrejas, pastores e missionários protestantes no Brasil. Dentre esses, destacamos Ribeiro (1981), que contém relatos

de missionários presbiterianos que trabalharam nesse país – inclusive em Minas Gerais, e Caldas Filho (1999), que discorre acerca do desenvolvimento deste mesmo grupo no leste mineiro. O livro IZABELA HENDRIX: CEM ANOS (2004) nos auxiliou na compreensão do trabalho do primeiro colégio protestante a se instalar na então recém-inaugurada capital mineira. Tognini (1993) discorre acerca de um grupo batista, dissidente do pesquisado. Sua obra nos auxilia na compreensão dos rumos que o trabalho batista tomou neste estado após algumas décadas, e através de relatos pontuais sobre missionários e seu trabalho.

Para melhor compreendermos a igreja batista e o CBAM enquanto uma de suas estratégias de educação escolar, foi necessário buscar obras que tratassem acerca da denominação, considerando suas origens, inserção e trabalho no Brasil. Encontramos quantidade considerável de obras produzidas por membros e líderes do grupo. É provável que a escrita dessas obras tenha sido influenciada, direta ou indiretamente, pela criação do Departamento de Estatística e História pela Convenção Batista Brasileira, em 1927. Seu objetivo era preservar a história da denominação e das igrejas no Brasil, bem como preservar jornais, atas de convenções estaduais e escrever biografias de líderes. Ao que parece, os batistas procuravam construir uma memória que possibilitasse a manutenção de representações a respeito do grupo e de seus princípios. Essas representações seriam utilizadas no próprio grupo que deu origem ao relato, ou em grupos batistas de outras partes do país e do mundo (APPLEBY, nov. 1927)<sup>16</sup>.

Nessa pesquisa, utilizamos alguns trabalhos escritos por batistas, em perspectiva laudatória. Dentre eles, podemos citar Hulse (1973) e Mead (1936), escritas em inglês, e que traçam um panorama das origens da denominação e seu trabalho nos EUA. Utilizamos ainda Rodriguez (1936), escrito em espanhol, que trata da inserção da igreja batista nos países banhados pela Bacia do Rio da Prata. Devido a uma série de semelhanças entre os países da América Latina, tanto em relação ao contexto histórico, político e cultural, quanto em relação à maneira como se realizou a obra missionária protestante, acreditamos que a obra desse autor nos ajuda a compreender como se dava o trabalho da denominação nos países onde se implantava.

---

<sup>16</sup> Como exemplo de publicações laudatórias acerca da história da denominação, de seus membros e líderes, podemos citar Burroughs (1948), publicado em Portugal com objetivos proselitistas e de afirmação da identidade do grupo.

Dentre aqueles que descrevem a denominação e seu trabalho no Brasil, utilizamos os trabalhos de Pereira (1979; 1982) e Mesquita (1940), brasileiros envolvidos com a educação confessional e que escreveram sobre a história da denominação neste país. Foi também utilizada a obra de Crabtree (1940), missionário americano, que escreveu sobre o mesmo tema – embora enfocando os acontecimentos até o ano de 1906.

Em ocasiões comemorativas, era comum que os batistas produzissem e divulgassem literatura acerca de sua história. Dentre publicações de tal natureza citadas nesta pesquisa, encontram-se o livro de Ivan Souza (1982), sobre o estabelecimento da primeira igreja batista para público brasileiro, os livros comemorativos de 40 (O COLÉGIO BATISTA MINEIRO, 1958) e 50 anos (50 ANOS, 1968) do Colégio Batista Mineiro, e uma edição especial do periódico de divulgação nacional da denominação (O JORNAL BATISTA – EDIÇÃO DO CENTENÁRIO, 1982).

Há que se destacar, ainda, as obras de caráter autobiográfico e biográfico consultadas. O missionário Solomon Ginsburg (1921) escreveu, em inglês, um relato suas viagens pelo Brasil<sup>17</sup>, que nos permite perceber as condições de trabalho dos primeiros missionários da denominação que se estabeleceram neste país. A obra de Feitosa (1974), pastor batista brasileiro, é composta por uma coletânea de artigos, muitos dos quais publicados no periódico denominacional *O Batista Pernambucano*, que retratam acontecimentos cotidianos de sua vida e ministério, além de alguns fatos marcantes da história da denominação, tais como o movimento Radicalismo<sup>18</sup> e o avivamento da década de 1960<sup>19</sup>. A obra de Helen Harrison (1987) foi escrita com objetivos de afirmação da denominação, mas também de busca da história familiar, já que ela era descendente de vários casais de missionários que trabalharam no Brasil. Tem um caráter diferenciado pois, por ter sido escrita por um

---

<sup>17</sup> Essa obra foi traduzida para o português e publicada em duas edições, a primeira ainda na década de 1920 e a outra em 1970.

<sup>18</sup> O Radicalismo pode ser considerado um movimento anti-missionarista brasileiro, posto que os obreiros e pastores brasileiros não aceitavam ser tratados de forma diferente ou preteridos em relação aos norte-americanos. Maiores informações sobre o assunto em FEITOSA (1974), MESQUITA (1940), Zaquie OLIVEIRA (2011), PEREIRA (1979) e (1982).

<sup>19</sup> O movimento da Renovação Espiritual, ou do avivamento, era caracterizado principalmente pela busca do batismo com o Espírito Santo em ocasião distinta da conversão, e pela manifestação carismática dos dons espirituais (como por exemplo falar em línguas, profetizar, etc.). Igrejas e pastores dissidentes de várias denominações protestantes – em esmagadora maioria batistas, expulsos de suas denominações por fazer parte deste movimento – se organizaram e fundaram a Convenção Batista Nacional (TOGNINI, 1993).

membro da família dos missionários, utilizou fontes do âmbito privado, permitindo uma maior aproximação das características pessoais, sentimentos e convivência familiar dos mesmos. Também utilizamos a obra de Sarah Maddox (2008), que relata a trajetória de vida de sua sogra, a missionária Ephie (Efigênia, como era conhecida no Brasil) Maddox, fundadora do CBAM. Essa obra foi escrita em inglês em 1950, pouco depois da morte da missionária, para servir de incentivo aos demais missionários e fiéis batistas, tanto no trabalho evangelístico quanto na contribuição financeira. Em 2008, por ocasião da comemoração do aniversário de 90 anos da fundação do Colégio Batista Mineiro, foi traduzida para o português e reeditada. Por fim, há que se destacar a obra de Armindo Silva (1996), de caráter memorialista. O autor foi aluno, professor e diretor do CBAM, tendo ali trabalhado até o final de sua vida. Assim, os relatos de sua vida, da história da instituição e dos sujeitos ali envolvidos se perpassam, de acordo com o desenvolvimento do texto.

Todas essas obras possuem um caráter primordialmente laudatório, problematizando em pouco ou nada a relação entre a denominação e os outros acontecimentos de seu tempo. Nenhuma delas utiliza o método historiográfico. Algumas delas (como p. ex. HULSE, 1973 e MEAD, 1936) sequer citam as fontes pesquisadas para a escrita, enquanto outras possuem fortes traços de memória e tradição oral em sua composição (p. ex., FEITOSA, 1974, Armindo SILVA, 1996). Tais características fazem com que essas referências necessitem ser tratadas com a devida criticidade, constituindo-se fontes auxiliares no desenvolvimento desta pesquisa.

Acerca do pensamento batista e de sua interpretação da realidade, podemos encontrar fortes indícios em sua literatura dogmático-teológica. Desta maneira, consultamos o texto da *Confissão de Fé Batista de 1689* (FÉ PARA HOJE, 1991), texto no qual se baseiam a maioria das confissões de fé e manuais de conduta batista produzidos pelos diferentes ramos da denominação, desde então. Sobre a fé e conduta batista no Brasil, consultamos o Manual das Igrejas (TAYLOR, 1941) e a obra de Benilton Bezerra (1960). Também exploramos seu pensamento através de obras teológicas, como a de Langston (1983). A importância do Manual das Igrejas na compreensão do pensamento e das práticas batistas é fundamental, uma vez que foi escrito originalmente por um missionário americano, e foi utilizado por muitas décadas na condução das igrejas da denominação. Até os dias de hoje, esse manual inspira as práticas eclesiais batistas no Brasil. A obra de Bezerra

pode ser interpretada como uma afirmação da identidade do grupo, e tentativa de unificação entre as igrejas, já que foi publicada em um momento complicado internamente para a denominação, em que houve muitos desligamentos de igrejas da Convenção Batista Brasileira devido ao movimento conhecido como despertar espiritual<sup>20</sup>. O Esboço de Teologia Sistemática de Langston, embora sequer seja a obra completa do autor<sup>21</sup>, foi utilizado por muitas décadas como bibliografia a ser estudada pelos aspirantes ao ministério pastoral na ocasião do exame na ordem de ministros batistas. Utilizamos também o livro do missionário Otis Maddox (1952), que contém uma coletânea de sugestões para sermões e estudos bíblicos utilizados entre os batistas mineiros, durante o tempo de sua atuação. Por estas características, as obras acima, como as anteriormente citadas, ocupam o espaço de fontes auxiliares.

É necessário ressaltar que existem algumas obras acadêmicas, produzidas por pesquisadores batistas, que abordam direta ou indiretamente a história e princípios da denominação, bem como seu trabalho neste país. Dentre essas, encontra-se o livro de Azevedo (1996), originado da tese de doutorado em filosofia do autor, que trata sobre a formação do pensamento batista brasileiro. Uma das obras de Zaqueu Oliveira (1999), também originada de sua tese de doutorado, trata da história da perseguição à fé batista no Brasil. Suas demais obras (Zaqueu OLIVEIRA, 1997; 2011) também foram escritas com métodos acadêmicos, sendo provenientes de seu trabalho enquanto docente do ensino superior, no bacharelado em Teologia. Cabe destacar que os dois autores são pastores batistas. O livro de Betty Oliveira (2005), descendente das primeiras famílias batistas que se implantaram no Brasil por imigração, é fruto de seu doutoramento, e trata da história dos primeiros missionários batistas no Brasil. Machado (1999) e Cleni da Silva (2004) escrevem acerca da educação batista no Brasil, sendo seus trabalhos provenientes da tese de doutoramento deste e da dissertação de mestrado dessa. Ambos trabalharam, durante muitos anos, em instituições escolares batistas. Algumas dessas obras foram publicadas por editoras ligadas à denominação, o que revela mais o interesse do grupo pela manutenção de sua memória do que a utilização de métodos não acadêmicos em sua composição.

---

<sup>20</sup> Maiores informações sobre o assunto em Tognini (1993).

<sup>21</sup> A Teologia Sistemática de Langston, embora tenha sido publicada em português no Brasil pela Casa Publicadora Batista, é uma obra extremamente rara, da qual não temos conhecimento de exemplares em Belo Horizonte, nem em acervo público de outra parte do país.

Além dos livros citados, consultamos, para a composição deste trabalho, prospectos de propaganda da instituição, publicados em 1921, 1924 e 1927. Esses documentos contém informações a respeito do funcionamento e princípios da instituição. Fotos de docentes, discentes e prédios escolares também eram veiculadas. O formato adotado era 15 x 21 cm, e a encadernação era feita por meio de grampos. As três edições variam em número de páginas e quantidade de informações, embora haja grande semelhança entre algumas partes do texto. Sua organização e formato também é bastante semelhante ao prospecto do Colégio Batista Brasileiro, instituição educacional modelar da denominação (PROSPECTO DO COLÉGIO BATISTA, 1937<sup>22</sup>).

Também foi consultado o ARCHIVO DE NOTAS FINAES<sup>23</sup>. Trata-se de um conjunto de fichas de alunos encadernadas, com campos para informações a seu respeito<sup>24</sup>. Estes campos, porém, nunca estavam completamente preenchidos, dificultando o acesso a informações sobre boa parte dos alunos. As fichas que compõe o ARCHIVO... foram impressas em gráfica, com o nome *Collegio Baptista* e a designação *Archivo de Notas Finaes*. É possível que essas fichas fossem um documento padronizado, para utilização em todos os colégios batistas do país, já que não consta qualquer informação sobre a localização da instituição escolar. A falta de informações sobre os alunos pode ser fruto de um preenchimento posterior das fichas – Armindo Silva (1996) afirma, em suas memórias, que o colégio começou a fazer fichas de funcionários depois de muitos anos de funcionamento. É possível que com os alunos tenha acontecido a mesma coisa, tornando desnecessário o preenchimento de certos detalhes no ARCHIVO... . As fichas foram preenchidas com escrita datilográfica, e não há evidências de que tenham sido preenchidas, em ocasiões diferentes, com os novos resultados por ano (p. ex., variações na cor e intensidade da tinta usada, ou mesmo nos tipos da máquina). Posteriormente, estas fichas foram encadernadas, através de costura e colagem, em um livro de capa dura e com indicações de organização alfabética – que não foi seguida. Com base nessas características, acreditamos que o ARCHIVO... tenha sido uma posterior compilação de documentos escolares que traziam informações

---

<sup>22</sup> Documento do acervo particular da autora.

<sup>23</sup> Referido, a partir de então, como ARCHIVO... .

<sup>24</sup> Número do aluno, Nome, Responsável, Endereço, Data de Primeira Matrícula, Primeira Classificação, Naturalidade, Data de Nascimento, Último Colégio Frequentado, Classe ou Ano Completado, Certidão de Trabalho Feito, Certidão de Conduta, Religião, Matérias e notas por ano letivo.

mais completas sobre os alunos, e que infelizmente não foram disponibilizados para consulta.

MATERIAS		Anno Lectivo de 19 23		Anno Lectivo de 19 24		Anno Lectivo de 19 25		Anno Lectivo de 19 26		Anno Lectivo de 19 27		Anno Lectivo de 19 28	
		1. notas	2. notas										
PORTUGUEZ		89		81		87		84					
HIST. DO BRASIL		96		-		-		-					
ARITHMETICA		81		92		91		-					
CALIGRAPHIA		97		96		-		-					
GEOGRAPHIA		85		86		-		-					
DESSENO		89		95		93		-					
SCIENCIAS PHY.		97		95		-		-					
INGLEZ		82		84		84		78					
LEITURA		95		95		-		-					
HIST. SAGRADA		96		96		96		-					
FRANCEZ				75		93		-					
HIST. PATRIA				94		-		-					
INSTR. MORAL E CIVICA						96		-					
ALGEBRA						91		91					
LATIM						84		74					
MUSICA								89					
BIBLIA								81					
GYMNASICA								95					
HIST. ANTIGA								82					

FIGURA 5 - Página do *Arquivo de Notas Finaes*

As fontes acima descritas provêm de um acervo pouquíssimo explorado, o *Centro de Memória do Colégio Batista Mineiro*. Lá, encontra-se o arquivo morto da instituição, bem como publicações antigas referentes à instituição, recortes de jornal, mobiliário escolar e materiais didáticos. De acordo com Rosa Souza (2000, p. 13), *Os arquivos escolares oferecem fontes valiosas para o estudo histórico das instituições educativas e da cultura escolar, que permitem reconstituir a identidade e a trajetória de vida de um determinado estabelecimento de ensino*. Através dos arquivos escolares, podemos encontrar elementos que permitem a reflexão acerca do passado da instituição, dos sujeitos que a frequentaram, das práticas ali produzidas e de sua relação com a cidade (Diana VIDAL, 2005). Além do mais, para Gatti Junior (2002, p. 4), *o arsenal de fontes e informações fundamentais presentes*

nos arquivos escolares permite a construção de *interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira.*

Além destes materiais, foi necessário realizar visitas ao prédio da instituição, para observar sua arquitetura e localização.

Além dos documentos propriamente escolares, foram consultados exemplares do periódico da denominação, *O Baptista Mineiro*<sup>25</sup>. De cunho local e denominacional, era publicado mensalmente, embora atrasos na edição e composição tenham feito com que, em várias ocasiões, tenham sido publicados apenas dez exemplares por ano. Era composto por quatro páginas, e eventualmente trazia conteúdo fotográfico. Foi criado para ser auxiliar dos missionários no trabalho de manutenção das igrejas do interior, formando e informando, sobretudo, os fiéis daquelas igrejas que não dispunham de um pastor fixo. Era enviado, sem custo, para todas as famílias batistas de Minas Gerais. Joaquim Nabuco Linhares (1995, p. 199), em seu *Itinerário da imprensa de Belo Horizonte*, afirma acerca do papel fundamental que o periódico cumpria entre o grupo: *O Batista Mineiro é um jornal de larga circulação e muito tem feito em prol da elevação e prestígio da entidade que representa.* Sua coleção, 95% completa no período compreendido entre 1920 e 1940, encontra-se disponível para consulta na biblioteca do Colégio Batista Mineiro, em um volume encadernado.



FIGURA 6 - Cabeçalho de *O Baptista Mineiro*, novembro de 1920

<sup>25</sup> Referido, a partir daqui, como OBM.

Esta fonte permitiu que se percebesse o funcionamento da denominação, de uma maneira geral. As informações nele contidas perpassam a organização da denominação através da *Convenção Baptista Mineira*<sup>26</sup>, a educação escolar realizada no CBAM, as práticas de culto e conduta esperada pelos fiéis. Conforme Araújo (2002), na historiografia da educação, os periódicos podem ser considerados valiosas fontes por exprimirem costumes, práticas sociais e vasto material para o estudo da vida cotidiana. Além disso, a imprensa possui um caráter fortemente pedagógico, devido a ser portadora e produtora de significações, educando através da aculturação. Embora o periódico analisado possa ser tendencioso em muitas das situações retratadas, com narrativas laudatórias e exposição apenas da interpretação batista para fatos e acontecimentos, nem por isso será desqualificado enquanto fonte para a pesquisa – de acordo com David Vieira (2007), o conteúdo analisado em um periódico são as orientações quanto às formas de pensar, sentir e agir, e as motivações para isso. Além do mais, é necessário considerar que um periódico produzido para circulação interna no grupo demonstra que existe algum consenso entre editores e leitores, posto que o público se permite formar pelos princípios ali divulgados como ideais.

O hinário CANTOR CRISTÃO (1971) também foi utilizado como fonte de consulta para a realização deste trabalho. Este foi o segundo hinário evangélico a ser publicado no Brasil, em 1891, e pode ser considerado uma iniciativa do missionário batista Solomon Ginsburg, autor e tradutor de um grande número de hinos. Em 1921, já em sua 17ª edição, contava com 571 hinos, que expressavam parte do pensamento batista e de sua interpretação da realidade. Sua utilização contemplava tanto o culto eclesiástico, quanto o evangelismo público, e os momentos devocionais. Impresso em volumes com ou sem partitura, devido às características de sua utilização, este hinário levaria a uma forma diferenciada de sociabilidade oral (cf. Ana Maria GALVÃO, 2010) – e mesmo musical – mediada pela palavra escrita. Cabe ressaltar que, em algumas igrejas mais e em outras menos, este hinário é utilizado até os dias de hoje pelos batistas.

Além destas fontes principais, materiais auxiliares ajudaram a compor o contexto em que o objeto pesquisado estava inserido. Dentre estes, trechos de outros periódicos publicados à época: *Minas Geraes*, *O Horizonte*, *A Gazeta*, e

---

<sup>26</sup> Referida, a partir daqui, como CONVENÇÃO....

*Diário de Minas*, disponíveis na Hemeroteca Histórica da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa. Há que se acrescentar que alguns desses exemplares também estão disponíveis na Coleção Linhares da UFMG<sup>27</sup>. A coleção de Leis Mineiras, disponível na Hemeroteca, auxiliou na compreensão das reformas da educação pública ocorridas na Primeira República, em Minas Gerais. Algumas fotografias, o *Registro de Imigrantes em Minas Gerais* e o *Estatuto Chorográfico da Cidade de Belo Horizonte* são provenientes do acervo do *Arquivo Público Mineiro*. No Museu da Escola, foi consultada uma edição da *Revista do Ensino*. Esse periódico, de acordo com Maurilane Biccás (2005), era uma das principais estratégias da formação de professores neste estado, forjada a partir da reforma estadual da educação, sob a direção de Francisco Campos.

## **Organização do trabalho**

Este estudo tem como objeto o CBAM, enquanto estratégia difusora da mensagem batista, tanto em âmbito religioso quanto social. Nesse sentido, serão explorados elementos que nos levem à compreensão dos objetivos da denominação para este estado, e de como a instituição pesquisada poderia ajudar a alcançá-los. Discorreremos também acerca da organização, funcionamento e práticas realizadas, comparando-as, em algumas ocasiões, às realizadas em outras instituições escolares deste estado, bem como às propostas das reformas da educação pública realizadas durante a década de 1920.

Buscando alcançar este intento, escrevemos quatro capítulos, que compõe esta dissertação. O primeiro capítulo, intitulado *Os Batistas: origem e atuação*, discorre acerca da origem da denominação, sua inserção no Brasil e em Minas Gerais, bem como algumas das estratégias utilizadas pelos missionários para alcançar prosélitos neste estado. O segundo capítulo, *Objetivos da escolarização entre os batistas em Minas Gerais*, discorre acerca da formação e organização do CBAM, das representações de educação e instrução difundidas através do periódico da denominação, e de como a localização do prédio próprio se relacionava com o projeto de transformação social defendido pela denominação. O terceiro capítulo, *Professores, alunos e financiamento*, caracteriza o corpo docente e discente da

---

<sup>27</sup> <http://linhares.eci.ufmg.br/index.php?status=3>

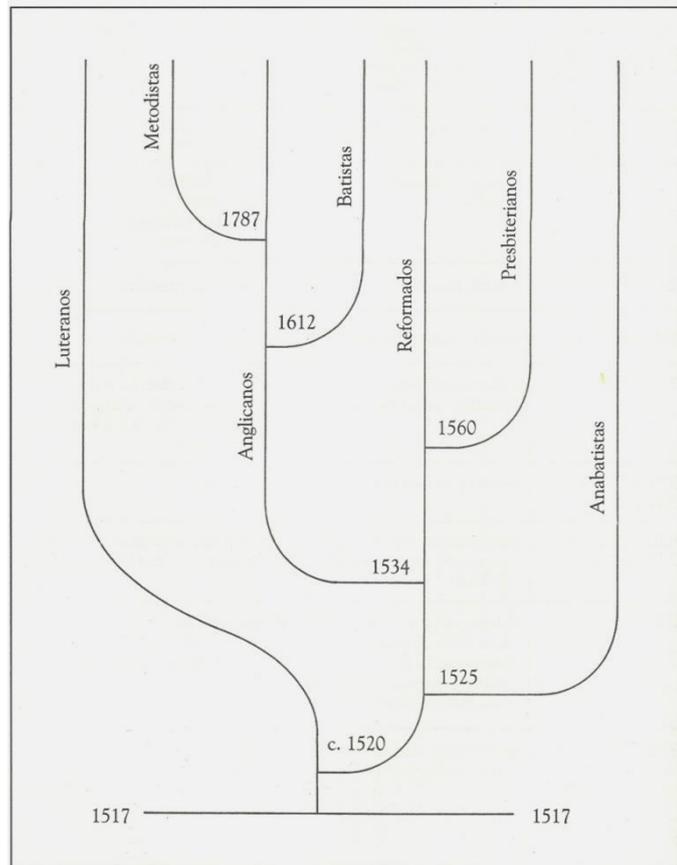
instituição, além de problematizar questões relativas à sua manutenção financeira. O capítulo derradeiro, *A estratégia posta em prática: o funcionamento do CBAM*, descreve os níveis de ensino oferecidos, bem como elementos que colaboravam à instrução e educação dos alunos ali matriculados.

Estes capítulos, porém, não concluem a pesquisa acerca dessa denominação. Pelo contrário: fazem emergir uma série de outros questionamentos e possibilidades de pesquisa, a partir destas e de outras fontes, acerca da contribuição dos batistas e do CBAM para a educação em Minas Gerais. Ainda há muito a ser analisado, mas este é apenas um dos pontos de partida para outras pesquisas. Esperamos que este estudo possa instigar o alargamento do campo de investigação sobre a educação protestante em Minas Gerais, bem como sobre a educação batista em particular.

---

## CAPÍTULO 1 – OS BATISTAS: ORIGEM E ATUAÇÃO

## 1.1 ORIGEM DA IGREJA BATISTA



**FIGURA 7 - Árvore genealógica dos grupos denominacionais protestantes<sup>28</sup>**

Walton (2000, p. 66) esquematiza, através de uma figura semelhante a uma árvore genealógica, as origens das principais denominações protestantes (FIGURA 7). A partir da Reforma, em 1517, surgiram os grupos luteranos, e pouco tempo depois, a ramificação dos chamados Reformados. Destes grupos derivaram-se os anabatistas e presbiterianos, exercendo também influência sobre a reforma inglesa e instituição da Igreja Episcopal Anglicana. Embora o anglicanismo tenha se tornado a religião oficial da Inglaterra, conforme nos relata Azevedo (1996), havia grupos cristãos divergentes, como católicos romanos, puritanos e separatistas. Esses últimos caracterizavam-se pelo desejo de constituir igrejas independentes do Estado, com liberdade de culto. Muitos de seus princípios, descritos na Confissão de

<sup>28</sup> Disponível em Walton (2000), p. 66.

Fé de 1689<sup>29</sup> (FÉ..., 1991), correspondiam aos presentes no escopo batista, como a liberdade de consciência e o batismo por imersão após profissão de fé como condição para entrada na igreja. Estes separatistas foram se organizando em grupos que professavam dos mesmos princípios e convicções teológicas. Vários desses grupos recebiam a denominação de batistas, com algumas diferenças relacionadas à soterologia<sup>30</sup>. Como principais exemplos destes grupos, podemos citar os batistas gerais, de soterologia arminiana<sup>31</sup>, e os batistas particulares, calvinistas<sup>32</sup>. Sob perseguição religiosa durante os reinados de Jaime I, Carlos I e Carlos II, muitos batistas emigraram para a colônia norte-americana e ali se estabeleceram, fundando para si igrejas que condiziam com seus princípios e teologia (AZEVEDO, 1996; Zaqueu OLIVEIRA, 2011).

Embora inicialmente não tivessem se tornado a principal denominação dos EUA em número de fiéis, e tivessem continuado a sofrer perseguições (AZEVEDO, 1996; Zaqueu OLIVEIRA, 2011), os batistas conseguiram se firmar em solo americano, e crescer numericamente através das conversões de indivíduos advindos de outros grupos protestantes. Bloom (1994) descreve a fé batista como essencialmente empírica. Com uma mensagem landmarkista<sup>33</sup>, atraía membros de outras denominações afirmando ser a única portadora da verdadeira mensagem da salvação, alcançada através de uma experiência pessoal de fé. A demonstração

---

<sup>29</sup> A Confissão de Fé de 1689 é um documento que descreve os princípios teológicos e práticos aceitos por todas as igrejas que se denominavam batistas à época. Foi produzido representativamente por cerca de cem congregações da Inglaterra e País de Gales. Por sua forma de construção e fidelidade aos princípios adotados nas igrejas batistas, é utilizado até os dias de hoje como fonte de consulta para a elaboração de manuais de princípios e prática nos mais diversos ramos da denominação.

<sup>30</sup> Soterologia é a parte da teologia que discorre acerca da doutrina da salvação da alma humana no pós-morte.

<sup>31</sup> A soterologia arminiana ou arminianista é uma interpretação do texto bíblico no que se refere à salvação da alma do homem. Um de seus principais pontos é o livre arbítrio e a capacidade humana de escolher entre a fé em Cristo e a consequente salvação da alma, ou a incredulidade e a consequente condenação ao inferno após a morte. Maiores informações sobre a soterologia arminiana conforme adotada pelos batistas em Langston (1983).

<sup>32</sup> A soterologia calvinista é uma interpretação do texto bíblico no que se refere à salvação da alma do homem. Um de seus principais pontos é a inexistência de livre arbítrio humano no que diz respeito à salvação de sua alma. O homem, nesta concepção, seria incapaz de arrepende-se de seus pecados e buscar a salvação, a menos que o próprio Deus o impulsione a isso. Sendo assim, cada ser humano teria sido previamente predestinado por Deus à salvação da alma ou à condenação ao inferno. Maiores informações sobre a soterologia calvinista em Grudem (1999).

<sup>33</sup> O landmarkismo é uma corrente teológica que afirma serem os batistas sucessores históricos do trabalho de João Batista, perpetuado através de grupos minoritários e perseguidos através dos tempos. Tem caráter profundamente exclusivista, acreditando que apenas os membros do grupo podem ser considerados reais participantes do Reino de Deus e da salvação (BLOOM, 1994). A origem desse nome encontra-se num escrito de James M. Pendleton, publicado em 1854 com o título *An Old Land Mark's reset* (VELASQUES FILHO, 2002a).

pública desta fé seria feita através do batismo por imersão, aplicado apenas a pessoas que pudessem escolher por si próprias dele participar. Era comum que pessoas da classe popular se tornassem batistas atraídas pelo espetáculo do batismo público por imersão. De acordo com Weber (1974), com o passar do tempo, tomar parte de uma denominação que pregasse a fé empírica tornou-se uma credencial para o indivíduo – fato esse que fomentou a conversão de muitos cavalheiros norte-americanos à seita batista, motivados pelo prestígio comercial que a participação no grupo lhes conferiria.

De acordo com Anna Adamovicz (2008), os batistas se caracterizam pela visão de que sua teologia é coerente com a Bíblia e com a ortodoxia cristã, conforme expressa na Reforma Protestante. Sua matriz teológica é derivada dos princípios do Puritanismo e do Calvinismo – embora, no tocante ao pensamento soteriológico, fosse influenciada pelo arminianismo, que concebia a morte de Cristo como um sacrifício pelo perdão dos pecados de toda a humanidade. Por acreditarem que todos podem ser salvos, uma vez que o sacrifício de Cristo teria abrangência universal, se imbuíam de significativo empenho na divulgação de sua mensagem, levando a denominação à implantação e crescimento em várias partes do mundo (BLOOM, 1994). A fé na redenção levaria o indivíduo a uma experiência única, que teria como consequência a conversão de seus pecados e regeneração pessoal. Ao indivíduo convertido, desde que ele fosse adulto – ou seja, plenamente responsável por seus atos, seria ministrado o batismo por imersão, como símbolo da transformação de vida pela qual ele havia passado. As igrejas, formadas pelos indivíduos convertidos e batizados, se governavam através de assembleias e votações, que resolviam todos seus assuntos – desde a aplicação dos recursos materiais disponíveis, até a escolha do pastor, que teria uma função mais espiritual que administrativa (TAYLOR, 1941).

Os batistas tornaram-se progressivamente influentes nos EUA. É comum, na literatura denominacional, encontrarmos trechos onde líderes da denominação se gabam da provável influência conseguida pelo grupo na Constituição Norte Americana através da emenda que garante liberdade religiosa através da separação entre Igreja e Estado<sup>34</sup> (cf. CRABTREE, 1940; MEAD, 1936; COCKELL, jan.1920,

---

<sup>34</sup> Zaqueu Oliveira (2011) esclarece que a Declaração de Liberdade Religiosa de Tomas Jefferson foi aprovada, nos EUA, devido ao esforço conjunto de vários grupos dissidentes que sofriam perseguições, sobretudo os batistas.

p.1). De acordo com Crabtree (1940), também tiveram influência no campo educacional, através da fundação da Brown University, do Colégio Vassar para mulheres, da fundação do sistema de escolas públicas nos EUA pelo batista John Clark, da presença do batista Henry Dunster na presidência do Harvard College, e da manutenção, até 1929, de 18 seminários teológicos – de linha predominantemente fundamentalista<sup>35</sup> – e 146 universidades e colégios no território americano.

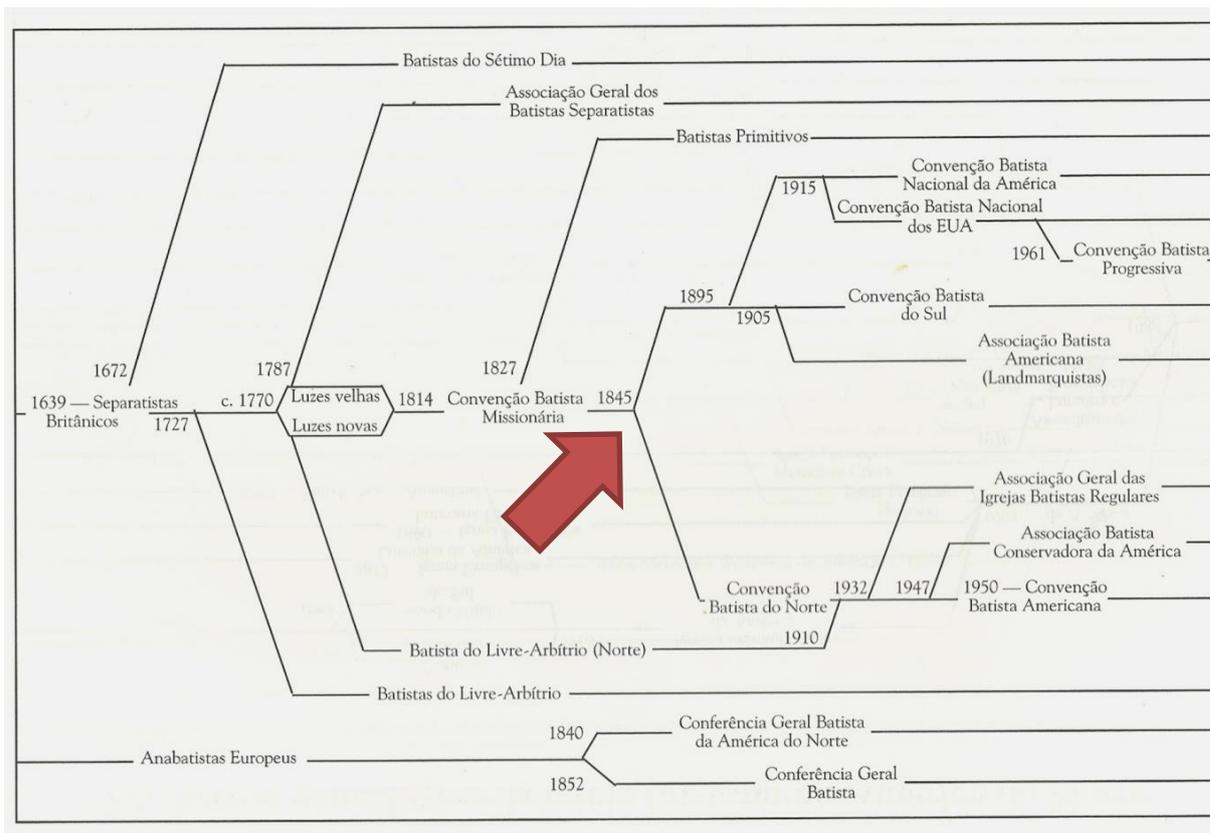
Um dos elementos principais que favoreceram o progresso do trabalho batista nos Estados Unidos foi a cooperação entre as congregações, através da fundação de sociedades e convenções (MEAD, 1936). De acordo com Gonzalez (1991), foi comum, em todas as denominações protestantes norte americanas, por ocasião do Grande Despertar ocorrido no final do século XVIII, que se fundassem sociedades religiosas, para se dedicar à causa missionária e a causas sociais. Dentre as sociedades com objetivos missionários, podemos listar a Sociedade Bíblica Americana, em 1816, e a Junta Americana de Comissionados para Missões Estrangeiras, em 1810. Dentre as sociedades envolvidas em causas sociais, podemos citar a Sociedade Colonizadora, envolvida com causas abolicionistas, e a Sociedade Americana para a Promoção da Temperança, em 1826, ocupada com o combate à alcoolemia. É importante considerar que a participação nessas sociedades religiosas, assim como nas religiões empíricas descritas por Weber (1974), conferiam identidade e pertencimento, tanto religioso quanto civil, a seus participantes.

Embora os batistas sejam, até os dias de hoje, enfáticos quanto à autonomia das congregações locais, muitos de seus projetos só foram levados a efeito através da cooperação com as sociedades. Conforme descreve Mead (1936), tal prática poderia ser uma iniciativa por parte de cada congregação, mas também uma iniciativa de cada indivíduo, que contribuía financeiramente para causas às quais apoiava. Dessa maneira, não tardaram a surgir diversas associações, sociedades e convenções batistas, com objetivos missionários e proselitistas, mas igualmente comprometidos com os mais diversos ideais sociais e políticos. Walton

---

<sup>35</sup> O fundamentalismo é um fenômeno típico do protestantismo estadunidense, relacionado à forma de leitura e crença na Bíblia. Schünemann (2011) descreve três pontos básicos no fundamentalismo: crença na Bíblia como Palavra de Deus e em sua aplicabilidade em todas as áreas da vida; construção de uma identidade de separação do mundo entre os fiéis; e ênfase na necessidade de testemunhar sua própria história de vida para com isso alcançar novos prosélitos para a igreja.

(2000, p. 101) ilustra a trajetória dos batistas, desde sua origem nos separatistas ingleses até seu desenvolvimento na colônia norte-americana, na FIGURA 8:



**FIGURA 8 - Árvore genealógica da Igreja Batista na América do Norte<sup>36</sup>**

Como se pode perceber, desde o período dos separatistas britânicos, por diversas vezes os batistas se dividiram em novas ramificações, que divergiam em questões teológicas, sociais ou políticas. Devido à temática abordada neste trabalho, discorreremos acerca de uma divisão específica no grupo: aquela ocorrida em 1845, a partir da Convenção Batista Missionária, dando origem à Convenção Batista do Sul e à Convenção Batista do Norte (indicada na figura por uma seta).

Para Zaqueu Oliveira (2011), a principal razão da dissensão entre os batistas do sul e do norte dos Estados Unidos era a organização das missões estrangeiras. Enquanto os do norte defendiam que um único órgão – a Convenção Trienal – controlasse as missões, bem como todo o trabalho da denominação, os do sul defendiam que as atividades realizadas pela convenção – como por exemplo, missões nacionais, missões estrangeiras, educação e publicações – estivessem

<sup>36</sup> Disponível em Walton (2000), p. 101. A seta foi acrescentada por motivos didáticos.

divididas em juntas, e estas fossem controladas pelo órgão central. Este desentendimento teria sido agravado pela questão da escravatura: enquanto os batistas do norte eram abolicionistas, alguns batistas do sul – inclusive missionários – possuíam escravos. Para Bloom (1994), é inegável que o posicionamento relacionado à escravidão foi questão primordial para a divisão entre os batistas norte-americanos. Wilges (1982) também parte desse pressuposto ao descrever o grupo. Seja como for, a partir deste desentendimento surgia, através de uma divisão<sup>37</sup>, a Convenção Batista do Sul dos EUA, cuja Junta de Missões Estrangeiras sediou-se em Richmond, Virginia.

A aceitação da mensagem batista entre os sulistas foi tamanha que Bloom (1994) classifica a igreja batista como uma religião típica desta região estadunidense. Comprometida com os ideais batistas e sulistas era a maioria dos homens que morreu durante a Guerra de Secessão. Embora houvesse entre eles presbiterianos e metodistas dos sul, foi a denominação batista que mais sofreu com as pesadas baixas impostas ao exército confederado. Restou-lhes, após o término da guerra, a convivência com um sentimento de derrota e frustração relacionado ao término do sonho de uma nação sulista independente, agregado aos milhares de mortos e à destruição de seu território. Para superar estes acontecimentos, os batistas do sul passaram a se dedicar à obra missionária, representando-se como última e única esperança de evangelização do mundo em conformidade com os princípios do Novo Testamento. Helen Harrison (1987) relata que a Convenção Batista do Sul, através da Junta Missionária de Richmond, a essa época, mantinha missionários e igrejas estabelecidos na China, Itália, África e México.

## 1.2 A INSERÇÃO DOS BATISTAS NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Com a destruição do território sulista, muitos norte-americanos desta região decidiram emigrar para a Ibero-América. Este movimento migratório também pode ser interpretado como um reviver da esperança que os norte-americanos investiram na colonização do Oeste de seu país. Assim como muitos deles acreditavam que o avanço em direção ao território indígena constituía-se uma

---

<sup>37</sup> Zaqueu Oliveira (2011) e Gonzalez (1991) explicam que a questão escravagista causou divisões em todas as denominações protestantes norte-americanas neste período, com exceção da Igreja Episcopal Anglicana.

“grande porta” que Deus havia aberto para a pregação do evangelho (GONZALEZ, 1991, p. 36 – aspas originais), também acreditavam que migrando para os países da América Latina, inclusive para o Brasil, teriam a *oportunidade de empreender a ocupação de um novo território* (MESQUIDA, 1994, p. 34). Assim, no final da década de 1860, já havia cerca de 800 imigrantes sulistas na Província de São Paulo, das mais diversas denominações protestantes. Conforme Pereira (1979), os imigrantes batistas, muito bem recebidos por Dom Pedro II, fixaram-se, em menor número, em Santarém. A maior parte escolheu se fixar na província de São Paulo, principalmente na cidade de Santa Bárbara. Lá, organizaram a primeira Igreja Batista em solo brasileiro, a 10 de setembro de 1871. Esta igreja era claramente voltada para os imigrantes, sendo seus cultos realizados em língua inglesa, e não possuindo atividade proselitista. De acordo com Pereira (1979, p. 82), “embora essa igreja de Santa Bárbara não fosse missionária, ela tinha o ideal missionário”. Tanto que escrevia continuamente à Junta de Richmond pedindo que fossem enviados missionários para o Brasil. Apoiados pelo ex-general das forças sulistas Alexander Travis Hawthorne, que havia feito uma viagem de reconhecimento do campo missionário no Brasil, os imigrantes batistas finalmente conseguiram ser atendidos, e a Convenção do Sul passou a enviar missionários para trabalhar nestas terras. No ano de 1881, chegava o primeiro casal: Anne Luther Bagby e William Buck Bagby.

Conforme Helen Harrison (1987), assim que chegou ao Brasil, o casal de missionários seguiu a Santa Bárbara, onde conheceu o ex-padre Antônio Teixeira de Albuquerque<sup>38</sup>, convertido à doutrina batista e participante da igreja de imigrantes naquela cidade. Menos de um ano depois, chegava outro casal de missionários, Zachary e Kate Taylor. Juntos, os cinco fizeram uma longa viagem pelo Brasil procurando onde seria o melhor lugar para iniciar o trabalho batista com brasileiros. Tendo-se decidido pela cidade de Salvador, fundaram a 1ª Igreja Batista em 15 de outubro de 1882. Em 1884, Bagby resolveu se transferir para o Rio de Janeiro com sua esposa e uma convertida da Bahia, Mary O’Rorke. Lá se encontraram com uma batista escocesa, Elizabeth Williams, que lhes cedeu a casa para iniciarem a 1ª Igreja Batista do Rio de Janeiro, em 24 de agosto de 1884. Antônio Teixeira de Albuquerque também deixou Salvador em direção a Maceió, cidade onde fora pároco, e com seu antigo amigo Wandregesilo Melo Lins, organizou, em 17 de maio

---

<sup>38</sup> Antônio Teixeira de Albuquerque se tornou o primeiro pastor batista brasileiro a ser consagrado (Helen HARRISON, 1987; Betty OLIVEIRA, 2005).

de 1885, a 1ª Igreja Batista de Maceió. Melo Lins retornou a sua cidade, Recife, em companhia de outro missionário, Charles D. Daniel, e juntos fundaram a 1ª Igreja Batista do Recife em 4 de abril de 1886. Eram, portanto, quatro igrejas fundadas em quatro anos.

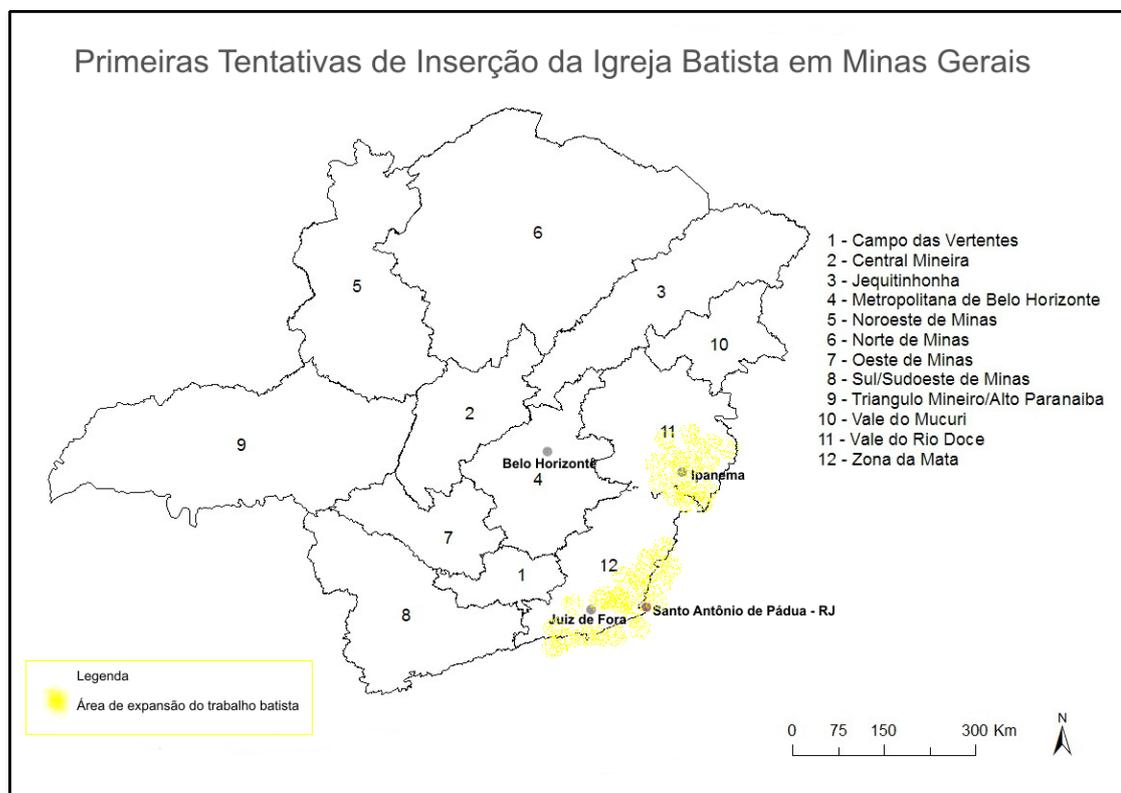
De acordo com Mendonça (2002a), a preferência dos batistas era estabelecer-se em áreas urbanas, *onde a presença física da Igreja Católica constituía sério obstáculo aos protestantes* (p. 42). Assim, a igreja batista se constitui, no Brasil, uma religião urbana, com numerosas congregações nos grandes centros populacionais. Sempre atendeu primordialmente a classe média, embora também alcançasse os setores populares das grandes cidades.

Conforme autores batistas que escreveram a respeito de sua denominação (CRABTREE, 1940; FEITOSA, 1974; MESQUITA, 1940; Zaqueu OLIVEIRA, 1999; PEREIRA, 1982), embora tardiamente, várias tentativas de inserção da denominação em Minas Gerais foram realizadas (FIGURA 9). De acordo com Zaqueu Oliveira (1999), o missionário E. H. Soper, ainda durante a monarquia, tentou estabelecer um trabalho em Juiz de Fora, mas sofreu severas perseguições pelo padre local. O missionário e os fiéis sofriam agressões pela população da cidade, tendo muitas vezes de ser defendidos por soldados armados. O periódico O JORNAL ... (1982) relata que em fevereiro de 1889, Charles D. Daniel tentou iniciar um trabalho na mesma cidade, sendo levado alguns anos depois a transferi-lo para Campos, onde os resultados eram maiores. Também no final do século XIX, o missionário Daniel F. Crosland expandiu o trabalho realizado em Santo Antônio de Pádua (RJ) em direção à Zona da Mata mineira, conseguindo organizar várias congregações e igrejas. Caldas Filho (1999) relata que, em 1896, o missionário Salomão Ginsburg também esteve na região, não conseguindo sucesso no trabalho realizado entre imigrantes europeus luteranos, devido à exigência de que se rebatizassem<sup>39</sup>. Na ausência de um pastor de sua igreja de origem, o grupo preferiu aderir ao presbiterianismo. O JORNAL... (1982) descreve também o trabalho no Vale do Rio Doce, onde Francisco José da Silva fundou um trabalho de iniciativa

---

<sup>39</sup> A exigência de novo batismo para católicos, luteranos e presbiterianos por parte dos batistas baseia-se no seu repúdio ao pedobatismo e no princípio do batismo por imersão como único modo válido. Maiores informações a respeito da forma de batismo da denominação em Bezerra (1960), Hulse (1973), Langston (1983), Taylor (1941). O rebatismo não era prática exclusiva dos missionários batistas: Boanerges Ribeiro (1981) relata que os missionários presbiterianos, embora reconhecessem a validade do pedobatismo católico, rebatizavam os convertidos brasileiros, pois segundo eles os brasileiros sentiam essa necessidade.

brasileira, que deu origem à mais antiga igreja viva do estado mineiro, a 1ª Igreja Batista de Ipanema, fundada no dia 4 de outubro de 1904.



**FIGURA 9 - Primeiras tentativas de inserção da Igreja Batista em Minas Gerais, final do século XIX e início do século XX<sup>40</sup>**

A missão, porém, que maior influência exerceu sobre o restante do estado, funcionando como um ponto unificador do trabalho batista em Minas Gerais, foi a de Belo Horizonte. A primeira igreja batista de que se tem conhecimento na região foi organizada pelo pastor Antônio Vieira da Fonseca, em 1º de janeiro de 1897. Junto à igreja, o pastor também organizou uma escola. Embora matéria de O JORNAL...(1982, p. 44) afirme que ambas tenham desaparecido sem deixar documentação, Zaqueu Oliveira (1999) descreve como a perseguição católica influenciou o fim do trabalho:

Em Belo Horizonte, a nova capital do Estado de Minas Gerais, o trabalho incipiente encontrou todos os tipos de oposição por parte dos padres romanos. Os missionários começaram uma escola ali, mas mediante pressão dos adversários, muito frequentemente os pais tiravam seus filhos da escola, porque era uma empresa protestante. Mary B. Wicox afirmou: “Mesmo os brasileiros que acreditam que nenhuma escola é melhor do que as escolas americanas, quando têm conhecimento de que seus filhos estão ouvindo a leitura da Bíblia protestante (um livro que os católicos desta terra

<sup>40</sup> Mapa construído a partir das informações contidas em O JORNAL...(1982, p. 44 e 45).

têm sido ensinados a odiar), eles freqüentemente decidem trocar nossas escolas pelas dos padres. (p. 90)

Uma nova tentativa foi realizada pelos missionários J. J. Taylor e William Bagby em junho de 1897, sobrevivendo dificilmente esta igreja sob os cuidados do diácono João Tibúrcio Alves. Em 1911, o missionário Daniel Crosland e família chegaram a Belo Horizonte, e reorganizaram a que foi chamada, a partir de 31 de março de 1912, 1ª Igreja Batista de Belo Horizonte. À época, contava com 10 membros e estabeleceu-se à Rua Guarani, mudando pouco tempo depois para um salão alugado na Rua dos Tupinambás. Para trabalhar nesta igreja, além de Crosland e sua família, vieram para esta capital os missionários Henrique Cockell, em dezembro de 1914, e Otis Maddox, em dezembro de 1917, acompanhados de suas respectivas famílias (O JORNAL ..., 1982). A partir de então, o trabalho batista neste estado tomou novo ânimo. Em 1918, a *Primeira Igreja Batista de Belo Horizonte* contava com aproximadamente 70 pessoas, sendo em sua maioria homens, com número significativo de crianças e presença de alguns negros (FIGURA 10).



**FIGURA 10 - Salão e membros da Primeira Igreja Batista em Belo Horizonte, 1918<sup>41</sup>**

É possível apontar diversas hipóteses para o sucesso do trabalho da denominação na nova capital. Talvez, nessa ocasião, os batistas tenham se constituído uma possibilidade de explicação espiritualizada dos acontecimentos relacionados à República e à modernização para os mineiros. Mesmo não possuindo uma vocação rebelde, como os tantos movimentos messiânicos comuns à época, sua posição pode ter auxiliado pessoas que não conseguiam compreender os fatos sem envolver o pensamento religioso. Talvez a posição geográfica da cidade tenha favorecido o deslocamento dos missionários às outras regiões do estado, e conseqüente alcance de maior número de comunidades. A estrada de ferro também pode ter contribuído para o sucesso. Na coluna *Notícias da Seara*, do periódico *O Baptista Mineiro*, os missionários relatavam suas viagens, e sempre a ela se

<sup>41</sup> Imagem disponível em 50 ANOS (1968), p. 13. Foto tirada em 1918, por ocasião da fundação da *Convenção Baptista Mineira*. Na ocasião, além dos membros da igreja da capital, se fizeram presentes os missionários Otis Maddox, A. B. Langston, W. E. Entzinger, Daniel F. Crosland, além do pastor brasileiro com atuação missionária Henrique Cockell, e a professora do colégio Elise Salse.

referiam como facilitadora e orientadora de seu trabalho<sup>42</sup>. Mendonça (2008) afirma que era comum, no final do século XIX, que os missionários protestantes se dedicassem às populações das zonas cafeeiras devido à facilidade do transporte ferroviário e ao grande fluxo de migração populacional. De fato, a população do estado mineiro vinha sendo aumentada em algumas regiões devido às circunstâncias econômicas da época (descritas adiante). Tal fato lhes possibilitava maior campo de trabalho que em outras regiões menos populosas. É possível também que tenha havido uma mudança, por parte dos missionários, na maneira de tratar o trabalho missionário em Minas Gerais, devido aos acontecimentos políticos e econômicos à época. Passo a descrever alguns destes.

Após o esgotamento da mineração, o cultivo do café se tornou uma importante opção para a reorganização econômica de Minas Gerais (Maria Efigênia RESENDE, 1982). Este tipo de agricultura era praticado principalmente no Sul e na Zona da Mata Mineira. À época da Proclamação da República, a região cafeeira contava com centros urbanos importantes, e estradas de ferro cortavam suas terras significativamente. Interesses desta região, acrescidos de pressões exercidas por outros estados e regiões limítrofes, e do temor relacionado à representação política e grande população do estado mineiro, fizeram com que reivindicações separatistas tomassem força. Pretendia-se separar a região cafeeira, criando o estado de Minas do Sul, e a região Norte e do Vale do Rio Doce, criando o estado de Minas do Norte. A construção de uma nova capital, neste momento, veio como garantia de permanência do estado unificado, favorecendo sua força política perante a nação. Veio também como elemento simbólico e pedagógico: enquanto Belo Horizonte seria símbolo do novo e da República, Ouro Preto, a antiga capital, seria transformada em santuário da Inconfidência Mineira, em símbolo das origens históricas da liberdade republicana no estado (MELLO, 1996). A construção de tais representações acerca da nova cidade podem ter motivado os missionários a enxergá-la como cidade ideal,

---

<sup>42</sup> Apenas a efeito de comparação, encontramos em Boanerges Ribeiro (1981) o relato da trajetória do missionário presbiteriano A. L. Blackford pelo interior mineiro durante o ano de 1861 e 1862, a partir de Juiz de Fora, em lombo de mulas. Ele representa a viagem como sendo bastante cansativa e perigosa, sobretudo em época de chuva e cheia dos rios. Relata a dificuldade em transpor brejos e ribeirões, tendo muitas vezes que fazer longos desvios por matas e campos. Chegou, inclusive, a perder um de seus animais durante a viagem. O território mineiro, aos olhos de Blackford, era escassamente habitado. A população tinha pouco conhecimento do mundo exterior, e estava tão fortemente influenciada pelo catolicismo romano e pelos padres que dificilmente alguém aceitava receber literatura protestante, ainda que fosse um Novo Testamento. Além disso, representa a população mineira como idólatra e imoral, sendo absurda qualquer tentativa missionária nesse território.



Estado. Em outras palavras, a atividade missionária nas regiões cafeeiras era intensificada. Isso pode ser um reflexo direto das estradas de ferro, ou também demonstrar o interesse dos missionários por regiões mais populosas. A inserção no Norte mineiro e no Triângulo é um pouco mais tímida, e havia muito território não explorado. Considerando as transformações políticas e sociais almejadas pelos americanos, estabelecer-se na região financeiramente dominante no estado lhes criava possibilidades maiores de levar a cabo suas intenções do que estabelecer-se nas regiões mais pobres.

A expansão geográfica do trabalho batista veio acrescida de um aumento numérico de fiéis no estado mineiro. Em O JORNAL ... (1982, p. 45) encontra-se uma tabela que demonstra o crescimento dos batistas no estado por decênio, no período compreendido entre 1911 e 1981:

**TABELA 2 - Crescimento numérico das Igrejas Batistas em Minas Gerais por decênio (1911-1981)**

Ano	Nº de Igrejas	Novas Igrejas	Nº de Pastores	Aumento de Pastores	Nº de Membros	Aumento de Membros
1911	1		3		15	
1911 a 1921	14	13	10	7	783	768
1922 a 1931	24	10	17	7	1485	702
1932 a 1941	35	11	20	3	2601	1116
1942 a 1951	73	38	35	15	8458	7342
1952 a 1961	83	10	70	35	10528	2070
1962 a 1971	161	78	89	19	18012	7484
1972 a 1981	298	137	210	121	30241	12229

Como se pode observar, a chegada e permanência de um novo grupo de missionários no estado a partir de 1911 ocasionou um crescimento significativo e constante, com abertura média igual ou superior a uma nova igreja por ano, enquanto os americanos aqui estiveram trabalhando. Também houve um crescimento numérico de pastores, embora eles sempre estivessem em número menor que o de igrejas – com exceção do ano inicial da tabela. É interessante observarmos que, conforme Pereira (1982), a partir de 1920 houve uma queda no crescimento nacional da Igreja Batista. Sendo assim, o crescimento da denominação em Minas pode ser considerado contramão do movimento nacional.

Além das questões políticas e econômicas envolvidas na inserção do trabalho batista em Minas, não podemos ignorar a possibilidade de que os missionários enxergassem neste estado uma oportunidade de fuga de problemas enfrentados em outras localidades. A cidade do Rio de Janeiro, uma das preferidas

pelos americanos<sup>44</sup>, passava por um processo de saneamento que expulsou muitos habitantes. Isso pode ter causado alguma dificuldade aos missionários, obrigando-os a buscar fiéis em outras localidades. O temor a um possível ataque da capital brasileira durante a Primeira Guerra Mundial também é uma possibilidade para que alguns missionários desejassem de lá se mudar. O medo da gripe espanhola poderia ter espantado alguns para mais distante dos portos. Existiam, ainda, motivos de cunho particular, como no caso da família Maddox<sup>45</sup>. Além disso, devemos considerar os acontecimentos internos da denominação, como o movimento denominado Radicalismo<sup>46</sup>, surgido por causa de divergências administrativas e relacionadas ao tratamento dispensado a obreiros brasileiros por parte da Junta de Richmond. Considerando que boa parte dos missionários que se estabeleceram no campo mineiro já haviam passado por outros campos – mesmo os de nacionalidade brasileira –, é possível que o estabelecimento do trabalho batista em Minas se constituísse uma alternativa à dominação financeira e administrativa de Richmond<sup>47</sup>. Não podemos ignorar a possibilidade de que os missionários que vieram de outras regiões do Brasil para este estado não constituíam, aos olhos da Junta, a figura ideal do missionário educador<sup>48</sup>. Isso poderia tê-los levado a buscar um campo considerado menos importante, mas onde pudessem trabalhar livremente.

---

<sup>44</sup> Nesta cidade, foi fundada a segunda igreja batista em solo brasileiro, além da Convenção Batista Brasileira e do colégio que seria estabelecido como modelo para os demais colégios batistas neste país.

<sup>45</sup> Os Maddox afirmavam ter partido para Belo Horizonte visando, sob orientação médica, beneficiar a saúde de sua filha Catarina, que encontrava-se tuberculosa. Efetivamente, a jovem recuperou-se após a mudança (Sarah MADDUX, 2008).

<sup>46</sup> O Radicalismo pode ser considerado um movimento anti-missionarista brasileiro, posto que os obreiros e pastores brasileiros não aceitavam ser tratados de forma diferente ou preteridos em relação aos norte-americanos. Maiores informações sobre o assunto em FEITOSA (1974), MESQUITA (1940), Zaqueu OLIVEIRA (1997), PEREIRA (1979; 1982). Rupturas entre as sedes missionárias norte-americanas e as igrejas fundadas no Brasil foram comuns no protestantismo de missão neste país. Um exemplo a ser tomado é a igreja presbiteriana, que já em 1903 se dividiu em dois grupos, um filiado à sede nos EUA e outro brasileiro e independente (VELASQUES FILHO, 2002a).

<sup>47</sup> Uma característica sempre presente no trabalho batista em Minas é a tentativa de tornar autossustentáveis todas as igrejas que eram fundadas. O periódico da denominação no estado, OBM, retrata em diversos números (jan. 1920; abr. 1920; ago. 1920; ago. 1921; dentre outros) que era chamado pelos missionários de *A Grande Campanha Batista*. Esta consistia em tornar as igrejas autossustentáveis através da prática do dízimo por seus fiéis. Em boa parte do Brasil, as igrejas batistas só se tornaram independentes financeiramente dos Estados Unidos na década de 1980 (O JORNAL..., 1982).

<sup>48</sup> Comparado aos missionários enviados por Richmond com objetivos exclusivamente educacionais, os missionários do Campo mineiro (como por exemplo o casal Maddox, Daniel Crosland e Henrique Cockell) dispunham de formação acadêmica mais abreviada, e nem sempre tinham experiência em educação escolar. Apenas o casal Morgan, que veio para Belo Horizonte exclusivamente para trabalhar no colégio, tinha formação acadêmica comparável à dos missionários educadores de outras partes do país. Discorrerei mais a esse respeito no Capítulo 3.

É necessário ainda considerar o que a construção de uma nova cidade poderia representar aos olhos dos missionários batistas. Como já foi dito anteriormente, após a Guerra de Secessão os batistas do sul passaram a se representar como a única e última esperança para evangelização do mundo. Desta forma, sua derrota na guerra seria compensada pelo triunfo numérico e espiritual realizado em outras partes do mundo (BLOOM, 1994) – inclusive no Brasil. É possível que, aos olhos de Richmond, a chegada de seus missionários ao litoral brasileiro representasse uma nova oportunidade de iniciar uma nação cristã conforme seus moldes. Depois que os missionários já estavam aqui, surgiu a oportunidade de empreenderem a dominação de um território mais a Oeste, também pouco habitado, que recebia migrantes e imigrantes de diversas regiões, e cuja população original ficou excluída do projeto de ocupação e utilização do território. Assim, acredito que as características comuns entre a Belo Horizonte do início do século XX e os territórios a oeste dos Estados Unidos tornaram mais interessante ainda, aos olhos dos missionários, sua ocupação. Seria uma nova oportunidade de cumprir o destino manifesto.

O grande número de migrantes e imigrantes que se transferiam para Belo Horizonte<sup>49</sup> pode ter sido interpretado pelos batistas como uma oportunidade de evangelização, tanto pelo número de pessoas, quanto pela necessidade que os novos moradores teriam de construir novos vínculos com a sociedade. Nem sempre os migrantes vinham acompanhadas de sua família extensa: apenas os familiares mais próximos, como esposa e filhos, costumavam acompanhar os homens. No caso dos imigrantes, às vezes, nem mesmo estes<sup>50</sup>. De acordo com Letícia Julião (1996), os hábitos de visitação entre os compadres e comadres do interior mineiro se dissolviam em uma cidade onde tudo é novo. Andréa Matos (2010) caracteriza a transferência da capital para Belo Horizonte como uma oportunidade de refazer mentalidades, abandonando a realidade colonial e provinciana em prol da adoção de valores civilizados e modernos, que tendiam mais a projetar o futuro que a manter as

---

<sup>49</sup> Com a promulgação do decreto-lei de 17-12-1893, mudando a capital mineira para Belo Horizonte, foi significativa a presença de trabalhadores para a sua construção. Houve uma política migratória, no Estado de Minas, através da Lei n. 32, de 18 de julho de 1892. Em março de 1893, foi regulamentada a vinda de imigrantes para o Estado, pelo decreto n. 612, de 6 de março de 1893 (PASSOS, 1991, p. 11).

<sup>50</sup> O *Registro de Imigrantes em Minas Gerais*, do Arquivo Público Mineiro, indica vários casos em que um ou dois membros da família chegavam ao Brasil, sendo posteriormente seguidos por outros. Em muitos casos, os imigrantes vinham sozinhos, ou acompanhados de pessoas com as quais não possuíam vínculos familiares.

tradições. Nesse contexto, é possível que os batistas tenham se aproveitado da fragilidade e fluidez dos vínculos sociais estabelecidos nessa população artificialmente construída para tentar introduzir sua mensagem e práticas religiosas, como mais uma possibilidade de modo de vida na nova capital.

Conforme Bloom (1994), na experiência com o Oeste norte-americano, estas mesmas características foram cruciais para o crescimento da Igreja Batista, que pregou uma mensagem conversionista, de uma religião empírica, a todos os habitantes do território – independente se eram católicos, protestantes ou índios. As transformações sociais vivenciadas naquela ocasião, bem como a dissolução dos antigos pertencimentos sociais e o rompimento dos laços de sociabilidade possibilitaram que muitas pessoas reconstruíssem sua vida ao modo batista. No Brasil, os missionários reconheciam a necessidade de que os novos convertidos rompessem seus antigos vínculos familiares e sociais, de onde advinha uma tradição que estava em desconformidade com os princípios protestantes (MENDONÇA, 2002b). Como boa parte da população belo-horizontina já tinha rompido seus vínculos por motivos diversos, os missionários podem ter considerado que os habitantes da nova capital estariam mais suscetíveis à mensagem protestante-liberal de conversão como opção individual, já que não seriam influenciados tão fortemente pelos seus vínculos, posto que se tornavam remotos, e o seu rompimento não teria sido causado pela conversão.

### 1.3 ALGUMAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ALCANÇAR PROSÉLITOS EM TERRITÓRIO MINEIRO

É notório que, após a chegada do grupo de missionários encabeçado por Daniel Crosland, uma série de estratégias foi levada a efeito com a finalidade de aumentar a eficácia do trabalho da denominação no estado. A primeira delas foi a organização da Primeira Igreja Batista de Belo Horizonte, no ano de 1912. Esta ação permitia que o grupo formado pelos missionários que aqui se instalavam e os convertidos da cidade alcançasse maior visibilidade perante a Convenção Batista Brasileira<sup>51</sup> – já que, a partir de então, um representante deveria ser enviado para

---

<sup>51</sup> A Convenção Batista Brasileira foi criada em 1907, com o intuito de reunir as convenções locais que já estavam sendo fundadas em diversas regiões brasileiras. Tomaram parte da mesma, na

participar de suas reuniões. Tornando-se mais visível na CBB, a igreja em Belo Horizonte também se tornaria mais visível para a Junta de Richmond, posto que as reuniões da CBB eram frequentadas pelos principais missionários representantes da organização americana<sup>52</sup>.

Aumentando ainda mais a representatividade do estado mineiro junto à CBB, foi fundada, em 1918, a *Convenção Batista Mineira*. Sua principal tarefa era regular o trabalho denominacional no estado. Sua organização era semelhante às demais convenções batistas locais no Brasil, ou seja: diretamente subordinadas à CBB, e também a Richmond. Sua forma de trabalho também era bastante semelhante à adotada pela Convenção Batista do Sul dos EUA: criação de juntas para tratar de assuntos específicos, nomeação de comissões de trabalho compostas por pastores e eventualmente líderes leigos para essas juntas, apresentação de relatórios elaborados pelas comissões e aprovação de propostas de atuação através de eleições indiretas, realizadas nas reuniões anuais da CONVENÇÃO.... Estas reuniões duravam cerca de cinco dias, e eram realizadas em alguma das igrejas do estado que se dispusesse a hospedar o evento – embora, na maioria das vezes, a reunião tenha sido feita em Belo Horizonte, devido a dificuldades de transporte e infraestrutura para receber os representantes das igrejas.

Para aumentar a acessibilidade dos pastores e da CONVENÇÃO... aos convertidos espalhados pelo território mineiro, foi criado, em 1920, o periódico *O Batista Mineiro*. De circulação mensal, ininterrupta e gratuita, pretendia ser o órgão oficial de comunicação da CONVENÇÃO..., levando a doutrina batista e notícias da denominação a todos os fiéis, inclusive os que residiam em localidades onde não havia um pastor instalado. Para tal, um exemplar era enviado a cada família batista no estado.

---

ocasião de sua fundação, 84 igrejas espalhadas pelo território brasileiro, somando cerca de 5000 membros, além de 26 pastores brasileiros (Zaqueu OLIVEIRA, 2011).

<sup>52</sup> O trabalho dos missionários na CBB pode ser considerado um ponto controverso. Embora sua presidência tenha estado quase sempre na mão de brasileiros (as únicas exceções aconteceram em 1915 e 1959), ainda assim os missionários americanos eram parte fundamental do trabalho realizado pela CBB, sendo muitas vezes enviados diretamente de Richmond para cumprir uma função específica. Desta forma, é possível que a presença dos brasileiros em cargos na CBB fosse apenas uma forma de apaziguar os efeitos do Radicalismo, que fermentava no seio da denominação. Cabe lembrar que iniciativas brasileiras, como a criação do primeiro colégio confessional batista brasileiro em Recife, foram suplantadas por Richmond. No caso do colégio, foi enviado um missionário especialmente para fundar uma instituição escolar no Brasil – e a cidade escolhida foi o Rio de Janeiro, fazendo com que todo o esforço brasileiro em prol de uma instituição escolar batista fosse desconsiderado. Maiores informações sobre o assunto em FEITOSA (1974), MACHADO (1999), MESQUITA (1940), Zaqueu OLIVEIRA (1997), PEREIRA (1979) e (1982), e Cleni da SILVA (2004).

Ainda em 1918, começava a funcionar, no prédio da Primeira Igreja Batista em Belo Horizonte, a *Escola Batista de Bello Horizonte* (EBBH), como classe multisseriada, dirigida pela missionária Efigênia Maddox<sup>53</sup>. Dos treze alunos inicialmente matriculados, quatro eram filhos do casal Maddox. Eram aceitos alunos que residissem em Belo Horizonte, em regime de externato. Aqueles que residissem em outra cidade seriam aceitos em regime de internato, e passariam a residir, neste primeiro momento, na casa dos Maddox. Apenas dois anos após sua fundação, a EBBH foi transformada em *Collegio Baptista Americano Mineiro* (CBAM). Esta alteração, longe de resumir-se à troca de nome da instituição, manifestava importantes alterações que a instituição sofreria, tanto na sua organização, quanto alcance e propósito de funcionamento.

As ações implementadas naquele momento pelos missionários batistas nesta capital são apenas parte de um conjunto de estratégias adotadas em um primeiro momento para inserção da igreja batista em Minas Gerais. O fato de terem sido estas as primeiras medidas tomadas pelos missionários recém-chegados demonstra sua importância na visão daqueles homens e mulheres. De fato, em diversos trabalhos sobre o protestantismo no Brasil, a criação de igrejas, difusão de literatura<sup>54</sup> e fundação de instituições escolares<sup>55</sup> são apontadas como elementos comuns ao trabalho de implantação das denominações protestantes<sup>56</sup>. Além disso, praticamente todas as denominações protestantes que se fizeram presentes no Brasil estavam organizadas em algum tipo de convenção, presbitério ou sínodo, que facilitava o contato da agência missionária com os pastores e igrejas locais. Desta

---

<sup>53</sup> Ephie (Efigênia) Roe Maddox era casada com Otis Maddox. O casal teve oito filhos, sendo a primeira nascida em território estadunidense. Viveram no Brasil como missionários a maior parte de suas vidas, tendo retornado aos EUA apenas na velhice, por motivo de doença de Efigênia. Pretendiam ter terminado seus dias no Brasil (50 ANOS, 1968).

<sup>54</sup> Dentre os trabalhos que podemos relacionar, encontram-se Anna Adamovicz (2008) e Brito Júnior (2009), que discorrem acerca da importância da imprensa para a igreja batista no Brasil; Micheline Reinaux (2007), que trata da distribuição de literatura protestante no Brasil; Ferreira (2010), que trata da importância da leitura na difusão da mensagem presbiteriana no Brasil.

<sup>55</sup> Dentre os trabalhos que podemos relacionar, encontram-se Mendonça (2002a), Ramalho (1976) e Velasques Filho (2002a), que discorrem acerca da importância da educação escolar na difusão da mensagem protestante de missão no Brasil; além de Hércules Santos (2010), que discute sobre o CBAM como escola dirigida por imigrantes; Mesquida (1994), que descreve a ação educacional escolar dos metodistas; Clark (2005), que trata sobre a criação de instituições escolares presbiterianas; e Ester Nascimento (2007), que relata a ação presbiteriana relacionada à implantação de escolas e hospitais no Nordeste brasileiro.

<sup>56</sup> Além dos trabalhos referenciados nas notas acima, cabe citar Bastián (1994), que descreve a atuação de diversos grupos protestantes na América Latina, citando a educação, a imprensa, organizações para-eclesiais e sociedades denominacionais como meios utilizados para alcançar prosélitos pelos missionários protestantes.

forma, a fundação da PIBBH e criação da CONVENÇÃO..., OBM e EBBH não devem ser consideradas uma forma pioneira de trabalho batista, e sim parte do escopo do trabalho missionário realizado no Brasil pelas diversas denominações protestantes.

Neste trabalho, a ênfase recai sobre a ação educacional exercida pela denominação batista através da criação da EBBH/CBAM. Embora o afã fundamentalista por prosélitos vise, em geral, à conversão e a transformação de vidas no presente, a educação escolar lida diretamente com os potenciais fiéis para as próximas gerações. Isso se torna ainda mais emblemático no caso batista, em que o rito de passagem para o pertencimento ao grupo, o batismo, só deve ser administrado a adultos. Pode-se, portanto, considerar que o investimento batista em educação escolar visava objetivos proselitistas a médio e longo prazo. Mas não apenas estes: conforme se pode verificar em Velasques Filho (2002a), a fundação de escolas permitia que os missionários protestantes evangelizassem as famílias que ali matriculavam seus filhos, seja através de visitas, do convite à participação nas atividades da escola e igreja, ou até mesmo da introdução de valores protestantes no seio familiar através dos filhos, conforme aprendiam na escola. Dessa forma, se tornaria possível alcançar fiéis para o tempo presente através das instituições escolares. Ramalho (1976) ressalta que, embora as escolas e colégios não fossem o principal meio de evangelização das missões protestantes no Brasil, as igrejas que alcançaram maior sucesso foram aquelas que aliavam o trabalho missionário ao trabalho educativo escolar.

É necessário também considerar que, embora as escolas protestantes tivessem finalidades proselitistas, elas também tinham objetivos educacionais propriamente ditos. Estes objetivos, em geral, relacionavam-se à formação de *uma elite que, se não fosse protestante, pelo menos tivesse sido influenciada pelos valores e princípios da cultura que lhe era proposta pelas escolas* (Velasques Filho, 2002a, p. 104). Para Ramalho (1976), as instituições escolares serviam ao propósito de exportação dos valores americanos. Na medida em que o capitalismo daquele país se expandia, era adotada uma política externa mais agressiva, através da exportação não apenas das mercadorias, mas do estilo de vida, visão de mundo e fundamentos éticos de vida. Desta forma, as escolas protestantes tinham por objetivo implantar no Brasil uma forma de vida e pensamento que propiciasse a modernização deste país.

No que se observa no trabalho educativo das seitas protestantes que se instalaram no Brasil, o papel da educação escolar contemplava a introdução de novos métodos pedagógicos (AZEVEDO, 1996), que formassem os educandos em conformidade ao novo modelo de sociedade que se pretendia construir (Fernanda RESENDE e Rita SOUZA, 2004). Assim, o método intuitivo foi utilizado por escolas protestantes de diversas denominações, como forma de alcançar o desenvolvimento integral – físico, intelectual e moral – dos educandos. Esse desenvolvimento deveria contemplar a utilidade, de forma que os alunos se tornassem indivíduos adequados à nova ordem social que se pretendia implantar, aptos à vida em uma sociedade moderna e com novas relações de trabalho (Maísa REMER e Márcia STENTZLER, 2009).

Embora as escolas protestantes visassem, em primeiro lugar, a educação dos filhos de famílias pertencentes às elites, Mendonça (2002a) afirma que, mediante sua impermeabilidade religiosa, os missionários tiveram de dirigir seus esforços à massa de pobres. Ramalho (1976) relata que, nos colégios protestantes, foram criados programas de bolsas de estudo para filhos de famílias conversas que não tivessem como custear sua permanência na instituição. Os demais setores da população deveriam custear a educação de seus filhos. Assim, podemos perceber que os colégios protestantes alcançaram alunos de diversas classes sociais: os convertidos mais pobres, que contavam com os sistemas de bolsa ou financiamento, e os filhos das elites, interessadas nos métodos modernos de ensino, que ajudavam a manter o colégio através do pagamento de mensalidades.

\*\*\*\*\*

Como vimos até agora, a inserção da igreja batista no Brasil fazia parte de um plano de evangelização da Convenção Batista do Sul dos EUA que se pretendia levar a efeito o máximo possível. O investimento realizado em Minas Gerais, embora não tenhamos encontrado nenhum documento que explicita as razões de escolha desse território naquele dado momento, poderia ter sido motivado por uma série de acontecimentos sociais e políticos que se desdobravam no início

do século XX – dentre eles, a fundação de uma nova capital, representada como símbolo da modernidade e democracia.

A aceitação da mensagem batista pode ter sido diretamente relacionada ao processo migratório e imigratório, bem como ao rompimento com as tradições que se vivia em Belo Horizonte naquele momento. A quebra de vínculos sociais anteriormente estabelecidos criaria a possibilidade para que novos vínculos se formassem – e os missionários batistas poderiam ter aproveitado esse espaço, considerando suas experiências anteriores nos EUA.

Para difundir sua mensagem, os missionários se valeram de uma série de estratégias, tanto para organizar seu trabalho, como para alcançar o maior número de pessoas possível. A educação escolar assume uma importância considerável nos planos da denominação, já que serviria para difundir sua mensagem entre a nova geração, e talvez até mesmo entre suas famílias.

No próximo capítulo, discorreremos acerca das concepções batistas de educação e sua relação com a escolarização, que levaram o grupo a mobilizar esforços em prol desse projeto. Assim como nas demais escolas protestantes, a EBBH/CBAM é criada com objetivo de atender as crianças da denominação, mas também visando o proselitismo e a transformação social.

---

## CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO ENTRE OS BATISTAS EM MINAS GERAIS

## 2.1 A FUNDAÇÃO DA *ESCOLA BAPTISTA DE BELLO HORIZONTE* E SUA TRANSFORMAÇÃO EM *COLLEGIO*

Em 1º de março de 1918, em uma assembleia realizada na Primeira Igreja Batista de Belo Horizonte, foi fundada a EBBH. A diretora/professora era Efigênia Maddox, esposa do missionário Ottis Maddox. Era costume da sra. Maddox manter uma escola doméstica em todos os lugares onde residiu com seu esposo (50 ANOS, 1968). Não há consenso acerca do primeiro local de funcionamento da Escola: enquanto os livros comemorativos da instituição (*O COLÉGIO...*, 1958; 50 ANOS, 1968) defendem que desde o início foram utilizadas as instalações da igreja, o relato biográfico escrito pela nora de Efigênia (Sarah MADDUX, 2008) afirma que sua casa abrigou a instituição até que, devido ao aumento no número de alunos, não fosse mais possível. Uma possibilidade de consenso entre essas duas hipóteses seria o funcionamento das classes na PIBBH e do internato na casa dos Maddox.

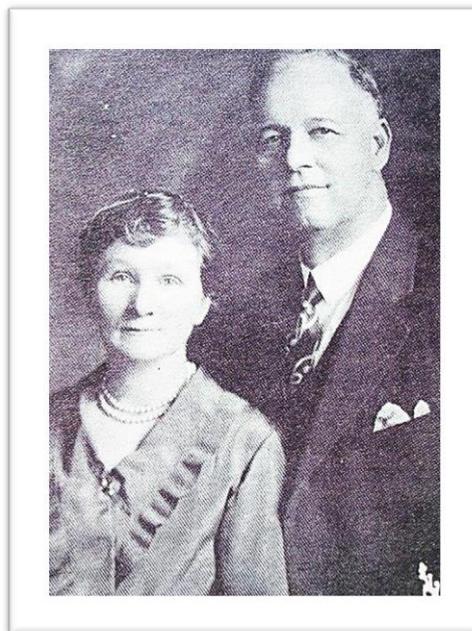


FIGURA 12- Casal Maddox<sup>57</sup>.

*A Ata de Abertura da Escola Batista em Bello Horizonte* (*O COLÉGIO...*, 1958, p.11) revela, em parte, algumas das expectativas dos batistas acerca da instituição, e as diferenças entre a percepção de um missionário americano, um

---

<sup>57</sup> Foto não datada. Disponível em Armindo Silva (1996, p. 52).

pastor brasileiro, e um fiel deste estado. Passaremos, a seguir a analisar alguns elementos presentes neste documento que possibilitam a percepção de representações circulantes entre o grupo acerca da instituição que estava sendo criada.

De acordo com a *Ata*, a assembleia reunida na Primeira Igreja Batista em Belo Horizonte fundou a EBBH. Iniciou-se a reunião entoando coletivamente o hino 140 do Cantor Cristão, denominado *Domingo*:

Domingo, ó dia de amor  
Tão cheio de prazer!  
Almejo, ó meu Senhor  
A graça e Teu poder;  
Honrar-te, sim, Glorioso Rei,  
Cumprir a Tua Santa Lei.

Encher-me vem, Senhor  
De gozo e muita fé;  
Ó Grande Benfeitor,  
Concede-me a mercê  
De pecadores despertar  
E Tua Igreja estimular!

Espírito de Luz  
Oh! Dá-me o dom do amor  
Que vejo em meu Jesus,  
O meigo e Bom Pastor  
Ensina-me, pois, meu dever  
Dirige todo o meu viver. (CANTOR..., 1971, grifos nossos.)

Cabe salientar que esta assembleia de organização do EBBH aconteceu em uma manhã de sexta-feira. É impossível, a partir dos documentos disponíveis, concluir a razão da escolha do hino 140. A partir, porém, da análise de sua letra, é possível realizar uma série de interpretações a respeito destas razões, e considerar o que levou esta escolha, aparentemente equivocada, a ser realizada na ocasião.

Percebemos, inicialmente, uma variedade de elementos no hino que permitem que se interprete a atividade educativa como sendo diretamente ligada à interpretação teológica do mundo realizada pelo grupo. Note-se que seu título é *Domingo*. O domingo, dentro da liturgia protestante, é o principal dia de culto. A utilização deste hino denota que os batistas interpretavam a criação e funcionamento da EBBH como um culto, tão sagrado quanto a celebração semanal da ressurreição de Cristo. Considerando se tratar de um grupo protestante de soterologia arminiana<sup>58</sup>, a graça, citada na primeira estrofe, é elemento central para

<sup>58</sup> A esse respeito, ver nota 31, Capítulo 1.

a salvação da alma humana, e só é encontrada mediante a busca do homem pelo favor divino. O efeito imediato dessa graça seria primeiramente a salvação, elemento espiritual e escatológico, seguida pela justificação – elemento espiritual no tocante ao estado do indivíduo, mas material no que se refere ao cumprimento dos preceitos e leis divinas. Este cumprimento só poderia acontecer após o ensino e aprendizado dessas leis, que acontece mediante atuação do Espírito Santo no interior de cada indivíduo, através da leitura bíblica e da assistência à pregação (cf. LANGSTON, 1983). A utilização do hino 140 possibilita que se faça um paralelo entre a soterologia arminiana e a matrícula no EBBH. É necessário, primeiramente, considerar que para os batistas, todas as crianças são salvas, até que cheguem à idade do entendimento<sup>59</sup> e possam decidir-se ou não por Cristo (Otis MADDOX, 1952). Portanto, assim como o homem adulto buscaria a graça divina e aprenderia a lei pelo Espírito Santo, a criança se matriculava no EBBH e ali aprendia os princípios considerados adequados pela denominação através das professoras e professores, cuja função, na literatura da denominação, frequentemente é comparável à de ministros, pastores e missionários<sup>60</sup>. A responsabilidade que recaía sobre os pais e mães de família da denominação quanto a educar seus filhos de acordo com os preceitos de sua religião, para que no futuro recebam a graça divina e a salvação, recaía também quanto a enviar seus filhos para que recebessem uma educação que lhes possibilitasse receber a graça do conhecimento e a salvação dos princípios políticos e sociais difundidos pelo grupo para a vida em sociedade. Podemos, portanto, concluir que a educação oferecida na instituição tinha um propósito transformador que, como veremos no restante do capítulo, era espiritual e social.

A segunda estrofe do hino pode ser interpretada como a súplica do educador: despertar pecadores e estimular a Igreja através de seu trabalho. Os vocábulos *pecadores* e *Igreja*, analisados conforme a doutrina batista, constituem sinédoques: o primeiro refere-se aos não-convertidos, que não se agregam em uma classe única, e o segundo ao conjunto de convertidos ou salvos, que formam a Igreja (cf. LANGSTON, 1983). Unidas, essas classes constituem a totalidade das pessoas, exceto pelas crianças, que embora sejam consideradas salvas pelos

<sup>59</sup> Não encontramos, entre os teólogos batistas consultados, nenhuma definição dessa idade em termos numéricos.

<sup>60</sup> Discutiremos mais acerca desse assunto nos próximos tópicos. Adiantando, apenas, que em A EDUCAÇÃO E A EVANGELIZAÇÃO (dez. 1920, p. 1), a função do professor é apontada como *preparar corações para a habitação do Espírito Santo*; e em ESTÁ RESOLVIDO O PROBLEMA EDUCACIONAL BAPTISTA, EM MINAS! (dez. 1920, p. 1), a instrução é chamada de *causa santa*.

batistas, ainda não pertenceriam efetivamente a nenhuma das duas classes. Esta expressão aponta a possibilidade de um projeto de educação de adultos, mas também a possibilidade de um projeto evangelístico e pastoral para as crianças que fossem atingindo a idade da razão. Note-se também que os vocábulos *despertar* e *estimular* são frequentes no vocabulário educacional. Tal interpretação coincidiria com a tendência educativa sobreposta à evangelizadora pelos missionários americanos, conforme relata Machado (1999).

A última estrofe é uma súplica ao *Espírito de Luz*. Esta não é uma das designações mais frequentes à terceira pessoa da Trindade<sup>61</sup> entre o grupo. A utilização da palavra *Luz* remete também à educação, à luz do conhecimento – percebe-se que se espera justamente uma atividade educativa e direcional do *Espírito*, através da qual o fiel teria a oportunidade de realizar a obra divina de transformação do mundo (LANGSTON, 1983). Chamon (2005, p. 276), analisando um hino composto e utilizado por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, interpreta a metáfora da luz como sendo aquilo que *permitia ao homem a descoberta das verdades do mundo e, em decorrência disso, o tornava livre e senhor do seu destino*. Tal princípio estaria em conformidade com a fé reformada, e refletiria, no campo educacional, o aprendizado pela descoberta e experiência individual. Assim como era esperado pela educadora presbiteriana, os batistas representavam sua educação escolar como capaz de oferecer ao educando habilidades que o capacitassem à vida ativa em uma sociedade democrática, posicionando-se acerca de suas opiniões, direitos e deveres. E caso esse aluno fosse viver em uma sociedade não democrática, os batistas esperavam que ali ele oferecesse até o próprio sangue se fosse necessário para transformar a sociedade em que se inseria em democrática, conforme a concepção do grupo (BARBOSA, jan.1920, p.3).

Por fim, pode-se concluir a partir desta terceira estrofe que os batistas tinham uma forte expectativa quanto ao efeito disciplinar da instituição que estava sendo fundada. O *Espírito de Luz* que estava sendo invocado pode ser considerado uma referência ao que Foucault (1987, p. 197) chama de *aparelho disciplinar perfeito*, ou seja, o *olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem*. Considerando que o grupo crê na doutrina da

---

<sup>61</sup> Langston (1983, p. 112) define o termo Trindade como *a tríplice manifestação de Deus ou a sua manifestação no Pai, no Filho e no Espírito Santo. (...) Há em Deus três personalidades distintas e divinas, sendo cada uma igual à outra quanto à natureza. No entanto, não há três deuses: Deus é um só.*

Trindade, o *Espírito de Luz* que se esperava que executasse a disciplina na instituição, ensinando e dirigindo os indivíduos à utilidade almejada – representada nesta estrofe pela palavra *dever*, seria a mesma pessoa que *Jesus*, objeto da admiração e alvo da transformação almejada pelo narrador do hino. Note-se que a pessoa de Jesus é descrita como *meigo* – vocábulo sinônimo de dócil, e *Bom Pastor*, ou seja, alguém que cumpre adequadamente a sua utilidade. Admirar *Jesus* e ser conduzido pelo *Espírito de Luz* é fazer parte de um círculo disciplinar que os batistas pretendiam difundir a partir da educação escolar. Aqueles que ali se inserissem se tornariam disciplinados e disciplinadores para a sociedade. Assim como Jesus foi capaz de fundar o cristianismo a partir do treinamento de uma equipe numericamente pequena, e obteve elevados resultados, os educadores da EBBH treinariam poucas crianças naquele primeiro momento, esperando obter fantásticos resultados na implantação da doutrina batista no estado, no país e até no mundo<sup>62</sup>. É notório que, após a transformação da *Escola* em *Collegio*, a escolha realizada para os níveis de ensino<sup>63</sup> culminava no magistério para as mulheres e no seminário para os homens. Ambas as carreiras são tidas, pelo grupo, como caracteristicamente religiosas e missionárias – e podem ser consideradas como disciplinadoras e normalizadoras, interpretadas sob uma ótica foucaultiana.

Retornando aos relatos da Ata de Abertura, estavam presentes na reunião *diversas crianças, paes das mesmas e diversos visitantes* (O COLÉGIO..., 1958, p.11). É interessante a importância dada à presença das crianças na assembleia, citadas em primeiro lugar no texto. Observando a já mencionada foto da PIBBH na ocasião da fundação da CONVENÇÃO... (50 ANOS, 1968, p. 13), pode-se perceber que havia um número considerável de crianças entre seus frequentadores. Na referida foto, é possível identificar 23 crianças, meninas e meninos, que aparentam estar em idade escolar. Aderem à proposta batista de educação neste momento, enquanto alunos matriculados, 13 crianças<sup>64</sup>.

Os oradores desta assembleia foram o missionário americano e pastor Otis Maddox, o pastor brasileiro Henrique Cockell, e Manoel Elisbão da Silva,

---

<sup>62</sup> Bezerra (1960) demonstra a importância que o trabalho missionário tem para o grupo estudado. É notório que ainda na década de 1920 a CBM enviava seu primeiro casal de missionários a Portugal (OBM, jun. 1925).

<sup>63</sup> Sobre níveis de ensino, ver Capítulo 4, item 4.1

<sup>64</sup> Todos os alunos matriculados neste primeiro momento, com exceção de dois, são identificados em 50 ANOS (1968).

negro<sup>65</sup>, e que não possuía cargo eclesiástico<sup>66</sup>. É interessante que tanto a ordem da preleção quanto a quantidade de elementos registrados parecem demonstrar a hierarquia entre eles: primeiro discursa o americano, com maior riqueza de detalhes registrados, a seguir o pastor brasileiro, e por último Manoel. Embora a ata tenha sido redigida por Henrique Cockell, de sua fala são registrados apenas tópicos, sem nenhuma explicação dos mesmos.

Mesmo que em relato posterior (50 ANOS, 1968, p. 11) Cockell tenha demonstrado o quanto estava empenhado para a criação da instituição, e suas razões para isso, nos discursos registrados na Ata de Abertura (O COLÉGIO..., 1958) apenas Maddox demonstra saber em que, efetivamente, constituíam-se os diferenciais de uma escola batista. Cockell discursou sobre a importância do apoio dos pais<sup>67</sup>, mas não falou sobre nenhuma prática diferente das que aconteciam nas escolas da época<sup>68</sup> – exceto sobre a necessidade de as famílias orarem em favor da Escola. Manoel Elisbão apenas manifestou sua alegria e gratidão a Deus, pois via a instituição como *resultado e resposta das orações dos irmãos* (Op. cit., p. 11). Maddox é o único que fala de maneira mais profunda, estabelecendo o que a Ata chama de “*Planos da Escola Batista em Bello Horizonte*” (Op. cit., Loc. Cit.). O americano era o único capaz de visualizar em que se esperava que se tornasse a instituição. E era quem mais poder tinha de levá-lo a efeito, já que sua esposa era a diretora. Mesmo que não fosse - enquanto esse projeto fosse financiado e dirigido por missionários americanos, sua metodologia, objetivos e trajetória já estariam traçados (cf. MENDONÇA, 2008)<sup>69</sup>.

O discurso de Maddox, dos quais foram registrados os pontos principais, revela muito do que era esperado da instituição:

“Existe principalmente para educação dos filhos dos Baptistas, aceita, entretanto, crianças de quaesquer paes que desejem confial-as para serem educadas”. “O preparo conveniente dos nossos filhos para servirem” e neste ponto mostrou a necessidade este preparo para servir em qualquer esfera mormente na Causa de Jesús. “A razão de ser da escola onde mencionou o ultimo abuso commettido nas Escolas Publicas com a collocação dos crucifixos nos edifícios e tambem a deficiência no ensino secular das

<sup>65</sup> Cf. foto da PIBBH na ocasião da fundação da CONVENÇÃO... (50 ANOS, 1968, p. 13).

<sup>66</sup> Manoel Elisbão recebe, na Ata, o título de *irmão* – o que constitui-se como indício de ser ele protestante, e muito provavelmente batista, mas o iguala aos membros comuns da igreja.

<sup>67</sup> Cockell fala acerca da pontualidade e asseio dos alunos, da importância do dever de casa, do apoio moral à diretora e professores, e da necessidade de estarem orando constantemente em favor da Escola.

<sup>68</sup> Sobre a escolarização na Primeira República, ver Faria Filho (2000a), Cynthia Veiga (2007).

<sup>69</sup> Retornaremos neste assunto no próximo item.

mesmas Escolas. Por ultimo fallou sobre “As condições para a existência da Escola. (O COLÉGIO..., 1958, p. 11. Aspas originais)

O missionário já possuía um plano de ação traçado, que incluía o público-alvo, os objetivos, a justificativa e as condições para existência da instituição. Tal fato suscita o questionamento acerca da intenção dos Maddox em se estabelecer em Belo Horizonte. Teriam eles vindo para a nova capital e fundado uma escola, ou teriam vindo **para** fundá-la? Era comum que a Junta de Richmond enviasse ao Brasil missionários com a tarefa específica de fundar escolas e seminários<sup>70</sup>. Otis Maddox, embora não tenha vindo ao Brasil com essa finalidade (Sarah MADDOX, 2008), era membro da Junta de Educação da CBB, conforme Ramalho (1976). Mesmo assim, as fontes consultadas para este trabalho não permitem perceber a comissão dos Maddox por parte nem de Richmond, nem da CBB a este estado com a finalidade educacional definida. Tampouco percebe-se uma decisão pessoal destes americanos nesse sentido. Sua decisão por Belo Horizonte é sempre atribuída à saúde de sua filha Catarina, e nunca relacionada diretamente a objetivos educacionais. A maneira, porém, que se desenvolveu a chegada dos Maddox a Minas Gerais e a fundação da EBBH nos levam a cogitar outras possibilidades.

Independente de onde veio a inspiração dos Maddox para a criação de uma instituição escolar na nova capital mineira, é fato que sua experiência em fundação de escolas domesticas no Brasil pode ter-lhes ajudado a desenvolver uma percepção mais aguçada acerca das possibilidades para uma instituição escolar aqui instalada. Mesmo porque anteriormente já haviam sido iniciadas pelo menos duas escolas domésticas batistas em Belo Horizonte, que foram fechadas uma por motivo de mudança da professora para outra cidade, e outra por perseguição religiosa – mas nunca por falta de alunos, de acordo com os relatos de 50 ANOS, (1968), Zaqueu Oliveira (1999) e Armindo Silva (1996). Outra possibilidade é que o casal estivesse disposto a se esforçar para alcançar destaque no trabalho educacional neste estado, confirmando a hipótese de que o campo mineiro representava para os missionários que aqui se instalaram uma possibilidade de melhor desempenho de sua função que em outras áreas, já exploradas pela denominação.

Por outro lado, é curiosa a afirmação expressa em 50 ANOS (1968, p. 12) acerca da importância dos Maddox neste projeto: A vinda da família *O. P. Maddox*

---

<sup>70</sup> A esse respeito, veja Mesquita (1940).

*para Belo Horizonte resultou na realização do sonho destes pioneiros do trabalho em Minas.* Por que esta obra é atribuída tão diretamente a estes missionários? Por que outros missionários com formação escolar mais ampliada que o casal Maddox não assumiram esta tarefa?<sup>71</sup> Nas fontes consultadas, não encontrei qualquer referência à experiência docente ou administrativa escolar de Ottis antes de ele vir para o Brasil. Ainda assim, sua obra de maior proeminência no solo brasileiro foi a fundação da EBBH e sua transformação em CBAM. O pastor Maddox, em Minas Gerais, jamais se destacou pelo trabalho à frente de alguma igreja, sendo apenas membro da Primeira Igreja Batista e posteriormente das igrejas do Barro Preto e Floresta. Quando se tornou menos necessário ao trabalho no CBAM, assumiu o cargo de Secretário Correspondente na Convenção estadual – e não o pastorado de uma única igreja, como era mais comum entre os pastores e missionários da denominação. Conforme já foi discutido anteriormente, neste cargo Otis apenas viajaria de igreja em igreja pelo interior do estado, sem se fixar em nenhuma delas. É também provável que sua escolha por um cargo administrativo em detrimento do pastorado se devesse ao fato de ele não ter aprendido a falar português corretamente<sup>72</sup>. Isso certamente causou dificuldades de comunicação com a maioria dos membros brasileiros das igrejas – mas nunca com os pastores, que mesmo quando não eram americanos, era comum que falassem inglês. Muitos pastores batistas brasileiros estudaram em escolas protestantes que ensinavam o idioma, como Henrique Cockell (NOSSA HISTÓRIA, out. 1928), sendo que alguns deles estudaram no próprio CBAM, como Munelar Monclar Maia (Cf. 50 ANOS, 1968).

Outra característica que gostaríamos de ressaltar acerca dos planos para a EBBH expressos no discurso de Ottis Maddox relaciona-se à necessidade de criação de uma instituição escolar protestante em Belo Horizonte. À época, havia nesta capital vários grupos escolares, além de escolas confessionais católicas e

---

<sup>71</sup> Otis era apenas graduado, e Efigênia não cursou o ensino superior (Sarah MADDUX, 2008). A formação dos Maddox era inferior, por exemplo, à formação dos Morgan, que também trabalhavam no CBAM: ele era Mestre em Artes, e ela Bacharel em Artes. (PROSPECTO, 1927). A formação tanto dos Maddox quanto dos Morgan ficava aquém dos missionários enviados ao Brasil por Richmond com objetivos expressamente educacionais, como por exemplo A. B. Langston ou W. C. Taylor, ambos doutores.

<sup>72</sup> Em 50 ANOS (1968, p. 19), descreve-se um acontecimento em que, ainda no Rio de Janeiro, certa vez o missionário Ottis Maddox, que se valia de um intérprete para celebrar cultos, *afinal, tentou dirigir o trabalho em português. Uma noite, depois de despedir a congregação com oração, uma velhinha veio abraçá-lo e disse-lhe com voz carinhosa: “Não te desanimes irmão, Deus compreendeu o que disseste”*. Por outro lado, o também pastor Enéas Tognini (1993, p. 16), que conviveu com o missionário em Minas Gerais, afirma que ele era um pregador cujas *mensagens eram poderosas* – embora não especifique se eram proferidas em português.

uma escola metodista, em funcionamento há quase duas décadas. Tomando dados de uma época próxima à fundação da EBBH, publicados na NOTICIA ESTATISTICO-CHOROGRAFICA DO MUNICIPIO DE BELLO HORIZONTE (10 maio 1927, p. 14) percebemos que:

Com relação ao ensino primário, possuía o município, em 1925, 57 estabelecimentos diversos (que se desdobravam em 188 classes), dos quaes 34 mantidos pelo governo estadual e 23 de propriedade particular. Attingia a matricula a 11220 alumnos, sendo 5707 do sexo masculino e 5513 do sexo feminino. Nas escolas officiaes concluíram o curso 691 creanças.

Ao ensino secundário dedicavam-se 11 estabelecimentos, com a matricula de 2254 alumnos.

Embora os dados sejam referentes a alguns anos após a criação da instituição escolar batista, ainda assim nos ajudam a perceber que existia um grande número de opções de escolas disponíveis em Belo Horizonte, inclusive públicas. Nessa época, o discurso educacional público constantemente perpassava questões relacionadas à laicidade da educação. Considerando que era frequente no discurso dos líderes batistas o estímulo à participação política para implantação de um Estado laico e democrático, é de se estranhar que eles não estimulassem a mobilização dos cidadãos batistas em prol da educação laica e gratuita. Percebe-se, no discurso de Maddox, uma tendência a representar a instituição escolar batista como concorrente direta dos grupos escolares, e não das confessionais católicas ou protestantes. Além disso, percebe-se o interesse por um projeto educacional próprio da denominação, o que tornava o Colégio Izabela Hendrix apenas uma alternativa frente aos problemas que o Maddox e Cockell apontavam na escola pública, mas nunca a solução desejada (cf. 50 ANOS, 1968).

Através da análise das fontes, não pude encontrar nenhuma referência às razões que levavam os batistas a repudiar o sistema de ensino da instituição metodista. A mensagem da missão batista no Brasil tinha muitas semelhanças teológicas com a mensagem metodista americana – uma influência que pode (ou não) ter sido herdada durante o período do Grande Despertar. Em todo caso, o conteúdo religioso do ensino das duas instituições protestantes não seria tão diferente – exceto por princípios distintivos da igreja batista entre os grupos protestantes, como por exemplo o congregacionalismo, que seria ensinado na EBBH/CBAM com uma roupagem de democracia, republicanismo e federalismo.

É possível, também, que a concorrência não fosse direcionada à escola pública em si, mas à possibilidade de uma influência metodista via relações

governamentais nessa suposta laicidade do ensino. Mesquida (1994) relata o quanto esta denominação era influente nos EUA, chegando a atingir até mesmo os presidentes através de seus ideais e reivindicações. David Vieira (1990) demonstra como, no século XIX, a difusão dos ideais protestantes no Brasil se tornou mais uma maneira de que os liberais maçons dispunham para difundir seus princípios. Em Belo Horizonte, o Colégio Izabela Hendrix dispunha de boas relações com o governo, chegando a receber um terreno em localização privilegiada<sup>73</sup> para seu funcionamento. (IZABELA HENDRIX:..., 2004). Mesmo a influência presbiteriana se fazia sentir na educação no estado. Carla Chamon (2005) relata acerca da participação da já citada Maria Guilhermina na reforma educacional de 1906, a convite do próprio presidente do estado, João Pinheiro. Embora Pinheiro fosse positivista e defendesse a laicidade do ensino, não se pode deixar de considerar a participação de uma presbiteriana – denominação que possuía divergências teológicas e doutrinárias em relação aos batistas<sup>74</sup> – na definição dos parâmetros para a educação pública no estado mineiro.

De acordo com as fontes consultadas, os batistas quase nunca dispunham de relacionamentos tão privilegiados no território brasileiro. No Nordeste, era comum que alguns obtivessem vantagens através da manutenção de bons relacionamentos com os coronéis. Embora alguns dos pastores batistas tivessem envolvimento com a maçonaria, o número desses indivíduos parecia ser muito

---

<sup>73</sup> A denominação metodista recebeu uma doação, por obra da Comissão Diretora da nova capital, de um terreno na Avenida Afonso Pena esquina com Rua Espírito Santo, para construção de uma igreja e uma escola. Este terreno localizava-se na principal avenida da cidade, defronte à Igreja de São José. Discorreremos acerca de mais detalhes sobre a localidade deste terreno no próximo tópico.

<sup>74</sup> Consideramos uma série de elementos que podem ser considerados divergências teológicas e doutrinárias entre batistas e presbiterianos. Inicialmente, referimo-nos às práticas relacionadas ao batismo. Enquanto os batistas praticam o batismo de adultos por imersão – prática tão valorizada entre o grupo que lhes conferiu sua alcunha, os presbiterianos aceitavam o pedobatismo e praticavam a aspensão. Ora, a prática de batismo fora dos parâmetros considerados válidos pelos batistas era tida, pelo grupo, como um grave equívoco nas práticas religiosas e eclesiais, conforme pode ser lido em Bezerra (1960), Barbosa (ago. 1925). Além disso, devemos considerar as diferenças soterológicas entre batistas e presbiterianos: enquanto os primeiros adotavam o arminianismo, os presbiterianos e boa parte dos demais grupos protestantes adotavam o calvinismo. Embora sejam diferenças de cunho teológico, traziam reflexos na interpretação da realidade e práticas missionárias e eclesiais, em ambos os grupos. Devido às diferenças em relação às práticas das demais denominações protestantes, e ao exclusivismo (landmarkismo) pregado pelos batistas, membros de outros grupos protestantes não eram considerados aptos à participação na Ceia do Senhor, caso visitassem um culto batista. Esta prática poderia ser interpretada como o julgamento da fé do visitante como inautêntica, o que causava desconforto e estranhamento no relacionamento interdenominacional da igreja batista (Azevedo, 1996). Para maiores informações acerca desse estranhamento em relação à igreja batista, recomendamos a leitura do livro *A mesa batista*, do pastor presbiteriano Jorge Buarque Lyra (1946), em que o autor oferece uma resposta ao missionário e teólogo batista W.C. Taylor, sobre o fato de tê-lo convidado a pregar em sua igreja, mas não permitir que ele participasse da Ceia do Senhor.

menos expressivo numericamente que nas denominações metodista e presbiteriana – tanto que a discussão, em círculos batistas, acerca da possibilidade de pertencimento dos fiéis a essa sociedade nunca atingiu as mesmas proporções que nas outras denominações<sup>75</sup>. Em Minas Gerais, no período pesquisado, ainda não encontrei qualquer indício de manutenção de relações de sociabilidade dos pastores que aqui se instalaram com governantes ou detentores de qualquer tipo de autoridade. Talvez a necessidade de criar uma instituição de ensino batista se desse como possibilidade de marcar um território educativo propriamente seu, sem que a influência política e social do metodismo ou de outras denominações protestantes viesse a lhes importunar, como acontecia nos EUA.

Embora tenha sido criada em 1918, em 1920 a EBBH já havia sofrido alterações significativas em sua finalidade e abrangência, passando a ser chamada de *Collegio Baptista Americano Mineiro*. É interessante considerar que estas alterações em nada modificaram as representações sobre a instituição expressas por Maddox na *Ata de Abertura*. Não encontrei, nas fontes consultadas, qualquer indício de que este movimento transformador fosse comum em instituições escolares batistas. Normalmente, elas eram criadas para uma finalidade e nela permaneciam, sem ampliações ou modificações significativas. No primeiro número de OBM, a instituição de Belo Horizonte é descrita como *O collegio que a Junta Mineira está creando em Belo Horizonte...* (BARBOSA, jan.1920, p. 4). Talvez os planos de transformação da instituição tenham afetado até mesmo a preservação de fontes acerca do período inicial – não pudemos obter documento algum, senão cópias da já referida Ata de Fundação. Sabe-se que foram matriculados em 1918 apenas treze alunos de idades e níveis de escolarização diferentes – a maioria filhos de missionários ou de famílias batistas. As fontes consultadas neste trabalho não apontam uma razão definitiva para a transformação. Além das razões anteriormente citadas, relacionadas à representação de modernidade e republicanismo em torno dos grupos escolares e de sua forma de organização, e à concorrência direta com o Colégio Izabela Hendrix, é possível que a transformação da EBBH em *Collegio* se tratasse da adequação a uma estratégia maior, em nível nacional e sob a supervisão americana. Afinal de contas, entre os batistas, ostentar o título de *Collegio* envolvia

---

<sup>75</sup> No caso da igreja presbiteriana, a divergência atingiu tamanha proporção que causou a divisão da denominação em dois grupos, sendo um favorável e outro contrário ao pertencimento à maçonaria. O grupo contrário preferiu renunciar ao auxílio norte americano a aceitar, em suas igrejas, membros da sociedade (CALDAS FILHO, 1999).

mais que a abrangência de níveis de ensino: significava fazer parte de um projeto educativo importado dos Estados Unidos, que estabelecia parâmetros até para os menores detalhes do funcionamento da instituição. Este projeto envolvia a transformação da instituição de ensino em uma cópia fiel do *Collegio Baptista Brasileiro*, criado sob ordens americanas e sediado no Rio de Janeiro para servir de exemplo às outras instituições nacionais (cf. MESQUITA, 1940). Até mesmo os prospectos de propaganda seguiam modelos parecidos (cf. PROSPECTO DO COLÉGIO BATISTA, 1932). Seja como for, se observarmos o periódico denominacional no estado neste momento, perceberemos que esta transformação se prestava não apenas a uma adequação aos objetivos da Junta de Richmond e da CBB para este país, mas atendia a uma concepção particular de educação e objetivos que se pretendia alcançar através das práticas escolares.

## 2.2 REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO DIFUNDIDAS ATRAVÉS DE *O BAPTISTA MINEIRO*

Criado com objetivos formadores e informadores do povo batista em Minas Gerais (cf. COCKELL, jan. 1920), o periódico OBM veiculava conteúdo relacionado às principais atividades e planos das igrejas batistas neste estado. Não poderia, portanto, deixar de veicular material referente ao CBAM e aos propósitos educacionais da denominação. De fato, dos 82 números do periódico publicados entre 1920 e 1927, 36 deles (cerca de 44%) veiculavam alguma propaganda da instituição que, eventualmente, chegava a ocupar uma página inteira. Nessa soma, foram elencadas apenas as propagandas com formato de anúncio. Se considerarmos também as matérias sobre o CBAM, textos sobre educação e instrução, bem como os pareceres da CONVENÇÃO... a respeito da educação no estado, teremos um aumento para o total de 43 exemplares – 52,4% do total de números publicados. Estes dados já nos demonstram o quanto era importante, para os líderes da denominação no estado, retornar aos assuntos relacionados à educação e à instrução. Nas 26 matérias publicadas por OBM que abordam assuntos relacionados à educação escolar, podemos perceber bastante das concepções do grupo acerca da utilidade e finalidade da escolarização. Destacamos, neste tópico, os conceitos de *instrução* e *educação*, conforme

descritos no periódico. O missionário Christie (jan. 1923, p. 1) afirma que *Ha uma distincção entre instruir e educar. Instrucção é para produzir conhecimento. Educação é para produzir conducta*. Passaremos, portanto, a discutir a respeito do conceito desses dois termos, e de como eles se relacionam.

Inicialmente, destacaremos o termo **instrução**. Allen (nov. 1921, p. 1), ao escrever o texto intitulado *O valor da instrucção*, afirma que *o Baptista é essencialmente amigo da instrucção e inimigo declarado da ignorância*. Nesse texto, o termo é associado à inteligência, conhecimento científico, conhecimento industrial, profissionalização, trabalho, enriquecimento, cultura escrita, literatura, arte e bom gosto. De acordo com o artigo *A educação christã* (dez. 1926, p.2), mandando instruir os filhos, os pais lhes ofereciam a oportunidade de possuir um *prodigioso aparelho com que poderiam cavar indefinidamente muito metal precioso nos veios da sciencia, da industria, do commercio e da politica*. Allen (nov. 1921) representa a instrução como profundamente ligada às práticas culturais burguesas e protestantes, mas não implicando necessariamente em conversão ao protestantismo. Para o autor,

Seria muito melhor continuar no analfabetismo, apesar de que a ignorancia é peor que a cegueira, mas com uma fé viva na revelação de Deus em Christo, e andando em humilde e leal obediencia ao Filho de Deus, do que, sendo muito instruido na sabedoria deste mundo, perder a alma (ALLEN, nov. 1921, p.2).

Por outro lado, a ausência da instrução é representada como capaz de embotar os esforços humanos. Malheiro (out. 1926, p. 2) afirma que *não tendo o homem a necessária instrucção para fazer applicações certas de seus talentos e oportunidades, emprega-os errada ou inconscientemente; e d'ahi, os esforços baldados*. Além disso, tal carência é apontada como causadora da destruição da herança dos pais pelos filhos (A EDUCAÇÃO CRISTÃ, dez.1926). Barbosa (jan. 1920, p. 4) afirma, a respeito dos filhos dos batistas, que *...deixal-os sem instrucção é fazel-os inuteis; dar-lhes uma instrucção defeituosa é fazel-os prejudiciais*.

A **educação**, por outro lado, nem sempre é relacionada ao conhecimento propriamente dito. Para Malheiro (out. 1926, p. 2), *Educação é o ensino que se dá ou se recebe para formar os sentimentos, os hábitos e a inteligência, com dignidade e nobreza*. Ao contrário da instrução, seu principal fruto não é relacionado à prosperidade e progresso pessoal, mas *O fim principal da educação baptista é a utilidade* (Christie, jan. 1923, p. 2). Para alcançar esses objetivos, o principal meio

utilizado era o convívio social, afastando o educando das influências indesejáveis e o expondo aos exemplos que se desejava ver seguidos:

Educar a criança, afasta-la dos meios corruptores, cultivar-lhe os sentimentos, é preparar o futuro da propria sociedade, sob uma nova constituição, ilibada das imperfeições grosseiras e miserandas que tem sido o entrave ao seu desenvolvimento moral;... (Julieta MAIA, dez.1927, p. 5)

Além deste trecho, Malheiro (nov. 1926, p. 2) afirma que *a vida social, sob um bom regimen, contribue grandemente para moldar o character e transformar os hábitos*. Um indivíduo educado, ao que se pode perceber nos textos consultados, é também um indivíduo convertido: *O nosso intuito aqui é desenvolver o **character cristão** e preparar os nossos alumnos para a **vida aqui e no além*** (COLLEGIO BAPTISTA DE BELO HORIZONTE [sic], jan. 1927, p. 4. Realces nossos.). Embora a educação seja mais vezes apontada como fruto de uma escolarização confessional adequada, em alguns textos se reconhece a competência do lar batista em educar seus filhos: *De certo, a educação, no sentido de ser “bem criado”, já é uma grande cousa* (MALHEIRO, out. 1926, p. 2. Aspas originais); e também *Onde poderão os nossos filhos adquirir uma boa educação? No lar cristão...* (A EDUCAÇÃO CRISTÃ, dez.1926, p. 2). Sem a educação adequada, ainda que devidamente instruídos, os jovens *evitaram a fome e os andrajos, mas continuaram a decahir moralmente, atolando-se no mais profundo da dissolução...* (Op. cit., Loc. cit). Além disso, a falta de educação traria ao indivíduo *verdadeiros fracassos nos seus próprios caminhos e nos caminhos de outros* (EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO, out. 1926, p.2), enquanto que a educação adequada prepararia o indivíduo *para uma vida feliz* (A EDUCAÇÃO CHRSTÃ, dez.1926, p. 2).

Educação e instrução são representadas pelos batistas como sendo complementares uma à outra, conforme podemos ler em Malheiro (out. 1926, p. 2): *Quão feliz, individual e socialmente é o homem que, tendo uma boa educação, é também bem instruido, e pode fazer a devida aplicação destas tão lindas e belas qualidades...* . Desta forma, a instrução lhe desenvolveria as aptidões intelectuais e profissionais, enquanto que a educação lhe formaria a maneira de sentir, agir, relacionar-se com os demais e a prática religiosa. Rangel (out. 1927, p. 2) ressalta: *Temos a convicção de que a educação evangélica, mormente a instrução, é a primeira necessidade depois da pregação do Evangelho*. Esta afirmação ressalta o quanto o assunto era importante aos olhos dos primeiros batistas mineiros, já que era a primeira necessidade após a pregação do Evangelho - elemento primordial

para grupos protestantes fundamentalistas, como o estudado. Por isso, a proposta do grupo era oferecer educação e instrução a seus jovens e crianças, conforme pode ser lido em A EDUCAÇÃO CRISTÃ (dez.1926, p. 2): *Temos nós um collegio evangélico na altura de dar uma solida instrucção e optima educação christã? (...) Graças a Deus, o Collegio Baptista Americano Mineiro, fundado no coração de Minas, está em condições invejáveis de satisfazer esse elevado ideal... .* Embora acreditasse que instrução e educação deveriam andar sempre juntas, o grupo também enxergava a possibilidade de que um indivíduo recebesse apenas uma das duas, conforme lemos em Christie (1923, p. 1): *O homem póde ser instruido sem ser educado.* Nesses casos, o prejuízo era sempre realçado, conforme citado nos parágrafos anteriores: o educado sem instrução seguiria com a visão obscurecida (ALLEN, nov. 1921), enquanto que o instruído sem educação se tornaria um dissoluto (A EDUCAÇÃO CRISTÃ, dez. 1926).

Cabe lembrar que, conforme Hannah Arendt (2005), a distinção entre educação e instrução pode ser considerada parte do pensamento americano e de sua aspiração de transformação da sociedade através da educação. Para a autora,

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (Hanna ARENDT, 2000, p. 246-247).

A autora faz a distinção entre educação e aprendizagem, sendo que este segundo conceito é relacionado à aquisição de conhecimento, assim como a instrução para os batistas. A educação é descrita como a apresentação do mundo para as crianças, em que elas tomam consciência do passado e presente da sociedade em que vivem, e têm a oportunidade de iniciar sua caminhada, junto com o educador, em prol de uma sociedade transformada. Dessa forma, percebemos que tanto em Hanna Arendt (2005) quanto nos artigos de OBM, a educação é relacionada ao preparo para a vida em sociedade, através de princípios e valores, enquanto que a aprendizagem – ou instrução, para os batistas – é relacionada à aquisição de conhecimento. Ambos concordam que é possível adquirir conhecimento sem ser educado. Acerca, porém, da educação sem aprendizagem, Hanna Arendt (2005) a descreve como inadequada. Na maioria dos textos batistas analisados, a obtenção da educação é sempre descrita como realizada em um ambiente em que se tem acesso à instrução – normalmente, um colégio batista. A partir, porém, de 1926 –

época em que o CBAM entra em crise financeira provavelmente devido à queda no número de matrículas e ao excesso de bolsas de estudo – já surgem citações, nos textos, de uma educação doméstica ou eclesiástica acompanhada pela instrução escolar. Discorreremos mais adiante acerca dessa mudança de posição por parte dos escritores de OBM.

Observando os dezenove artigos de OBM, no período compreendido entre 1920 e 1927, que tratam sobre educação escolar, perceberemos que apenas dois deles trazem a palavra “instrução” em seu título: *O Valor da Instrução* (ALLEN, nov. 1921, p. 1) e *Educação e Instrução*, publicado dividido em duas partes (MALHEIRO, out. 1926, p. 2; nov. 1926, p. 2). Apenas Allen (nov. 1921) discorre exclusivamente acerca da instrução, sob a ótica do grupo. Títulos que contenham a palavra “educação” ou cognatos somam nove ocorrências, além do já citado *Educação e Instrução*, que contém as duas palavras. Além destas ocorrências, contabilizamos sete títulos que citam o termo “*Collegio Baptista*”<sup>76</sup> e uma única ocorrência de “*escola anexa*”. Tais elementos nos fazem perceber o quanto a educação era mais valorizada, na ótica do grupo, que a instrução.

Para uma educação eficiente, o ambiente era considerado a principal influência. Christie (jan. 1923, p. 1) afirma que

O fator principal na educação é o ambiente. Cada experiencia deixa uma impressão no educando. A impressão póde ser boa ou má. Os costumes, habitos e linguagem são geralmente determinados pelos paes e companheiros. É difficil para uma creança subir acima do seu ambiente. (...) Os Baptistas devem educar seus filhos em collegios baptistas (...) os collegios baptistas teem o fim do harmonioso desenvolvimento de todas as facultades do homem para produzir character ou conducta.

O autor demonstra certa preocupação com o ambiente em que o educando viveria, e os hábitos que ele ali poderia aprender. Desta forma, recomenda que os filhos dos batistas sejam educados em colégios batistas, e não em escolas anexas. Observe que o colégio é descrito como capaz de produzir caráter ou conduta. Mas por que o autor utiliza o termo “colégio”, e não “escola”?

O termo “escola” é a designação comum utilizada entre os batistas para instituições escolares que tinham por objetivo ensinar apenas as primeiras letras, ou que no máximo ofereciam o curso primário (cf. CRABTREE, 1940). Considerando a experiência batista na Argentina conforme expresso em Rodriguez (1936), é

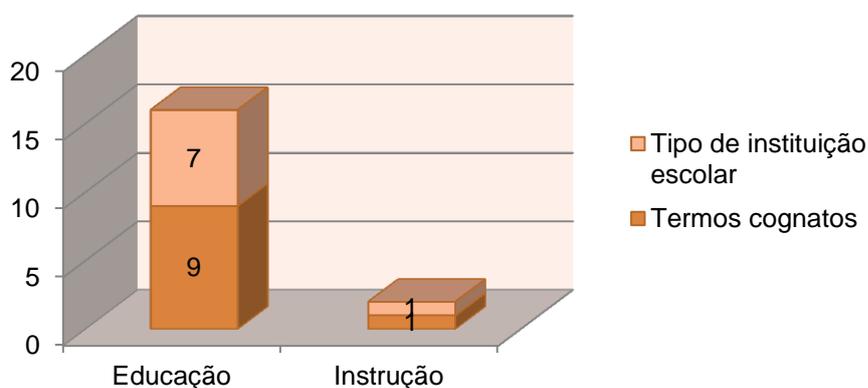
<sup>76</sup> Todos os títulos referem-se ao CBAM. Eventualmente, porém, a instituição era chamada de *Collegio Baptista de Bello Horizonte*, ou apenas de *Collegio Baptista*.

possível observar que normalmente a escola era anexa ao templo, e funcionava quase que como uma extensão da igreja. Não havia intenção de grande expansão numérica de alunos ou de níveis de ensino, e parecia ser na maioria das vezes constituída de uma classe única. Os planos de ação da instituição dispunham de certa liberdade, desde que estivessem em concordância com os princípios denominacionais. Geralmente todos os assuntos relacionados à Escola eram decididos pela diretora – salvo raríssimas exceções, mulheres, muitas vezes solteiras, e acumulando a função da docência. Esta definição concorda com a descrição realizada por Dallabrida (2004) acerca da educação da infância das classes populares na modernidade, em que lhes era oferecido o aprendizado das primeiras letras, da doutrina cristã e de um ofício – embora não haja indícios de que as escolas batistas se dedicassem a este último objetivo. Concorda também com a descrição das escolas isoladas feita por Faria Filho (2000a), normalmente funcionando em um prédio que não foi construído para fins educacionais, e sempre com recursos materiais limitados. E o tipo de ensino oferecido nesses estabelecimentos jamais tiraria o aluno de seu ambiente de convívio cotidiano. Tais fatores caracterizariam as práticas das escolas como instrução, e não educação, considerando os conceitos veiculados em OBM.

O termo “colégio”, por sua vez, relacionava-se a uma instituição de permanência mais prolongada, com classes que atingiam o secundário, e normalmente em regime de internato (cf. RAMALHO, 1976). A tendência ao confinamento no internato aparece expressa em outros trabalhos sobre educação escolar em um recorte temporal próximo ao estudado. Ana Lage (2006) descreve as atividades de um colégio interno confessional feminino católico no interior mineiro, no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX. A autora destaca o cuidado por parte da direção para que as meninas tivessem o mínimo de contato possível com suas famílias. Na concepção das freiras que dirigiam a instituição, ali as alunas poderiam receber uma educação completa, que as preparasse para ser boas esposas e mães na sociedade moderna. Junto a suas famílias e em seus lares, as meninas e jovens estariam sujeitas às distrações e entretenimentos do lar, inviabilizando a completude da educação moral. O CBAM funcionava em regime de internato, embora também recebesse alunos externos. Foucault (1987) ressalta que o poder disciplinar por vezes exige um local separado dos demais para sua manutenção. Assim, os prospectos de propaganda

enfaticavam sempre a matrícula para alunos internos. Não devemos deixar de considerar que é possível que isso se deva ao alcance desta literatura: uma família vizinha da instituição não necessitaria de propagandas para conhece-la, bastava uma visita. Mas, como se pode perceber através de Foucault (1987), era interessante para o CBAM que houvesse o máximo possível de alunos internos, possibilitando um maior êxito em sua função disciplinar. Retirando os alunos de seus lares e suas famílias, seria possível ensinar-lhes a conviver em um ambiente diferente do que estavam acostumados, inculcando-lhes novos princípios, novas atitudes, novas posturas e, quem sabe, uma nova religião. Estas práticas, portanto, conferem com o conceito batista de educação, não vindo a ser a instrução a prática mais importante dos colégios.

Retornando aos títulos de artigos publicados em OBM, e considerando o sentido dos termos “escola” e “colégio” naquele momento, podemos inferir que o número de artigos que fazem referência à educação, conforme definida pelos batistas, deve ser acrescido do número de artigos que falam sobre o colégio; enquanto que os artigos que falam sobre instrução devem ser acrescidos dos artigos que falam sobre escolas anexas. A FIGURA 13 demonstra a proporção entre artigos cujos títulos referem à educação e à instrução no periódico da denominação:



**FIGURA 13 - Artigos publicados em OBM, entre 1920 e 1927, que contêm referências à educação e instrução em seu título<sup>77</sup>.**

Desta forma, percebemos que a ênfase recaía sobre as práticas que poderiam educar a nova geração em conformidade com os princípios batistas, e não sobre as práticas de instrução. O intuito dos líderes da denominação no estado, à

<sup>77</sup> Nesta soma, não foi considerado o artigo *Educação e Instrução* (MALHEIRO, out. 1926; nov. 1926), por conter em seu título os dois termos elencados.

época, era *moldar os caracteres dos jovens* (ARRUDA, jul. 1926, p.2), cooperando assim ao *desenvolvimento e progresso da civilização [sic], o bem estar social e religioso* (COLLEGIO BAPTISTA DE BELLO HORIZONTE [sic], jan. 1927, p. 4). E esse projeto dirigia-se primeiramente aos batistas e seus filhos: *Peço encarecidamente que os paes pensem, sintam o dever sagrado e se promptifiquem a mandar seus filhos para o Collegio* (*Op. cit., Op. loc.*). Mais do que uma opção de educação e escolarização ou de um dever social e cívico, enviar os filhos a um colégio batista era um dever sagrado – consequentemente, espiritual e religioso.

É interessante observar que não existe nenhum título de artigo que remeta à educação doméstica, promovida pela família. Dentre os artigos pesquisados, a referência à possibilidade de existir educação doméstica só aparece em textos publicados a partir de 1926. Antes disso, percebe-se uma profunda desconfiança acerca da capacidade da família de educar seus filhos em conformidade aos princípios do cristianismo batista. O trecho já citado do missionário Christie (jan. 1923, p. 2) nos leva a perceber que o objetivo do CBAM era afastar o aluno do convívio exterior, fazendo com que a convivência no internato se tornasse sua principal forma de socialização e aprendizado para a vida em sociedade. O aluno matriculado no internato perdia não apenas o contato com seus parentes, vizinhos e conterrâneos, mas principalmente com sua família, sobretudo pai e mãe<sup>78</sup>. As melhores influências possíveis seriam aquelas oferecidas, principalmente, pelas famílias de missionários que ali trabalhavam, conforme se pode verificar em OS MORGAN E O COLLEGIO BAPTISTA AMERICANO-MINEIRO (mar. 1926, p. 3)<sup>79</sup>:

Recebendo esta nova inspiração, o collegio se abre este anno com uma luminosa perspectiva, e assim nos dá mais confiança para garantirmos aos crentes e ás familias deste grande Estado que, enviando os filhos ao nosso collegio, lhes facultam a mais oportuna occasião de receberem uma educação efficiente.

Como se pode perceber, a presença da família de missionários era considerada uma garantia de que a educação seria eficiente, enquanto que a presença da família do aluno poderia ser considerada uma influência viciosa (cf. CHRISTIE, jan. 1923). Além dessas evidências, podemos citar um artigo publicado em OBM na ocasião da

---

<sup>78</sup> O contato com irmãos e irmãs somente seria impedido se a família não enviasse todos os filhos ao CBAM.

<sup>79</sup> Este texto é escrito na ocasião de retorno dos Morgan ao CBAM, após período de licença para tratamento de saúde nos EUA.

compra do terreno onde funcionaria o CBAM. Seu título era ESTÁ RESOLVIDO O PROBLEMA **EDUCACIONAL** BAPTISTA, EM MINAS! (dez. 1920, p. 1, realce nosso). Ou seja, a possibilidade de possuir instalações adequadas, inclusive um internato, era diretamente relacionada à necessidade educacional, e não à instrução.

Acerca das relações entre escola e família neste período, podemos considerar Faria Filho (2000b). Discorrendo acerca de formas como essa relação aparece expressa na Revista do Ensino entre 1925 e 1930, afirma que a ação da família é retratada como *uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar seus filhos* (p. 46). Os professores deveriam ser o modelo de vida social seguido pelos alunos, afim de que estes se tornassem cidadãos dignos e úteis. Para que a família pudesse auxiliar a escola nesse projeto, tornava-se necessária a educação dos pais em conformidade com os objetivos propostos. O aluno serviria de intermediário nesse processo, levando até sua família o conhecimento adquirido na escola. Ana Magaldi (2003, p. 17) afirma que, dentre os escolanovistas, *foram muitos os intelectuais que se mobilizaram em ações educativas destinadas às famílias e defenderam a ação do Estado e da escola nessa mesma direção*. O principal objetivo dessas ações seria capacitar a família a realizar um trabalho complementar em relação à escola.

Entre os batistas, não encontramos qualquer referência à possibilidade de que os filhos educados no CBAM formassem seus pais após o retorno da instituição. Encontramos, porém, referências à necessidade de que cada vez mais fossem enviados *seus moços e suas moças ao Collegio de Bello Horizonte, que está apto para preparar professores idôneos* (ACTAS DOS TRABALHOS DA 3ª CONVENÇÃO BAPTISTA ESTADUAL, ago. 1920, p. 8). Em Maria de Oliveira (mar. 1927, p. 3) encontramos a seguinte afirmação acerca de matrículas na instituição: *E ainda ha lugares para quem quiser vir preparar-se e sahir ao combate contra o maior inimigo dos brasileiros – o analphabetismo*. Percebe-se, portanto, que se esperava do aluno formado no CBAM uma atuação social diretamente relacionada à propagação da instrução. Nas ACTAS... (ago. 1920, p.8) temos ainda a seguinte afirmação:

O irmão Watson diz que temos no nosso parecer de evangelização que “cada um deve ganhar um”, isto é, que todos devem ser evangelistas e “gedeonitas”. Da mesma fórmula, todos devem ser professores “Cada um ensine ao outro o que sabe” (aspas originais).

Esperava-se que os professores formados no CBAM atuassem nas escolas anexas que seriam criadas em cada igreja. Através delas, esperava-se promover uma *ampla instrução*, e ainda *evangelizar as melhores famílias do país* (*Op. cit., Op. loc.*).

Cabe observar que os batistas se propõem a evangelizar as melhores famílias do país através da instrução propagada nas escolas anexas. Mendonça (2002c) destaca que, embora a elite liberal brasileira não estivesse interessada na religião protestante, os missionários e seu sistema educativo eram aceitos como arautos do progresso e do liberalismo. Assim, para o autor, *a educação se dirigiu à elite, e a evangelização à massa pobre* (p. 74-75). Ramalho (1976) afirma que os colégios protestantes alcançaram aceitação pela classe média ascendente urbana e pela pequena burguesia progressista. É interessante que, entre os batistas mineiros, a ênfase seja em um colégio destinado aos filhos dos convertidos – normalmente, pessoas pertencentes à massa pobre (cf. MENDONÇA, 2002c) – e as escolas anexas devam atender as melhores famílias. Considerando os conceitos de educação e instrução presentes na literatura do grupo, podemos inferir que o colégio e a educação eram mais adequados aos filhos dos batistas por se tratar de um ambiente de formação para aqueles que levariam a mensagem batista ao mundo<sup>80</sup>, enquanto que a escola anexa e a instrução seriam adequadas àqueles que (ainda) não compartilhavam os mesmos ideais religiosos. Mas como a instrução, transmissão de conhecimentos, poderia cooperar à evangelização dos alunos das escolas?

Se observarmos o texto de Allen (nov. 1921), perceberemos que a instrução é sempre associada a valores liberais e capitalistas, como trabalho, êxito e progresso. É associada, também, ao gosto de classe e estilo de vida burgueses. A instrução estaria, portanto, ligada a uma modernização do comportamento pessoal. E a modernidade traz consigo a anulação de fronteiras (BERMAN, 1986), sejam elas nacionais, de classe ou de religião. Desta forma, o indivíduo instruído estaria inserido no circuito de mudanças e transformações próprio da modernidade. Tal fato o tornaria mais suscetível – e talvez até mesmo mais propenso – a uma mudança de

---

<sup>80</sup> A esse respeito, podemos considerar o texto de COLLEGIO BAPTISTA AMERICANO MINEIRO (nov. 1921, p. 3): *Encerram-se as aulas desse abençoado estabelecimento [sic], no dia 15, com grande brilhantismo, e os seus alunos moços e moças, seguiram, aqueles para trabalhar na evangelização do Campo e estas para dirigirem Escolas Annexas em diversos logares.* Desta forma, através do trabalho evangelístico propriamente dito ou do trabalho escolar, os jovens ainda em formação no CBAM tinham a oportunidade de propagar a mensagem da denominação, como se esperava que continuassem fazendo na vida adulta.

religião dentro de algum tempo. A modernização do modo de vida poderia confundir-se com a aceitação dos padrões culturais norte americanos, dentre eles, a religião. Mendonça (2008) afirma que os missionários não costumavam distinguir religião de ideologia. Desta forma, ser instruído acerca da ideologia protestante era, também, ser instruído acerca da religião protestante.

Além disso, não podemos nos esquecer do valor da leitura para grupos protestantes. A leitura da Bíblia possibilitaria a experiência do livre exame, doutrina reformada, que consiste em cada indivíduo poder ler, interpretar a Bíblia e tomar suas próprias conclusões. Assim sendo, Allen (nov. 1921, p. 1) afirma que *A responsabilidade de cada um de, por si mesmo, examinar as Escrituras Sagradas para poder, com inteligência, obedecer aos mandamentos de Cristo, nos obriga a fazer guerra ao analfabetismo*. A instrução possibilitaria que as pessoas tivessem contato com a Bíblia e a literatura protestante – elementos que, na crença do grupo, já eram por si só suficientes para que as pessoas se convertessem à sua religião (cf. RODRIGUEZ, 1936). Além disso, conforme afirma Mendonça (2008), o livro e o discurso são elementos sempre presentes na prática religiosa protestante, condicionando a evolução dessa à alfabetização de seus adeptos e das crianças. Talvez por isso, Rangel (out. 1927, p. 2) afirme, no trecho já citado de OBM, que a instrução, como parte da educação, é a primeira necessidade depois da pregação do Evangelho.

Por fim, devemos considerar que tanto as práticas de educação como as de instrução, para o grupo, tinham um significado espiritualizado. Acerca da instrução, Rangel (out. 1927, p. 2) concita os fiéis batistas a ***Com a mesma consagração com que propagamos o Evangelho, devemos ir também propagando a instrução cristã, de porta em porta, de família em família*** (realce nosso). Ora, tratando-se de um grupo protestante, arminiano e fundamentalista, a ênfase na propagação da mensagem evangélica conforme sua interpretação pode ser considerada um dos principais elementos de suas práticas religiosas. E a instrução alcança o mesmo nível de destaque. Ser instruído capacitaria o indivíduo, inclusive, a propagar melhor o evangelho. Allen (nov. 1921, p. 1) afirma que *o dever de cada crente proclamar o Evangelho aos perdidos nos estimula a estudar. Temos que anunciar o Evangelho a pessoas muito inteligentes e devemos estar prontos para responder às objeções que se nos ofereçam*. Desta forma, o conhecimento seria necessário para debater com aqueles que oferecessem respostas racionais em

repúdio à mensagem de seu grupo. De acordo com esse mesmo missionário, o conhecimento e a ciência tomariam, aos olhos dos convertidos batistas, um sentido especial: *O Baptista acha logar e uso para toda luz da sciencia. Para elle, Jesus Christo é a solução de todos os mysterios do Universo; e, coroando Jesus Rei acima de TUDO, todas as cousas tomam os seus logares sob o seu domínio* (ALLEN, nov. 1921, p. 1, realce original). Podemos concluir, portanto, que a instrução – e mesmo o conhecimento obtido em sua decorrência – eram vistos como elemento espiritual, relacionado às doutrinas teológicas do grupo. Tais fatos nos ajudam a compreender como, aos olhos dos batistas, a instrução propagada pelas escolas anexas era fundamental à construção de um modo de vida influenciado pelos princípios protestantes, chegando inclusive a alcançar conversões religiosas. Daí a razão para a afirmação acerca das escolas anexas expressa em OBM: *Disto depende a solidez do trabalho baptista no futuro* (NOTÍCIAS DA SEARA, ago. 1920, p. 10).

Por outro lado, percebemos que a instrução seria dirigida às *melhores famílias*. Qual seria o critério dos missionários para qualificar estas famílias? Como já vimos anteriormente, mesmo as famílias dos convertidos batistas eram consideradas um ambiente de qualidade duvidosa para educação de crianças. O critério financeiro, ligado ao acúmulo de bens, também é descartado na qualificação das famílias, se considerarmos a afirmação contida em COLLEGIO BAPTISTA DE BELO HORIZONTE [sic] (jan. 1927, p. 4): *Peço encarecidamente que os paes pensem, sintam o dever sagrado e se promptifiquem a mandar seus filhos para o Collegio. A melhor herança que podemos deixar a nossos filhos é justamente uma boa e solida educação*. Neste trecho, percebemos que famílias detentoras de riquezas, que poderiam deixar seus filhos em uma situação econômica mais confortável, também eram consideradas inaptas para oferecer o que era considerado pelo grupo a verdadeira educação, e por isso deveriam entregar seus filhos ao CBAM, para que fossem educados. Tal fato suscita a possibilidade de que a qualificação das famílias estivesse diretamente associada à adoção de um *modus vivendi* liberal, capitalista, moderno e civilizado, conforme defendido pelo grupo e propagado em seu colégio. Famílias que possuíssem esses valores poderiam educar seus filhos, sendo necessário apenas enviá-los para receber instrução. E mesmo a instrução, conforme discutido nos parágrafos anteriores, seria capaz de apresentar aos alunos oriundos dessas famílias o Evangelho.

Ainda acerca das melhores famílias, Mendonça (2008), ao discutir acerca das práticas educativas de grupos protestantes, afirma que eram sempre referidas em fontes provenientes de diferentes denominações, e costumavam ser aquelas pertencentes à elite dominante. Para o autor,

...o esforço protestante de penetração na sociedade brasileira no nível educacional ocorreu em dois planos: o ideológico, quando procurou, através dos grandes colégios, atingir os altos escalões da sociedade, e o instrumental, auxiliar do proselitismo e da manutenção do culto nas camadas mais baixas da população. Este último plano foi representado pelas escolas paroquiais (MENDONÇA, 2008, p. 143)

É curioso que, entre os batistas mineiros, o colégio seja relacionado ao filho do convertido batista – normalmente oriundo das camadas populares – e a escola anexa, ou paroquial, seja atribuída aos filhos das melhores famílias. Tal fato nos leva a questionar se a transformação social<sup>81</sup> que os missionários e líderes batistas mineiros esperavam promover incluiria a substituição da elite dominante por outra, educada e instruída no CBAM – conseqüentemente, uma elite batista e de costumes americanizados. Armindo Silva (1996), ao discorrer acerca do internato no CBAM, nos oferece indícios favoráveis a esta hipótese, como se pode ler no trecho abaixo:

Estes Internatos, em princípio, tinham a função primordial de receber alunos vindos do interior que não tinham como se manter em Belo Horizonte, mas Igrejas e a própria Convenção tinham o interesse no seu preparo porque era **o único processo de formar uma elite intelectual batista em Minas Gerais** (Armindo SILVA, 1996, p. 45. Realces nossos.)

Percebemos, portanto, que a intenção batista perpassava a formação de uma elite intelectual, a partir daqueles que frequentaram o CBAM em regime de internato.

Podemos concluir que o projeto batista era composto de educação e instrução, que deveriam caminhar conjuntamente. A educação seria oferecida primordialmente através do CBAM, em regime de internato. Esperava-se que os alunos que ali se formassem se tornassem influenciadores da sociedade, seja como elite intelectual, ou como professores batistas, que difundiriam a instrução através das escolas anexas. Nessas, por sua vez, seria oferecida a possibilidade de o aluno alfabetizar-se e obter conhecimento que lhe possibilitasse maior adequação a uma forma liberal de vida, e quem sabe, até mesmo adequação à forma religiosa batista. Para levar a efeito o projeto de instrução, era necessário conseguir cumprir o de educação. E, de acordo com as fontes elencadas, isso só seria possível através do

---

<sup>81</sup> Cabe lembrar que, de acordo com Mendonça (2008), todos os grupos protestantes que se instalaram no Brasil esperavam promover uma transformação social, normalmente relacionada à americanização do modo de vida e à adoção de princípios liberais.

CBAM, e de seu internato. Passaremos, agora, a discutir acerca do espaço físico de funcionamento da instituição, e de como ele se relacionava com o projeto batista de educação, instrução e formação de uma elite dominante para a população mineira.

### 2.3 O TERRENO DA FLORESTA E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO BATISTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Conforme discutido no tópico anterior, para oferecer educação e não simplesmente instrução a seus alunos, a liderança batista naquele momento acreditava ser necessário ao CBAM contar com um internato, devidamente preparado para propiciar contato com a conduta tida por ideal pelo grupo, ou seja, a convivência com as famílias dos missionários. Ora, nos dois anos de EBBH e no primeiro ano de funcionamento do CBAM, é possível que tenham sido aproveitadas para tal fim as instalações da PIBBH. A partir da já referida foto da igreja publicada em 50 ANOS (1968) pode-se observar que esta igreja reunia-se em um prédio comercial, alugado à rua dos Tupinambás. Embora se tratasse de uma localização privilegiada por estar dentro da cidade planejada, muito provavelmente não possuía instalações adequadas ao crescimento de uma instituição escolar, com internato e diversas classes e níveis funcionando paralelamente. Em 50 ANOS (1968), encontramos o relato acerca de um prédio alugado na rua Alagoas para funcionar como internato masculino, e de diversas dificuldades enfrentadas para se alugar um prédio em que pudessem funcionar as classes do CBAM – a maioria destas relacionadas a intolerância religiosa<sup>82</sup>. O aluguel de mais de um imóvel seguramente traria dificuldades financeiras ao trabalho batista, uma vez que a verba enviada por Richmond, de acordo com todos os relatos lidos até agora sobre Brasil e Argentina, não era tão grande assim – embora nenhum destes revele qual era efetivamente a quantia recebida.

Nesse contexto, os pastores Maddox e Allen ficaram sabendo que seria leiloado o palacete pertencente ao falecido senador Sabino Barroso e o terreno em

---

<sup>82</sup> Em 50 ANOS (1968), são narrados os episódios de tentativa de locação de imóveis por Ottis Maddox para sediar o CBAM. Por duas vezes consecutivas, tendo encontrado um imóvel que atendia às necessidades da instituição e senhorios que concordavam em aluga-los para protestantes, não conseguiram firmar o contrato, pois as esposas dos proprietários ameaçaram deixá-los caso assim procedessem.

seu entorno. Solicitaram, portanto, à Junta de Richmond o envio de US\$ 25.000 para efetuar a compra. Embora a Junta tivesse inicialmente dado uma negativa à solicitação, acabou enviando o dinheiro, em uma única remessa. Os missionários, temerosos de retaliações durante o leilão, contrataram o advogado da Mina de Morro Velho, Flávio Fernandes dos Santos, para representa-los. Assim, em 04 de dezembro de 1920, sob o preço de 154.811.800 réis, foi adquirido o palacete e os 225.109 m<sup>2</sup> de terreno em seu entorno – fato que os missionários afirmam tê-los surpreendido, pois não sabiam da grande extensão do terreno (50 ANOS, 1968).

Considerando as práticas de administração financeira de Richmond, é difícil compreender por que o dinheiro foi enviado. Os missionários costumavam necessitar de permissão especial para dedicar-se durante uma parte do dia à docência – e sem receber qualquer adicional financeiro pelo acúmulo de funções (MACHADO, 1999). De acordo com Rodriguez (1936), na Argentina não era comum o recebimento de qualquer tipo de subvenção para a manutenção de escolas – havia até mesmo o caso de uma escola montada para sustentar financeiramente uma igreja e seu pastor. Sem dispor do texto dos cabogramas enviados por Maddox, é difícil imaginar o que convenceu os americanos da necessidade e de sua urgência. Cabe lembrar que, conforme Cleni da Silva (2004), em certas ocasiões os próprios missionários ou fundadores das escolas batistas tinham de lhes sustentar nos primeiros anos para garantir o seu sucesso, conforme ocorreu na instituição soteropolitana. O atual Colégio Americano Taylor-Egídio foi criado e sustentado durante certo período de tempo pela missionária Laura B. Taylor e pelo Capitão Egídio Pereira de Almeida. As mensalidades, em muitas das instituições, tinham o papel de lhes tornar autossustentáveis – e normalmente demoravam um período relativamente longo para conseguir isto.

Mauro Santos (2004), porém, aponta para outra possibilidade de explicação para a concessão desta verba. Segundo o autor, o dinheiro utilizado para comprar uma quadra inteira para o Colégio Batista Brasileiro em São Paulo veio dos maçons norte americanos. Isto só foi possível devido ao envolvimento do diretor da instituição com a maçonaria. Historicamente, nos Estados Unidos, diversos tipos de sociedades secretas facilitavam a articulação e estabeleciam uma grande rede de comunicação entre seus participantes (KARNAL, 1996). Embora não tenha encontrado provas concretas de que nenhum dos missionários batistas que se estabeleceram em Minas Gerais era maçom, sabe-se que a participação nesta

sociedade era comum à época por parte de pastores e missionários protestantes (HORREL, 1993). Mesquida (1994) relata o quanto a rede de sociabilidades da maçonaria foi útil ao estabelecimento do protestantismo no Brasil, em especial o metodismo. O livro comemorativo do centenário do Colégio Izabela Hendrix, instituição escolar metodista da capital mineira, também indica o pertencimento dos pais de família à maçonaria como um fator que lhes impelia a matricular as filhas em uma instituição protestante ao invés de uma instituição católica, dada a intolerância do segundo grupo ao pertencimento a esta sociedade (IZABELA HENDRIX:..., 2004). Já com relação à igreja batista, não é comum nas obras (acadêmicas ou não) que discorrem sobre a denominação relacionar seu estabelecimento nos EUA ou no Brasil com a maçonaria, ou citar o envolvimento de pastores e missionários com a sociedade. Ainda assim, o missionário batista Solomon Ginsburg, um dos principais divulgadores da mensagem batista no Brasil, assumiu ser maçom em sua autobiografia (GINSBURG, 1921). Algumas décadas após sua morte, tornou-se inclusive patrono de uma loja no estado de São Paulo (Mauro SANTOS, 2004). Por se tratar de uma sociedade secreta, é difícil fazer alguma afirmação acerca de quais missionários eram ou não participantes. Por hora, tudo que podemos fazer é transcrever um trecho de Mauro Santos (2004, s.p.), que cita Maddox como um dos *Irmãos vindos dos Estados Unidos* (grafia original). Este autor constrói um relato sobre as origens tanto da maçonaria como da igreja batista no Brasil. Ele próprio é maçom, pertencente a uma loja originada por maçons batistas. Assim sendo, fica difícil afirmar com toda certeza que o texto denomine Maddox como Irmão pelo fato de ele ser também maçom, ou apenas por ser um irmão em Cristo. Considerando, porém, a grafia atribuída à palavra *Irmãos*, e os acontecimentos financeiros envolvendo Maddox e o CBAM, acredito que a primeira hipótese seja muito mais provável. Talvez o responsável pela liberação desta verba também fosse maçom e por isso tenha favorecido Maddox, ou talvez a origem deste dinheiro não tenha sido a Junta de Missões, e sim alguma associação maçônica. Nesse caso, a doação poderia ter sido realizada de forma indireta.

A aquisição deste terreno foi um diferencial na história do CBAM por diversas razões. Primeiro, porque os missionários não necessitariam mais dispor de recursos financeiros para pagar o aluguel, e nem passar por dificuldades relacionadas ao senhorio. Depois, porque a grande extensão do terreno possibilitou, futuramente, que algumas partes do terreno fossem alienadas ou vendidas para

obter recursos para subsistência e saldar dívidas (50 ANOS, 1968; Armindo SILVA, 1996), adquiridas devido à política assistencialista da escola associada ao ocasional baixo número de matrículas e à ausência de subvenção americana para seu funcionamento. Assim, por mais que o CBAM passasse por situações difíceis, nunca foi necessário fechá-lo devido a crises financeiras (cf. 50 ANOS, 1968). Mas um fator fundamental foi a possibilidade de construir representações acerca da instituição, a partir de sua localização geográfica.

O CBAM funcionou, inicialmente, no próprio palacete Sabino Barroso. A FIGURA 14 apresenta, a partir da Planta Cadastral de Belo Horizonte, a localização do imóvel.

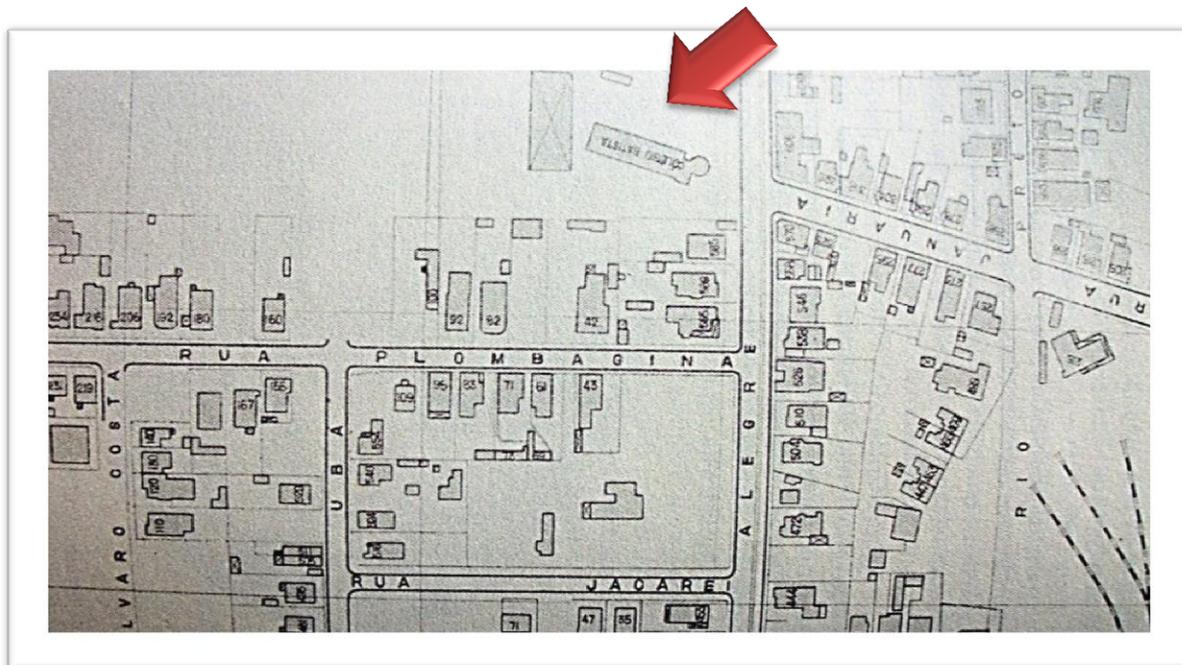


FIGURA 14 - Planta cadastral de Belo Horizonte, 1942<sup>83</sup>.

Cabe considerar a proximidade da instituição batista de onde funciona até hoje o Colégio Santa Maria – pouco mais de um quarteirão, pela rua Pouso Alegre. A instituição católica havia se transferido para esta localidade muito antes dos batistas, em 1909. Além do Colégio, funcionou neste mesmo endereço, a partir de 1912, o

<sup>83</sup> Acervo do Museu Histórico Abílio Barreto. Disponível em Armindo Silva (1996, p. 26). A seta foi acrescentada por motivos didáticos, e indica a localização do Palacete Sabino Barroso.

primeiro convento de Belo Horizonte (REVISTA COMEMORATIVA DO CENTENÁRIO DO COLÉGIO SANTA MARIA, 2003).

Na propaganda do CBAM, sua localização é sempre representada como um de seus pontos fortes, conforme se pode observar no PROSPECTO (1921):

O Collegio está situado na parte Norte de Belo Horizonte, na divisão chamada Floresta, que é o bairro mais alto e saudável da cidade.

Accessível pelo bonde da Floresta, é de fácil e rápida comunicação com o centro comercial. Sendo esta cidade uma das mais bellas e opulentas metrópoles do Brasil, com uma população de 56 mil e tantas almas, centro educacional, commercial e de industria, não é de se admirar que a tenhamos preferido para a localização da nossa Instituição.

Os terrenos do Collegio abrangem mais de 205 mil metros quadrados, estando apenas parte d'elles cultivada. N'elles acha-se com certeza o melhor local para a construção de prédios escolares. (PROSPECTO, 1921, s.p.)

Percebem-se influências de concepções higienistas na descrição do imóvel, localizado no *bairro mais alto e saudável da cidade*. Talvez estas concepções se relacionassem às representações de higiene construídas em torno dos grupos escolares (cf. FARIA FILHO, 2000a), ou mesmo funcionassem como chamariz para famílias que ainda se sentissem temerosas quanto à recente epidemia de gripe espanhola, e desejassem manter seus filhos a salvo. Cabe lembrar que, conforme já foi dito anteriormente, a própria família Maddox se mudou para Belo Horizonte em benefício da saúde de sua filha Catarina (Sarah MADDOX, 2008; 50 ANOS, 1968). Por outro lado, é inquestionável a proximidade geográfica do terreno adquirido e da Estação Central do Brasil, que recebia viajantes e imigrantes das mais diversas partes. Foi através de uma família do Rio de Janeiro recém-chegada a Belo Horizonte que a gripe espanhola se instalou nesta capital (PENNA, 1997). Além da Estação, o CBAM estava próximo do *Hotel Floresta*, que recebia sobretudo imigrantes, que poderiam estar trazendo alguma epidemia para a cidade (Cíntia ARREGUY e Rafael RIBEIRO, 2008a).

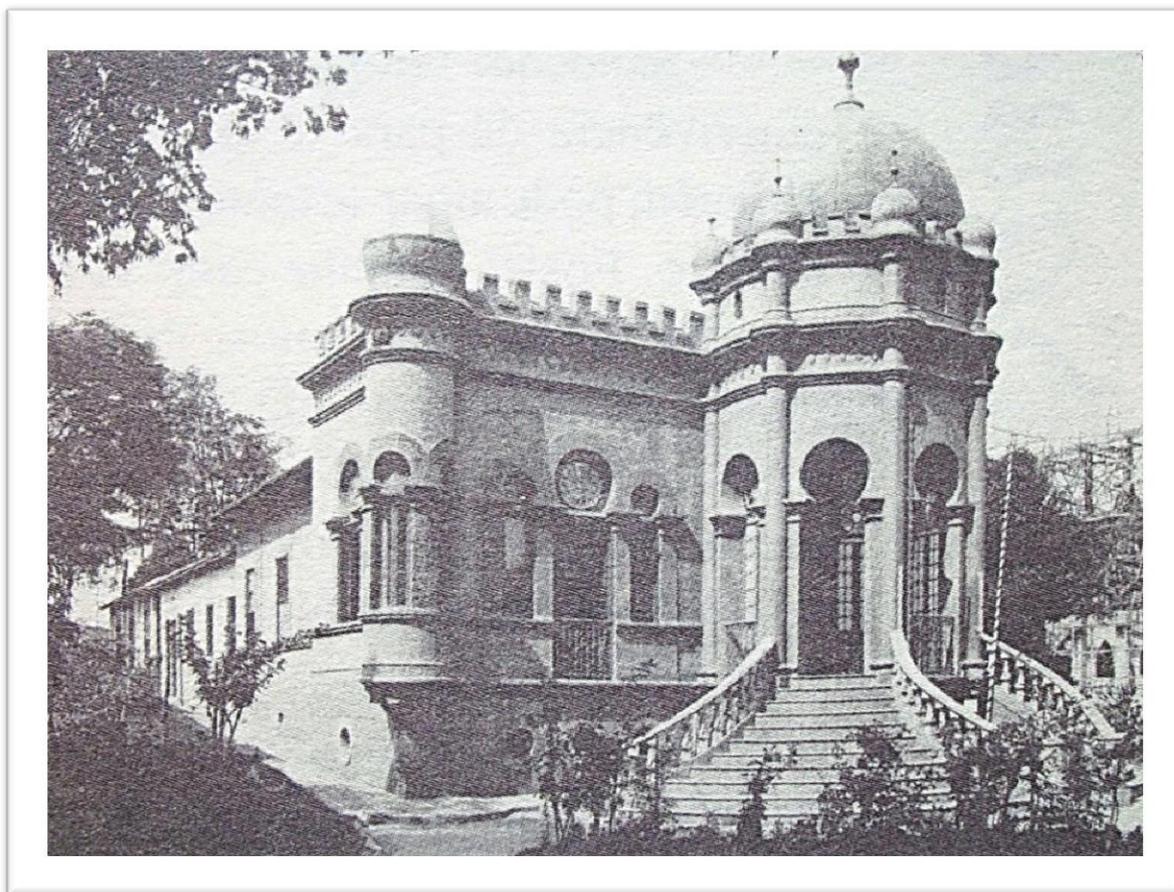
Elementos relacionados à representação de modernidade associada a Belo Horizonte na época também aparecem no PROSPECTO (1921): o bonde, o planejamento de áreas e atividades. Acerca do bonde, cabe considerar que a ênfase na acessibilidade pode ser uma resposta à concorrência dos demais colégios confessionais da capital: o metodista Izabela Hendrix e os católicos Arnaldo e Instituto Claret também contavam com linhas de bonde próximos a seu prédio, e o Santa Maria contava com uma linha de bonde exclusiva para levar suas alunas externas à aula (Eleonora ROSA, 2010) – referenciada, inclusive, no *Hino ao Bonde*

de Carlos Drummond de Andrade (1979). A beleza da capital, porém, era caso de gosto e percepção – Letícia Julião (1996) discorre acerca da diversidade de opiniões sobre Belo Horizonte, demonstrando como alguns a consideravam artificial, poeirenta e sem população, enquanto outros a consideravam símbolo da modernidade e até mesmo uma cidade celestial. Seja como for, é inquestionável que o elemento panóptico presente na urbanização de Belo Horizonte pode ter auxiliado o CBAM e os outros tantos colégios que se instalaram nesta capital à construção e manutenção da representação de um ambiente disciplinar, mesmo fora dos muros da instituição. De acordo com Letícia Julião (1996), ninguém poderia andar pelas ruas da capital sem ser visto, mesmo que estivesse longe. Esta característica permitia que houvesse um controle maior sobre os alunos externos, durante seu trajeto de ida e volta das aulas, ou mesmo sobre os alunos internos que intentassem escapar para um passeio sem autorização.

Quanto ao fato de a chácara Sabino Barroso ser um local adequado para a construção de prédios escolares, cabe ressaltar que se tratava de um terreno do tamanho de um bairro inteiro (hoje, não mais conhecido como Alto da Floresta, e sim como Colégio Batista), sem urbanização, em sua maior parte coberto de mata, cujos prédios estavam edificadas ao longo de sua face exterior, delineada pela Rua Pouso Alegre, e voltados para o centro da cidade. Tratava-se de um local ermo, por mais que os missionários excluíssem essa informação dos prospectos – e que receberia alunas e alunos internos, boa parte crianças. Devido às condições da propriedade, caso acontecesse uma invasão com objetivos criminosos, dificilmente seria prontamente percebida pelos responsáveis pela instituição. Não é à toa que Armindo Silva (1996) cita o alvoroço causado entre os alunos internos, na década de 1940, por terem sido encontrados alguns cadáveres na parte que hoje estão construídas as quadras e piscina do Colégio Batista Mineiro. Cabe ressaltar que em 1940 o terreno já estava muito mais urbanizado, com ruas definidas e prédios construídos, do que em 1920. Havia ainda outros elementos desvalorizadores para o imóvel: além de estar fora dos limites da cidade planejada, era próximo à região onde havia se desenvolvido, algumas décadas antes, a primeira favela da capital (cf. Cíntia ARREGUY e Rafael RIBEIRO, 2008a). Armindo Silva (1996, p. 49) se refere ao terreno como *aquela área mal afamada que provocava temor*.

Embora a realização dos planos que passo a discorrer se estenda para além do período desta pesquisa, acredito que estes elementos nos ajudam a

compreender melhor quais eram as concepções dos batistas para a instituição que estava sendo criada. Mesmo porque os planos para esta obra iniciaram muito antes de sua realização. O pastor Astrogildo Malheiros, aluno do CBAM na década de 1920, relata em 50 ANOS (1968, p. 25) que *Era o “Sonho Dourado” de Dr. Morgan, e, nosso também, de vermos os edifícios do Colégio Batista nos altos de seu terreno, onde estão hoje, como um verdadeiro atestado de mais uma de suas gloriosas vitórias para os batistas neste grande Estado Mineiro.* Cabe ressaltar que o Dr. Morgan foi o diretor da instituição no período compreendido ente 1921 e 1928 (O COLÉGIO..., 1958). O terreno adquirido no leilão estendia-se pela parte mais alta do bairro Floresta, possibilitando uma vista privilegiada de Belo Horizonte. O artigo ESTÁ RESOLVIDO... (dez. 1920, p. 1) confirma este fato: *Da chacara que hoje NOS pertence, descortina-se quase toda a cidade de Bello Horizonte, que, vista dali, oferece um aspecto majestoso e imponente* (realce original). O palacete Sabino Barroso, que funcionou como primeiro prédio do CBAM, era um prédio relativamente grande, de arquitetura chamativa e agradável à vista (FIGURA 15). Funcionavam ali as classes e o internato masculino. O palacete possuía até mesmo auditório! À medida que o número de alunos crescia, um anexo foi edificado para atender melhor às necessidades da instituição. Ainda assim, o prédio foi demolido, dando lugar à utilização de novas construções (cf. Armindo SILVA, 1996). Cabe ressaltar que não seria inapropriado, no contexto dos colégios confessionais belo-horizontinos, que o CBAM funcionasse em um palacete adaptado. O próprio Colégio Santa Maria, antes de mudar-se para sua sede própria, funcionou no Palacete Antônio Olintho e no Palacete do Conde de Santa Marinha (REVISTA COMEMORATIVA DO SEPTUAGÉSIMO QUINTO ANIVERSÁRIO DO COLÉGIO SANTA MARIA, 1978). A mim, a demolição do palacete Sabino Barroso parece uma tentativa de apagar a memória dos começos do CBAM. E memórias só costumam ser apagadas quando se pretende construir novas representações por cima delas.



**FIGURA 15 - Palacete Sabino Barroso<sup>84</sup>**

Em 1935, foi inaugurado um novo prédio para o internato masculino, o Edifício Efigênia Maddox (FIGURA 16), projetado em estilo modernista pelo arquiteto Raffaello Berti<sup>85</sup>. Sua localização ajudava a manter uma das representações que os batistas faziam acerca de si mesmos: o domínio da situação, conforme pode ser lido em Machado (1999). Localizado na esquina das ruas Ponte Nova e Varginha – um dos pontos mais alto do terreno, o prédio possibilitava a visão superior de toda capital. Talvez fosse essa uma estratégia para ensinar os alunos da instituição – sobretudo os internos, que vinham de suas cidades, muitas vezes enviados por suas igrejas, especialmente para estudar na instituição denominacional – que deveriam sempre enxergar a cidade e as *56 mil e tantas almas* (PROSPECTO, 1921, *s.p.*) que ali viviam por cima, como seus controladores, como verdadeiros detentores do poder. As crianças e adolescentes, confinados em um colégio e excluídos do

<sup>84</sup> Foto não datada. Disponível em Armindo Silva (1996, p. 20).

<sup>85</sup> Berti projetou diversas outras importantes obras na capital, dentre elas o Palácio Arquiepiscopal, a sede social do Minas Tênis Clube, a Prefeitura de Belo Horizonte, o Colégio Metodista Izabela Hendrix (prédio da Rua da Bahia), a Santa Casa de Misericórdia, o Hospital Felício Rocho, o Hotel Itatiaia (Praça Rui Barbosa) e o Cine Metrôpole. Maiores informações sobre sua obra em Abreu (2009), Berti (2000).

convívio com os adultos (cf. DALLABRIDA, 2004) e a cidade planejada, teriam naquela instituição o treinamento para, na idade adulta, descer à cidade planejada e dominá-la, através dos saberes relacionados à vivência democrática, tão enfatizados nos prospectos da instituição. Esta prática pode ser considerada um dos elementos disciplinares praticados no CBAM: isolado em um espaço próprio e vigiado pelos missionários, o aluno(a) sofria a disciplina enquanto era treinado para tornar-se disciplinador de todo o território que ele podia contemplar. Belo Horizonte, cidade panóptica, se descortinava frente àqueles que (esperava-se) seriam seus futuros controladores como uma máquina de ver, conforme descrita por Foucault (1987).

Além dessas características, não devemos desconsiderar o estilo modernista do prédio. O modernismo, de acordo com Ivone Vieira (1997) está sempre ligado à ruptura, à transformação. Na arquitetura e na cidade, se relaciona com o dinamismo na ocupação dos espaços. Considerando que os batistas almejavam não apenas se estabelecer em Belo Horizonte, mas instaurar um ciclo de transformações sociais, a utilização de um edifício em estilo modernista para o internato possibilitaria que os alunos do CBAM estivessem, literal e simbolicamente, inseridos no novo que se instalava em Belo Horizonte.



FIGURA 16 - Edifício Efigênia Maddox<sup>86</sup>

<sup>86</sup> Foto não datada. Disponível em Armindo Silva (1996, p. 45).

Em 1951 (cf. Armindo SILVA, 1996), no ponto mais alto do terreno, foi inaugurado o prédio que hoje serve para as aulas do Ensino Fundamental no Colégio Batista Mineiro (FIGURA 17). Embora tenha sido inaugurado como internato feminino, a grandiosidade desta construção denota que a intenção dos missionários para aquele prédio sempre foi torná-lo a edificação principal da instituição – o que levaram a cabo em pouco tempo após sua inauguração. Seu estilo era americano, e conforme pode ser observado através da coletânea de fotos presente em Cleni da Silva (2004), com vários elementos arquitetônicos semelhantes aos outros colégios batistas que estavam sendo construídos pelo Brasil. Elementos da simbologia maçônica também faziam parte da construção: o piso quadriculado, com peças alternadas entre preto e branco, faz referência ao dualismo. As portas das salas de aula possuem uma pequena janela, que possibilita a observação do que está acontecendo na classe. Estas janelas têm formato triangular. Quando o observador passa e olha para dentro da sala, forma o símbolo maçônico chamado *Delta Radiante*, composto por um triângulo com a figura de um olho em seu interior. Esse símbolo se refere à sabedoria e à presença divina, e é o símbolo máximo presente em um templo maçônico (cf. MAÇONARIA, s.d.<sup>87</sup>). Jacq (1977) refere-se ao triângulo iluminado com um olho dentro<sup>88</sup> como uma referência a um fogo purificador para o trabalho de cada maçom, que lhe põe em contato com *as forças criadoras mais intensas* (p.229). O autor ainda afirma que cada franco-maçom espera estar entre o grupo seletivo capaz de ver o *olho único* (*Op. cit., Op. loc.*), símbolo da realização espiritual. Considerando a utilização do símbolo no CBAM, pode-se dizer que era esperado que cada aluno ali matriculado alcançasse a realização espiritual através da permanência na instituição. Além destes símbolos, dois conjuntos de três colunas gregas, que na sociedade secreta simbolizam a força do homem, a sabedoria e a beleza, sustentam o pórtico do prédio. (cf. MAÇONARIA, s.d.<sup>89</sup>). A importância desta fachada era tamanha para os batistas que, de acordo com Armindo Silva (1996), eles doaram à prefeitura uma faixa de terreno em frente ao prédio para a construção da Praça Alberto Mazoni (FIGURA 18). Assim, garantiram que nenhuma construção impedisse a visibilidade de seu prédio.

---

<sup>87</sup> <http://tilesexperts.com>

<sup>88</sup> Nesse caso, o triângulo tornava-se iluminado por ser vazado, e deixar passar a luz natural para o interior da sala.

<sup>89</sup> <http://tilesexperts.com>

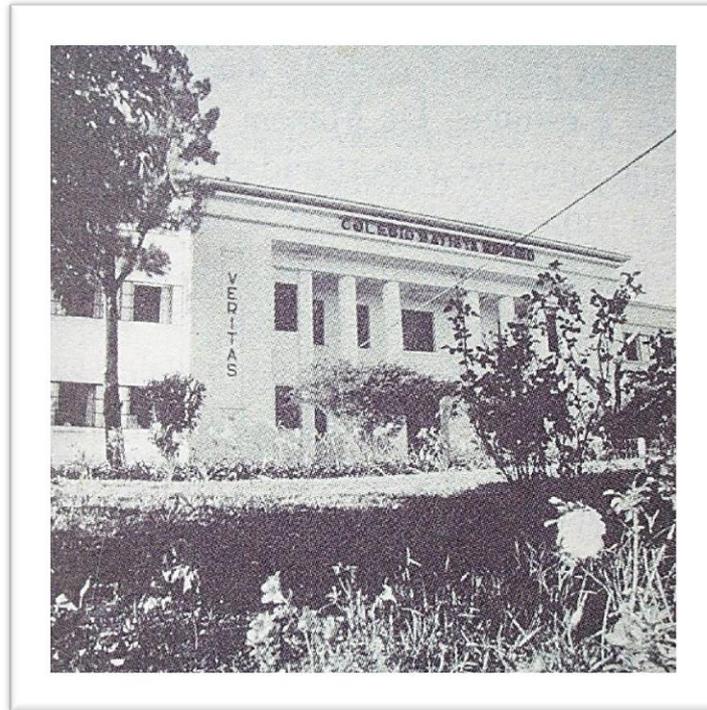


FIGURA 17 - Fachada do edifício da Rua Ponte Nova, 443<sup>90</sup>.

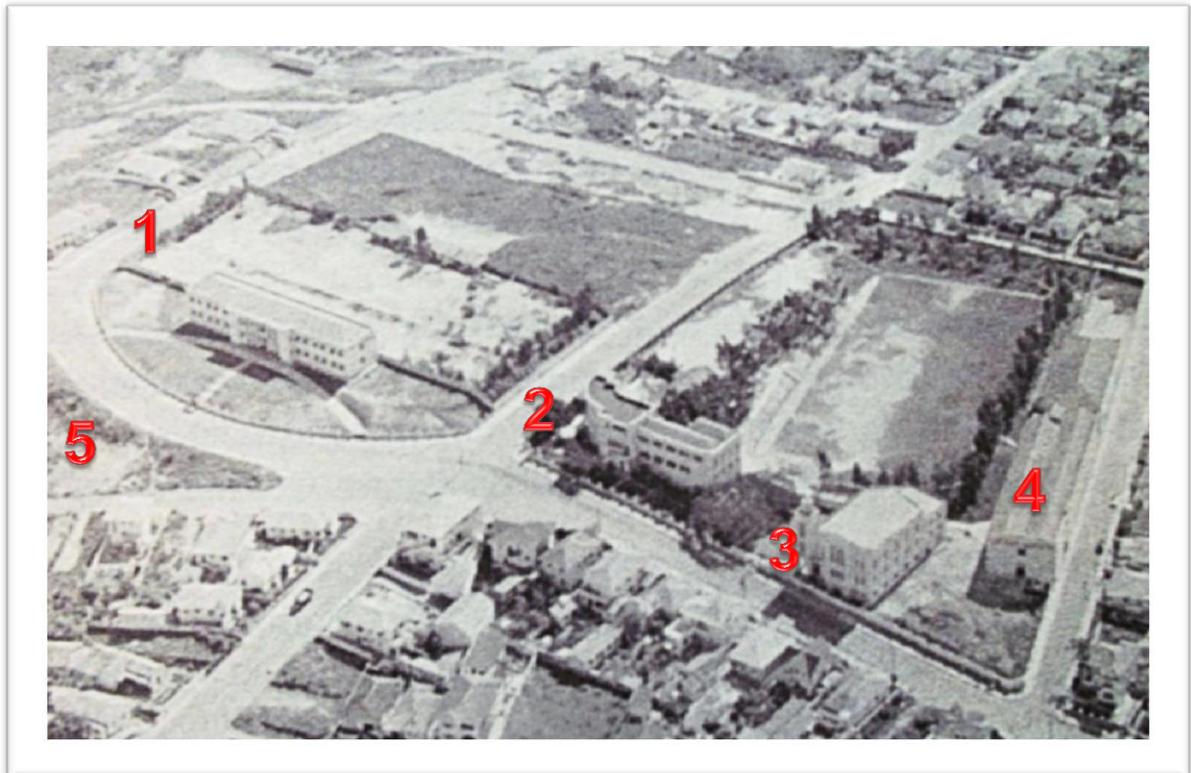


FIGURA 18 - Vista aérea dos prédios do CBAM.<sup>91</sup>

<sup>90</sup> Disponível em Armindo Silva (1996, p. 63). Foto não datada.

<sup>91</sup> Disponível em Armindo Silva (1996, p. 63). Foto não datada. Os números foram acrescentados com função didática. O número 1 indica o edifício da Rua Ponte Nova, o número 2 indica o Edifício

É necessário considerar que, conforme coletânea de fotos de fachadas de escolas metodistas contida em Mesquida (1994), uma série destes elementos arquitetônicos era comum às instituições educativas desta outra denominação protestante. Este autor estabelece uma comparação entre as fachadas de instituições metodistas de ensino e fachadas de construções americanas, para demonstrar que seu padrão de construção fazia parte do projeto americanização do Brasil via implantação do protestantismo. No caso batista, certamente pode-se afirmar que o padrão de construção fazia parte desse processo americanizador. O que venho ressaltar, porém, é a presença no prédio do CBAM de um conjunto de elementos significativos relacionados não apenas ao americanismo, mas também à maçonaria – elementos estes que aparecem em maior quantidade e destaque do que nas fotos contidas em Mesquida (1994). Este autor também não analisa elementos internos dos prédios, para que se possa estabelecer uma comparação entre a frequência de símbolos maçônicos nas instituições metodistas e batistas. O autor ressalta continuamente o relevante papel da maçonaria para o bom desenvolvimento das atividades metodistas no país – fato que não é comum nas obras que analisam o trabalho batista. Assim sendo, suscita-se a hipótese de que a presença de símbolos maçônicos em maior número no CBAM faça parte de um apelo aos maçons mineiros para a proteção, investimento financeiro ou matrícula de seus filhos na instituição – elementos que, conforme Mesquida (1994), eram comuns nas instituições metodistas de ensino. Cabe considerar que o Colégio Izabela Hendrix, metodista e localizado nesta capital, é um dos que aparece na coletânea de fotos do autor citado. Embora a foto possa ter sido prejudicada pela vegetação em frente à fachada, a presença de elementos maçônicos na fachada desta instituição educacional protestante era menor do que a percebida em alguns dos outros colégios metodistas da coletânea de Mesquida (1994), ou mesmo nos colégios batistas da coletânea de Cleni da Silva (2004). O CBAM pode ser considerado um dos que contêm maior número de elementos maçônicos em sua fachada, dentre os que puderam ser observados através destas coletâneas.

À época da construção de Belo Horizonte, conforme descreve Letícia Julião (1996), seu ponto mais alto era a Praça da Liberdade, com o palácio. Havia toda uma construção de representações acerca da autoridade do governo ali

---

Efigênia Maddox, o 3 indica o templo da Igreja Batista da Floresta, o 4 indica o prédio de aulas do CBAM e o 5 indica o terreno negociado para a construção da Praça Alberto Mazoni.

instalado, enquanto representante da República – e a topografia da localização contribuía para isto. É no mínimo interessante que os batistas tenham construído seus dois prédios mais importantes no ponto mais elevado do terreno, em uma posição que lhes possibilitava enxergar a Praça de frente, em um plano levemente superior, ao longe. Talvez estivessem demonstrando, com essas construções, que se consideravam tão representantes da liberdade e da democracia quanto o poder civil instaurado na capital, sendo-lhe submissos apenas por uma questão de princípios, mas nunca por falta de autoridade. Mesmo porque o poder religioso é sempre representado pelo grupo como superior ao poder civil, e com autoridade suficiente para transformá-lo, ainda que lhe deva respeito. Sua posição exterior ao contorno da cidade também lhe confere um *status* diferenciado de autoridade: enquanto o Palácio da Liberdade governa a cidade de dentro dela, o CBAM exerce sua autoridade em posição externa e superior à maior parte de seu território. Embora ele esteja fora da cidade oficial (cf. Letícia JULIÃO, 1996), isto não lhe tornava excluído do projeto, mas representava a chegada e introdução de uma nova ideologia, vinda de fora – mais exatamente, dos Estados Unidos. Através da educação, o CBAM treinava aqueles que poderiam, em termos militares, invadir e dominar Belo Horizonte. Seria o pleno exercício de uma estratégia de dominação da cidade, e até do estado se considerarmos que se tratava de uma capital. O Palácio, localizado no interior, ainda que estivesse em plano ligeiramente mais elevado, tornava-se objeto das estratégias batistas como todo o restante da cidade, restando-lhe apenas a posição de detentor das táticas (cf. CERTEAU, 1998).

É notório que os batistas escolheram a melhor parte do terreno para edificar uma instituição escolar, e não uma igreja. A Igreja Católica realizou seu maior investimento nas representações construídas através da Igreja de Boa Viagem (FIGURA 19), inicialmente mantendo o templo construído no século XVIII, e posteriormente o substituindo por um mais adequado à grandiosidade da cidade e à manutenção de uma representação do catolicismo como religião adequada à modernidade (Marcelina ALMEIDA, 1996).



**FIGURA 19 - Antiga Matriz de Boa Viagem, datada do início do século XVIII.** <sup>92</sup>

Os metodistas, por sua vez, valiam-se das representações construídas através de sua localização privilegiada. O templo, localizado na Avenida Afonso Pena (onde atualmente encontra-se o Edifício Acaiaca), visava frontalmente a Igreja São José, em uma posição quase que de desafio – embora o tamanho das construções reflita as proporções desse desafio (FIGURA 20 a 23). O Colégio Izabela Hendrix, por sua vez, voltava sua face à Rua Espírito Santo (FIGURA 21 e FIGURA 24) – emblemático, se considerarmos que esta expressão refere-se à terceira pessoa da Trindade na ortodoxia da teologia cristã, comumente representada entre os grupos protestantes como sendo responsável por conduzir os fiéis<sup>93</sup>. Entre os batistas, a educação escolar foi a ação que recebeu maiores investimentos, se considerarmos os valores e recursos humanos envolvidos<sup>94</sup>. Como já foi discutido no tópico anterior, o grupo esperava conseguir promover uma transformação social e religiosa neste estado através da educação e da instrução, ambas transmitidas através do ambiente

<sup>92</sup> Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 92. Imagem anterior a 1911, quando foram retiradas as torres e realizada uma pequena reforma na frente da igreja.

<sup>93</sup> A respeito da doutrina da Trindade, ver a nota 61.

<sup>94</sup> Discorreremos mais detalhadamente acerca de valores e recursos humanos empregados no CBAM no próximo capítulo.

escolar. Talvez por isso, na concepção batista, quem deveria ser exibido a toda a cidade – que tinha de olhar para cima para enxergá-lo, diga-se de passagem – não era uma igreja, e sim o CBAM.

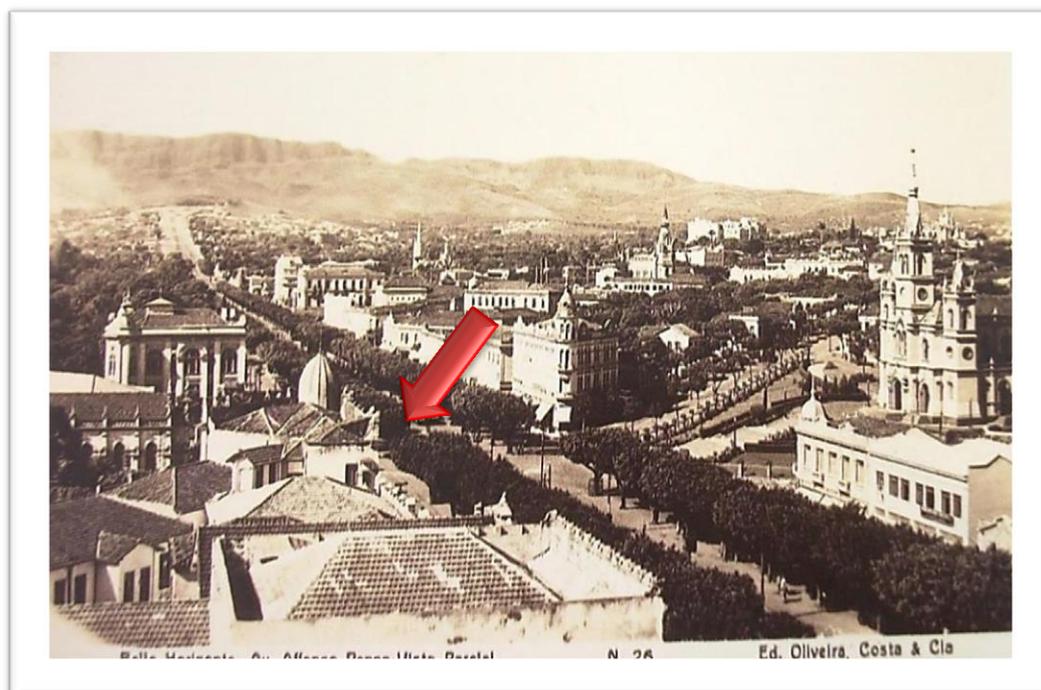


FIGURA 20 - Vista parcial da Avenida Afonso Pena<sup>95</sup>.

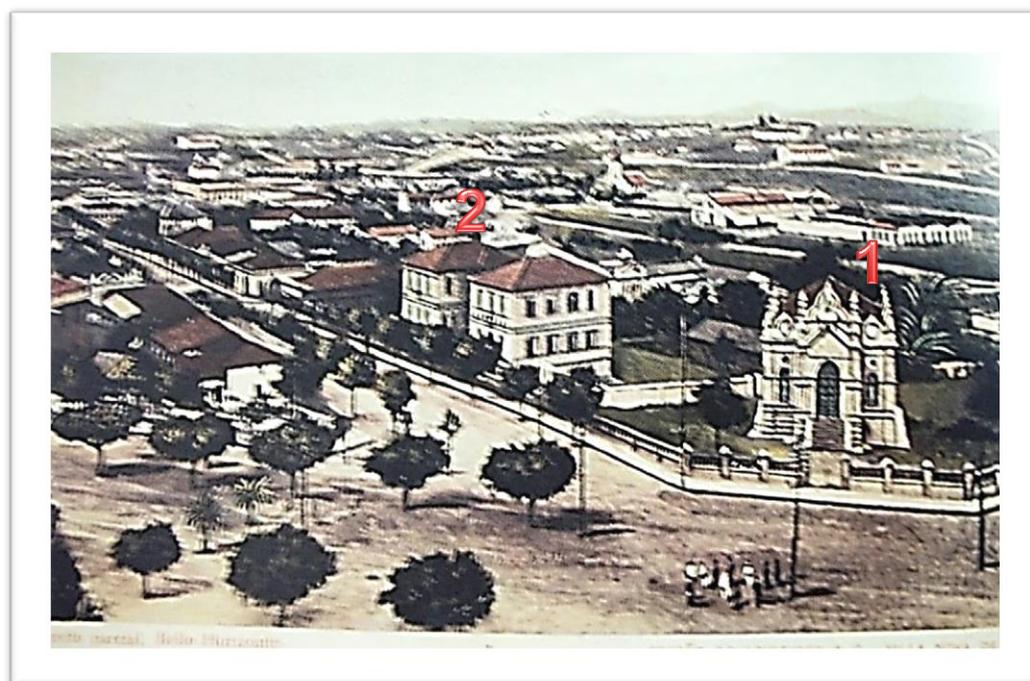
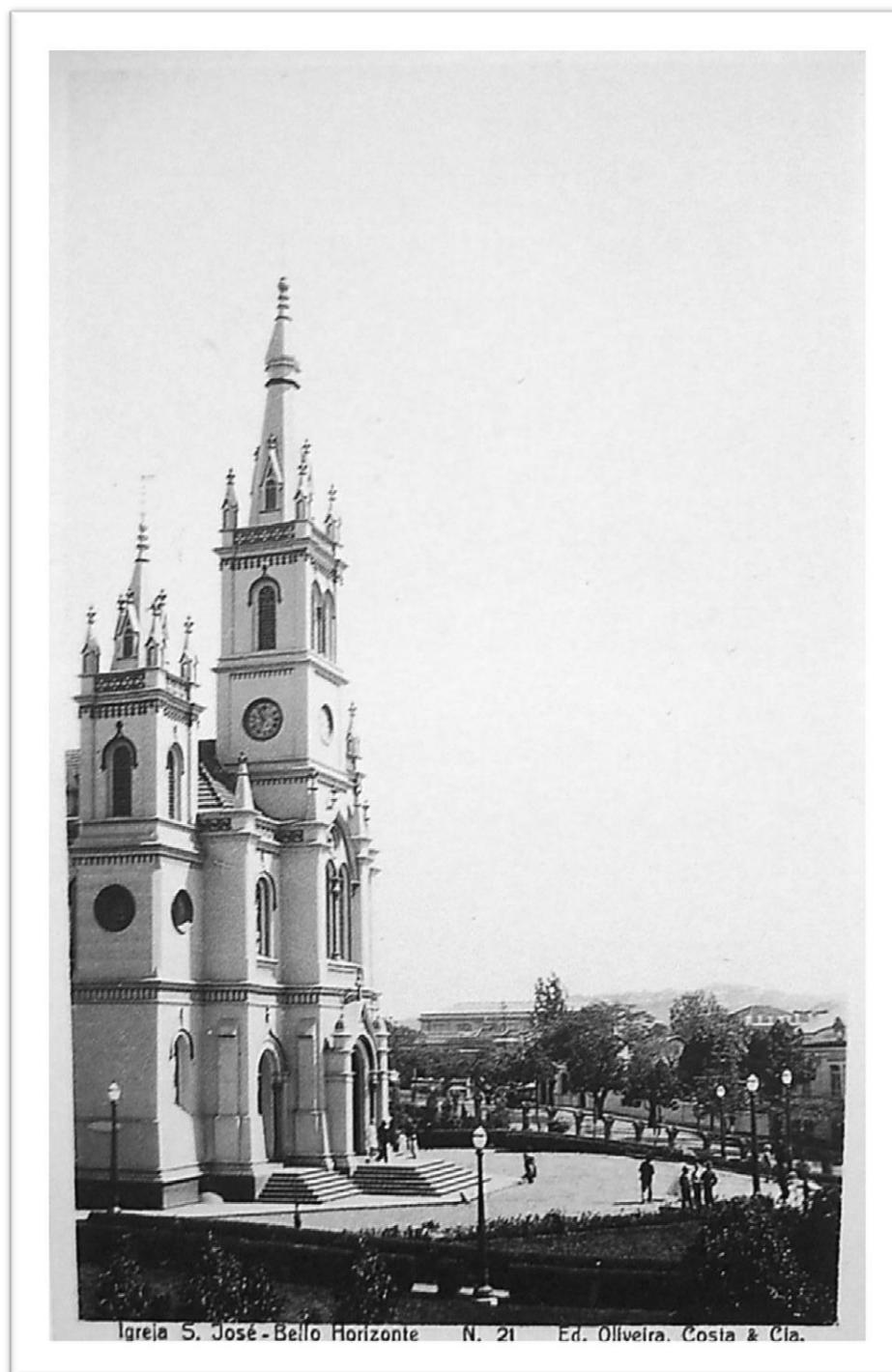


FIGURA 21 - Vista de Belo Horizonte do alto da Igreja São José.<sup>96</sup>

<sup>95</sup> Foto tirada na década de 1930. Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 108. A seta foi acrescentada por motivos didáticos, e indica a localização da Igreja Metodista. Observe que ela é pouco visível entre os outros prédios.



**FIGURA 22 - Frente da Igreja São José<sup>97</sup>.**

<sup>96</sup> Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 82. Foto tirada entre 1906, data de construção do templo, e 1920. Os números foram acrescentados com finalidades didáticas – o 1 indica o templo da Igreja Metodista, construído em 1905, e o 2 indica o Colégio Izabela Hendrix. Observe a proporção de tamanho entre os transeuntes e o templo.

<sup>97</sup> Foto tirada no início da década de 1930. Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 141. Observe a proporção de tamanho entre os transeuntes e o templo.



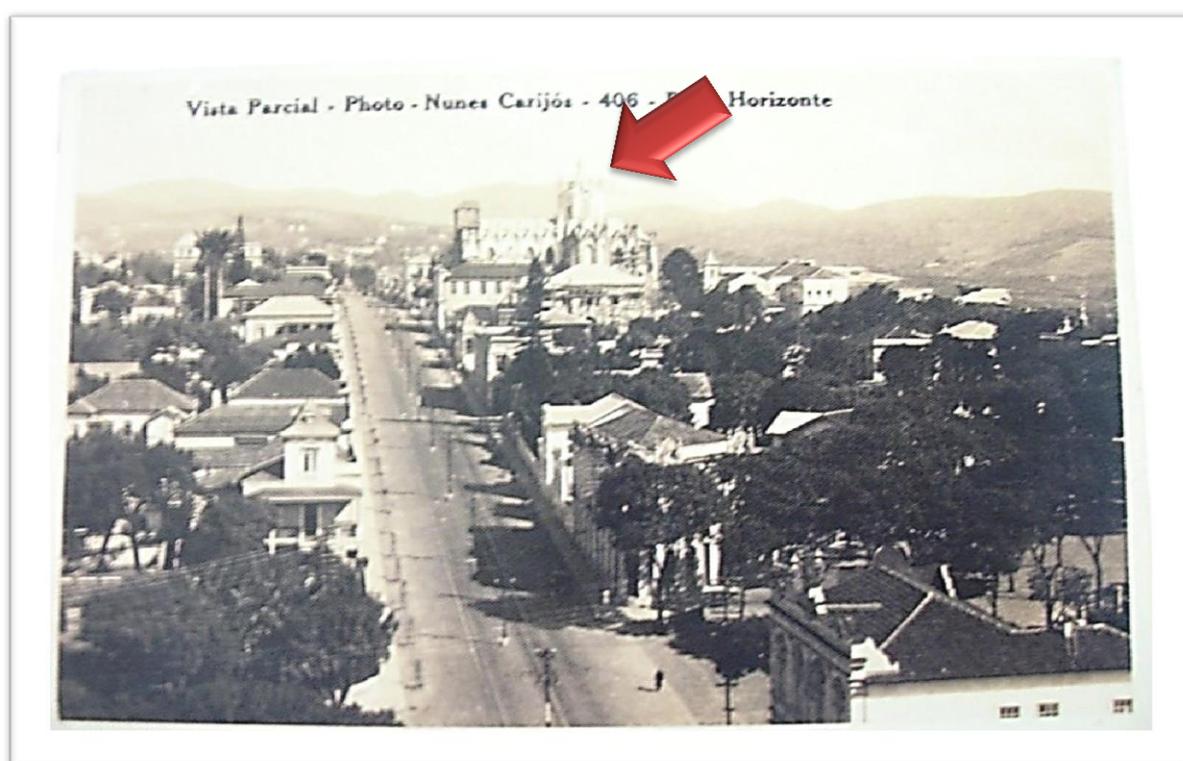
FIGURA 23 – Primeira Igreja Metodista em Belo Horizonte<sup>98</sup>.



FIGURA 24 - Colégio Izabela Hendrix<sup>99</sup>.

<sup>98</sup> Foto tirada durante a primeira metade do século XX. Disponível em <http://www.siaapmmg.cultura.mg.org.br>

A edificação do prédio principal do CBAM em um terreno elevado também pode ter sido uma resposta a elementos que já se faziam presentes no contexto paisagístico da capital mineira. Se considerarmos a tradicional arquitetura dos templos católicos, com torres que se podem avistar a certa distância, perceberemos que os batistas não foram os primeiros que se valeram da visibilidade e da altitude para construir representações. Além da já referida Igreja São José, que de acordo com Rosa (2010) ainda reinava absoluta na volumetria da cidade na década de 1930, podemos citar a Igreja de Lourdes, na Rua da Bahia, inaugurada em 1922. A FIGURA 25 nos revela como ela podia ser vista de longe, no alto da ladeira:



**FIGURA 25 - Igreja de Lourdes, ainda em construção<sup>100</sup>.**

Além das igrejas, instituições educacionais católicas também costumavam ter torres ou elementos elevados em sua arquitetura, possibilitando a visibilidade ao longe. Este é o caso do Instituto Claret, na rua da Bahia (FIGURA 26), ou do Colégio Arnaldo, localizado na praça João Pessoa, bairro Santa Efigênia (FIGURA 27 e FIGURA 28).

<sup>99</sup> Foto tirada durante a primeira metade do século XX. Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 63.

<sup>100</sup> Foto tirada entre 1916 e 1922. Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 123.



FIGURA 26 - Palacete Olintho<sup>101</sup>.



FIGURA 27 – Fachada do Colégio Arnaldo<sup>102</sup>.

<sup>101</sup> Foto tirada durante o primeiro terço do século XX. O Palacete Olintho foi sede do Instituto Claret, estabelecimento escolar dirigido por padres espanhóis do Coração de Maria. Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 64. Nesse mesmo palacete funcionou o Colégio Santa Maria, logo após sua inauguração (REVISTA COMEMORATIVA DO CENTENÁRIO..., 2003).

<sup>102</sup> Foto tirada durante o primeiro terço do século XX. Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 99.

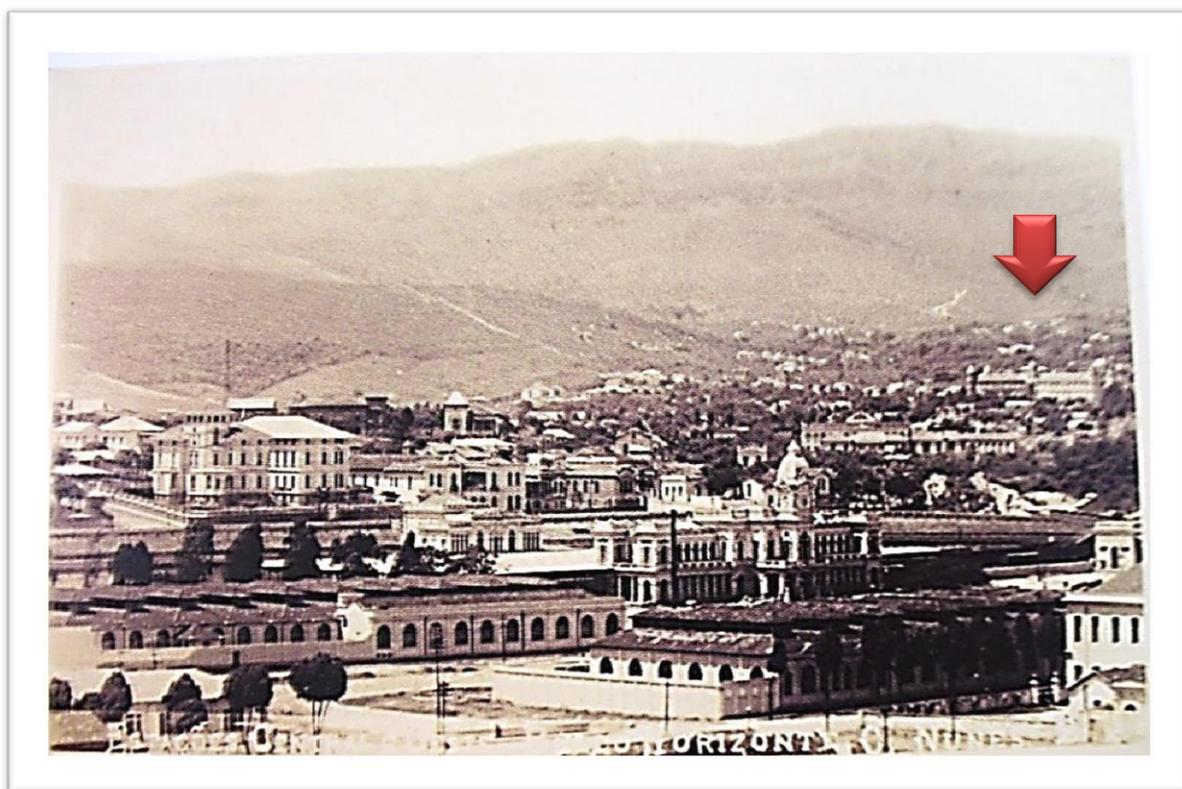


FIGURA 28 - Visão panorâmica das estações Central do Brasil e Oeste de Minas<sup>103</sup>.

O prédio próprio do Colégio Santa Maria, vizinho do CBAM, embora não possuísse torres ou elementos chamativos em sua arquitetura, também se fazia ver ao longe devido ao relevo da região em que estava localizado: uma das partes altas do bairro Floresta. O Colégio Izabela Hendrix, embora não tivesse torres e não estivesse em um local de relevo privilegiado, fazia-se ver através do elemento panóptico de Belo Horizonte, conforme descrito por Letícia Julião (1996): largas ruas e avenidas, com esquinas que possibilitam que se enxergue as pessoas – e as construções – de longe. A proximidade do colégio metodista da avenida principal, da Igreja de São José, da rua da Bahia e todo seu movimento, da *Estação Eléctrica* de bondes e até mesmo do Parque Municipal ajudavam a chamar a atenção sobre ele. Após a mudança para o prédio da Rua da Bahia, a instituição metodista deixava seu espaço na avenida principal da cidade, para um local muito mais próximo do Palácio da Liberdade, onde poderia fitar ao mesmo tempo as representações máximas do poder republicano e do poder católico nesta cidade, presente no Palácio

<sup>103</sup> Foto tirada durante a primeira metade do século XX. Do lado direito da foto, observa-se todo um panorama se estende até o bairro da Serra, onde se destaca o imponente edifício do Colégio Arnaldo, indicado pela seta. Disponível em Eleonora Rosa (2010), p. 108.

Arquiepiscopal, localizado do outro lado da praça. Esta localização lhe permitia ver e ser visto – note-se que as imediações da Praça da Liberdade são o ponto mais alto da topografia da Belo Horizonte planejada. Considerando este contexto, percebemos que quando o CBAM se instalou no ponto mais elevado de seu terreno, se fazendo ver por toda a cidade, ele não inaugurava esta prática: apenas se inseria no contexto das escolas confessionais mineiras.

Por outro lado, não se deve deixar de considerar que havia elementos negativos na posição ocupada pelo prédio do CBAM. Ainda que seu terreno fosse capaz de oferecer ricas representações visuais, estava fora do contorno da cidade planejada. Nesse sentido, a construção de representações acerca da instituição escolar batista deixava de ser a estratégia, tornando-se uma tática frente às possibilidades de ocupação do solo na nova capital. Enquanto os missionários batistas sonhavam em construir um prédio que fitava, ao longe, o símbolo do poder republicano em Minas, a instituição escolar metodista adquiria um terreno que o fitava de perto, enfrentando tanto o poder republicano como o poder católico. Sob a estratégia e disciplina da cidade autorizada, os batistas tornavam-se os “protestantes não autorizados” desta capital. Assim como nos EUA os batistas viviam ofuscados pelo brilho hegemônico do metodismo, em Belo Horizonte os missionários tinham de lidar com o fato de a instituição de ensino da principal denominação protestante americana sempre estar melhor localizada geograficamente: inicialmente, na avenida principal, de frente para a maior igreja católica da cidade à época (Eleonora ROSA, 2010), e posteriormente, em frente ao palácio símbolo do governo republicano. Talvez a posição dos terrenos dos metodistas colaborasse à construção de uma representação de que eram mais capacitados para levar a cabo a americanização esperada do que os batistas<sup>104</sup>, já que eram o grupo mais expressivo numericamente e em atuação nos EUA. Aos batistas, restava o terreno no exterior da cidade, colaborando a uma representação de que não faziam parte dos planos para uma capital moderna.

---

<sup>104</sup> No livro comemorativo do centenário do Colégio Izabela Hendrix, encontramos uma afirmação que confirma a manutenção desta representação, ao menos internamente no metodismo: *Dentre as denominações protestantes, a metodista era, por excelência, portadora dos ideais liberais norte-americanos que convinha imitar e seguir na caminhada em direção ao progresso e à modernidade. Por isso, coube à Igreja Metodista Episcopal (Methodist Episcopal Church) a iniciativa pioneira de se fazer presente no Brasil, inaugurando o que se convencionou chamar “Protestantismo de Missão”* (IZABELA HENDRIX:..., 2004, p. 3. Aspas originais.)

Além disso, da mesma maneira que Belo Horizonte se tornava uma máquina de ver para os alunos do CBAM devido à posição de seu prédio, a instituição batista poderia ser observada praticamente de qualquer ponto da cidade planejada. Isso colocava os batistas e seu *Collegio* sob a disciplina e exame do olhar de seus adversários, como o catolicismo dominante e o metodismo, que de acordo com Mesquida (1994), se apossava do território brasileiro com a bênção dos governantes. Daí talvez surja a necessidade batista de construir representações tão densas a respeito de sua localização e prédios. Esta poderia ser a tática escolhida pelos missionários para contornar a possibilidade de a denominação batista ser avaliada pelos belo-horizontinos como uma anomalia ao projeto de sua cidade.

\*\*\*\*\*

Percebemos, portanto, através das considerações feitas neste capítulo, que o projeto batista para transformação da sociedade passava, necessariamente, pelas práticas escolares. Através das escolas, procurava-se difundir conhecimento, mas através de seu colégio, procurava-se formar uma nova geração de influenciadores para a sociedade. Para que o trabalho de escolarização batista fosse mais efetivo, os missionários investiram primeiramente no CBAM, pois esperavam através dele conseguir multiplicar seu pessoal disponível.

Para que o CBAM funcionasse, os missionários investiram parte considerável de seu pessoal disponível, trabalho e recursos. Ao que parece, eles acreditavam estar investindo em uma missão divina, possibilitando através da instrução que cada vez mais pessoas tivessem *o grande privilegio de ouvir mais directamente a voz de Deus contida na Bíblia, guia indispensavel e seguro da nossa vida religiosa e moral* (ACTAS..., ago. 1920, p. 8), e através da educação que o futuro adulto sentisse *a perfeita noção de Deus* (Julieta MAIA, dez. 1927, p. 5).

Mas o funcionamento do CBAM foi possível não apenas pelo trabalho dos missionários. O trabalho das professoras e professores, a confiança das famílias em matricular seus filhos, e os mantenedores que, independente de terem ou não filhos matriculados na instituição, enviaram doações e ofertas à instituição, também fizeram parte da realização do projeto educacional batista. No próximo capítulo, discutiremos acerca desses sujeitos, fundamentais para o funcionamento do CBAM.

---

## CAPÍTULO 3 – PROFESSORES, ALUNOS, FINANCIAMENTO

### 3.1 DIRETORIA E CORPO DOCENTE

Conforme se pode ler em 50 ANOS (1968), a missionária Efigênia Maddox foi diretora da EBBH na ocasião de sua criação. Pela carência de recursos naquele primeiro momento, como já foi dito anteriormente, é muito provável que ela acumulasse a função de diretora e professora da instituição. No primeiro ano de funcionamento da instituição como *Collegio*, 1920, o casal Maddox ainda figura como nome de maior destaque na instituição, conforme podemos verificar no artigo ESTÁ RESOLVIDO... (dez. 1920, p. 1):

Todavia manda a justiça que rendamos as nossas homenagens aos dois heróis dessa peleja bemdita. São os irmãos Dr. O. P. Maddox, missionario a este campo, e sua esposa D. Ephigenia Maddox. Estes nomes devem figurar ao lado dos maiores amigos da instrucção, em Minas Geraes, porque ninguém mostrou maior dedicação a esta causa santa do que elles.

Cabe observar que, embora Otis Maddox não ocupasse efetivamente nenhum cargo no CBAM, ainda assim seu nome é lembrado primeiro que o de sua esposa, ao serem homenageados.

No ano de 1921, o CBAM passou a funcionar em seu novo prédio, o Palacete Sabino Barroso, localizado à Rua Pouso Alegre, no bairro Floresta. A partir de então, significativas mudanças ocorrem no funcionamento da instituição. Devido à indisponibilidade de fontes sobre a EBBH e o primeiro ano do CBAM, sabemos apenas que até o final de 1920 a sra. Maddox era sua diretora (50 ANOS, 1968), que o Dr. Antônio Vilas Boas trabalhava na instituição (Armando SILVA, 1996), e que o missionário J. R. Allen, que era recém chegado dos EUA, iria trabalhar provisoriamente no CBAM, embora tivesse vindo a Minas com objetivos evangelísticos propriamente ditos (ACTAS..., ago. 1920). Embora as fontes não explicitem a razão para a saída de Efigênia Maddox da direção da instituição, após a mudança para o novo prédio, a missionária é afastada. É fato que no dia 04 de dezembro de 1920 – mesmo dia da compra do terreno – a missionária deu à luz mais um filho, de nome João. Talvez ela tenha feito a opção de afastar-se para se dedicar melhor à criança, considerado o fato de que já havia perdido um filho em terras brasileiras<sup>105</sup>. Em 1925, ela torna a dar à luz, nascendo seu último filho, David.

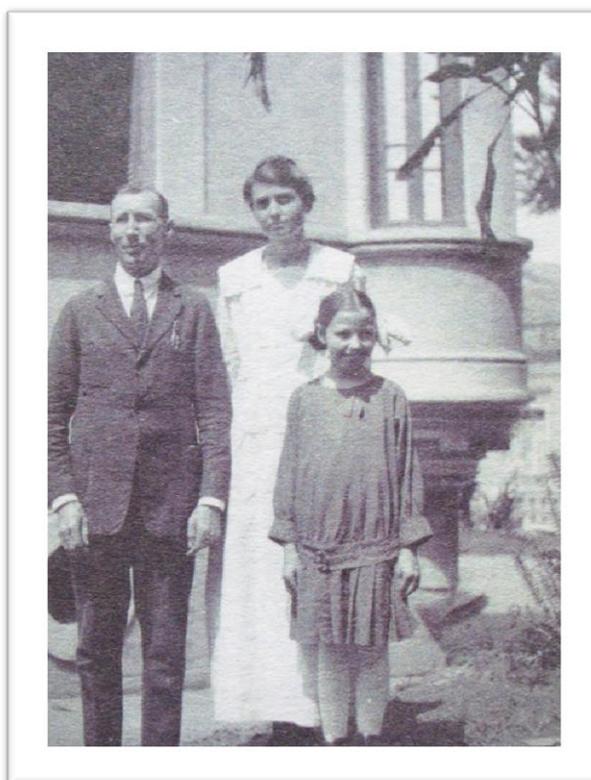
<sup>105</sup> Sarah Maddox (2008, p. 15-16) relata que *Pouco tempo depois de terem retornado ao Rio (a família Maddox, após suas férias), Dona Ephigênia estava dando banho em seu bebê de nove meses, Wilson, quando a campainha da porta tocou. Como o bebê já sabia se sentar sozinho muito bem, ela o deixou e correu para atender à porta, planejando voltar imediatamente. Com tantos*

Desta forma, podemos considerar que, durante o recorte temporal considerado neste trabalho, Efigênia deu à luz duas vezes – o que pode ter impedido que ela tivesse uma atuação mais proeminente na direção da instituição. Mesmo assim, no PROSPECTO (1924), seu nome aparece listado como uma das professoras para aquele ano, além de estar presente em uma foto do corpo docente para o ano de 1926 (Armando SILVA, 1996, p. 25).

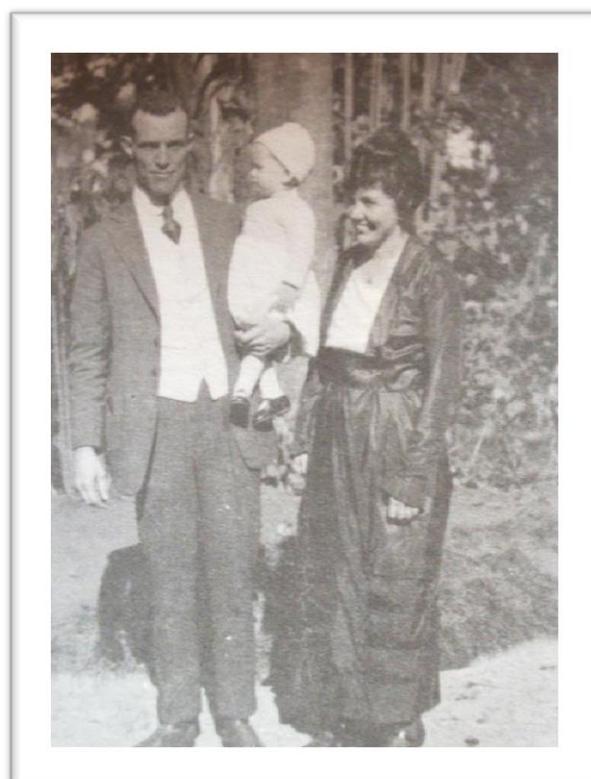
A partir de 1921, assumiu a direção do colégio o missionário F. A. R. Morgan, e J. R. Allen se tornou o deão. Morgan bacharelou-se e obteve o título de Mestre em Artes ainda nos Estados Unidos. Possuía ampla experiência docente, e já havia sido diretor de uma escola em Weldorado, EUA (A NOSSA HISTÓRIA, jan. 1929). Chegou, inclusive, a ser professor de História em uma Universidade nos EUA (Armando SILVA, 1996). Allen, por sua vez (ALLEN, abr. 1928; Armando SILVA, 1996), estudou em um colégio *quaker* nos Estados Unidos, tendo posteriormente se bacharelado na Universidade de Furman e estudado por três anos no Seminário Batista do Sul, em Louisville. Antes de ser aceito como missionário por Richmond, lecionava no ginásio da cidade de Greenville. No CBAM, Morgan e Allen também se tornaram diretores dos internatos: esse, do internato feminino, e aquele, do masculino. No ano de 1925, Morgan ausentou-se para tratamento de saúde nos EUA, fazendo com que Allen assumisse a direção do CBAM.

---

*afazeres a cumprir como mãe, dona de casa e missionária, sua mente ficou confusa e pensou que havia pedido à moça que lhe ajudava em casa para terminar o banho do bebê. Várias coisas tomaram sua atenção ao mesmo tempo e quando retornou ao banheiro, pensando que a empregada já havia terminado de dar banho em Wilson, viu que ele havia se afogado. A agonia tomou conta dela. Amigos que vieram consolá-la e mostrar solidariedade viram Dona Ephigênia de joelhos por horas seguidas implorando que Deus a perdoasse. Dr. Maddox foi ainda mais amável e compreensivo durante essa tribulação, e aqueles que a conheciam bem disseram que ela possivelmente teria enlouquecido se seu esposo, por algum momento, a tivesse culpado pela morte do bebê.*



**FIGURA 29 - Família Morgan, 1925(?)<sup>106</sup>.**



**FIGURA 30 - Casal Allen e seu filho Herbert, 1924<sup>107</sup>.**

<sup>106</sup> Disponível em OBM (jan. 1922, p. 2).

<sup>107</sup> Disponível em Armindo Silva (1996, p.56).

De acordo com Armindo Silva (1996), a CONVENÇÃO... não encontrava prontamente alguém que quisesse assumir a direção do CBAM, devido à dificuldade de administração de uma instituição que contava com tão poucos recursos para sobreviver. Em 50 ANOS (1968), encontramos a transcrição de um relato do pastor Herval Rangel, ex-aluno e professor do *Collegio*, acerca do grande número de diretores que passaram pela instituição em um curto período de tempo:

O fato é, entretanto, que a direção do Colégio passou pelas mãos de muitos diretores no período de uns 10 anos: de Dr. Morgan para Dr. Allen, para Miss Jennie Lu Swearingen em 1927; para Dr. Berry em 1928. [...] (Se alguém não nos acusasse de leviandade, diríamos que parece um jôgo de futebol).

[...]

Quando fraquejava inesperadamente a saúde do irmão Morgan, o Colégio entrou em crise e começou a declinar.

O Dr. Allen amparou o Colégio por algum tempo nesta ocasião, mas sentindo a atração irresistível da evangelização, saiu com a família, para o Triângulo Mineiro (Araguari).

Miss Jennie Lu Swearingen terminou o ano na direção geral do Colégio.

O desalento foi geral e contagioso; não havia coragem nem para a realização das festas. A dispensa de vários professôres para o ano seguinte desalentou ainda mais a vida da Instituição. Mas a despeito de tudo isto, realizou-se a festa (de fim de ano) com animação que a todos surpreendeu, e no começo das aulas de 1928, o nôvo director (Dr. W.H. Berry) recebia o Colégio num ambiente de normalidade e progresso (50 ANOS, 1968, p. 29).

Desta forma, percebemos que, após o adoecimento de Morgan, houve uma desestabilização na direção do CBAM, que culminou na variação do número de alunos matriculados e na troca de boa parte dos docentes.

Quanto ao corpo docente durante o período Morgan, observando as fontes consultadas, é possível reconstruir parte dele. Armindo Silva (1996) afirma que era comum que, nos livros de registro do CBAM<sup>108</sup>, funcionários e professores fossem registrados em datas bem posteriores àquela em que começaram a trabalhar na instituição. Nos prospectos de propaganda também não eram veiculados os nomes de todos os professores. A partir de PROSPECTO (1921, 1924, 1927) e de uma foto publicada em Armindo Silva (1996), foi possível reconstruir parte do que seria o corpo docente do CBAM, conforme se pode ver nas tabelas abaixo.

<sup>108</sup> Não tivemos acesso a estes documentos no Centro de Memória do Colégio Batista Mineiro.

TABELA 3 - Corpo docente no CBAM em 1921<sup>109</sup>.

Professor	Cargo
F. A. R. Morgan (Director)	Lente de Historia Sagrada, Historia Universal, Geometria e Ciencias.
J. R. Allen (Deão)	Lente de Inglez e Mathematica.
Aguinaldo Costa	Lente de Portuguez
Luiz Cesar	Lente de Ciencias, Physica, Desenho, Civica e Moral
Achilles Barbosa	Lente de Historia, Latim e Portuguez
D. Suzanne Loison	Professora de Francez
MRS. F. A. R. Morgan	Professora de Geographia Superintendente do Jardim de Infancia e do Curso Primario.
MRS. J. R. Allen	Professora de Ciencias Domesticas
D. Noemi Cockell	Professora do Jardim de Infancia e do Curso Regular (1º e 2º annos).
D. Zoraida Moura	Professora do Curso Regular (3º e 4º annos)
Sr. Ruben Ribeiro	Professor de Pintura
D. Jennie Lou Sweorengen (sic)	Professora de Inglez

TABELA 4 - Corpo docente no CBAM em 1924<sup>110</sup>.

Professor	Formação	Cargo
F. A. R. Morgan (Director)		Lente de Historia Universal, Geometria e Arithmetica e Latim.
J. R. Allen (Deão)		Lente de Historia Sagrada, Inglez e Algebra.
Aguinaldo Costa	Bacharel em Ciencias e Letras	Lente de Portuguez
Mrs. O. P. Maddox		Lente de Physiologia e Hygiene
Ruben Ribeiro		Lente de Desenho e Pintura
MRS. F. A. R. Morgan A. B.		Lente de Cosmographia e Geographia
Madame Delorme	Diplomada pela Escola Normal	Lente de Francez
D. Julieta Guimarães	Diplomada pela Escola Normal	Professora do 5º e 6º anno regulares
D. Eularina Cardoso	Diplomada pela Escola Normal	Professora do 3º e 4º anno regulares
D. Annita Pires		Professora do 2º anno regular
D. Jennie Lou Sewearengen	Diplomada	Professora do Jardim de Infancia, do 1º anno regular e de Ciencias Domesticas

<sup>109</sup> Tabela construída com base nos dados disponíveis no PROSPECTO (1921).

<sup>110</sup> Tabela construída com base nos dados disponíveis no PROSPECTO (1924).

TABELA 5 - Corpo docente do CBAM em 1926<sup>111</sup>.

Professor
D. Rosalie Appleby
D. Gertrudes Morgan
Dr. F.A.R.Morgan
D. Efigênia Maddox
D. Esther Silva
Pr. Munelar Maia
D. Julieta Guimarães Maia

TABELA 6 - Corpo docente no CBAM em 1927<sup>112</sup>.

(Continua)

Nível	Professor	Cargo
Jardim da Infância – Curso Primário	F.A.R. Morgan	Presidente
	_____	Superintendente do curso
	_____	Professora do Jardim, 1º e 2º anos
	D. Esther Silva	Professora 3º ano
Curso Médio	F.A.R. Morgan	Presidente
	_____	Superintendente do curso
	D. Esther Silva	Professora 4º ano
	_____	Professora do 5º e 6º anos
	Rubem Ribeiro	Professor de Desenho e Pintura
Curso Preparatório	F.A.R. Morgan, A.M.	Presidente
		Lente de Latim, Mathematica, Agricultura e Physica
	H.S. Rangel, Bacharel em Ciências e Letras	Lente de Portuguez
	D. Jennie Lu Swearingen, A.B.	Lente de Inglez, Instrução Moral e Cívica e Ciências Domesticas
	D. Rosa Lea (sic) Appleby, A.B.	Lente de Historia e Cursos Biblicos
	D. Gertrudes Morgan, A.B.	Lente de Mathematica, Latim e Geographia
	Eugenio Rubião	Professor de Portuguez e Historia
	D. Luiza Ciali, diplomada	Professora de Francez
	Rubem Ribeiro	Professor de Desenho e Pintura

<sup>111</sup> Tabela construída com base nos dados disponíveis em Armindo Silva (1926).

<sup>112</sup> Tabela construída com base nos dados disponíveis no PROSPECTO (1927).

TABELA 7 - Corpo docente no CBAM em 1927.

(Conclusão)

Nível	Professor	Cargo
Cursos Superiores	F.A.R. Morgan	Presidente Lente de Historia, Mathematica, Educação, Philosophia e Physica.
	D. Jennie Lu Swearingen, A.B.	Superintendente do curso de Sciencias Domesticas Lente de Cursos Biblicos, Sciencias Domesticas e Inglez
	H.S. Rangel, Bacharel em Sciencias e Letras	Superintendente do Curso Biblico Lente de Portuguez, Cursos Biblicos
	D. Luiza Ciali, diplomada	Lente de Francez
	D. Gertrudes Morgan, A.B.	Superintendente do Curso Normal Lente de Latim, Mathematica e Educação
	Sr. Eugenio Rubião	Lente de Historia
	William Tammerick	Superintendente do Curso de Bellas Artes Professor de violino
	Sr. Willie Kraudelat	Professor de piano
Escola de Bellas Artes	Sr. William Tammerick	Professor de violino Alumno dos melhores professores do Rio de Janeiro
	Sr. Willie Kraudelat	Professor de piano Alumno dos melhores professores allemães e brasileiros
	Sr. Rubem Ribeiro	Lente de pintura e crayon Professor habilitado e com longos annos de pratica
Escola Commercial Curso Superior	F.A.R. Morgan, A.M.	Presidente
	Bel. Herval Rangel	Professor de Portuguez
	D. Jennie Lu Swearingen, A.B.	Professora de Inglez
	D. Antonia Lopes, diplomada	Professora de Escripuração Commercial e Dactylographia
	_____	Direito commercial
	Bel. D. Luiza Ciali	Professora de Francez
	_____	Arithmetica Commercial
D. Gertrudes Morgan, A.B.	Professora de Geographia Commercial	
Escola Nocturna – 1º Curso Regular	F.A.R. Morgan	Presidente
	D. Elvira Andarylho	Inglez
	D. Irema Maia	Francez
	D. Maria de Oliveira	Portuguez
	Gilberto Maia	Arithmetica
	Lindolpho Arruda	Geographia
	D. Jennie Lu Swearingen	Cursos Biblicos
	Sr. William Tammerick	Desenho Practico e Technico
	D. Antonia Lopes Passos	Curso Commercial

Embora as tabelas relacionem detalhadamente os docentes do CBAM, sabemos que nem todos os professores que trabalharam na instituição foram ali relacionados. Tal fato se deve à ausência de alguns nomes nas fontes consultadas. Por exemplo, Armindo Silva (1996) relata que o pastor Achilles Barbosa trabalhou no CBAM como professor de Português, Latim e História no período compreendido entre os anos de 1921 e 1957. Ainda assim, seu nome só é citado como docente da casa no PROSPECTO (1921). Acerca do ano de 1927, encontramos, em Maria de Oliveira (mar. 1927, p. 3), uma lista dos professores que lecionariam no Collegio:

O corpo docente do Collegio consta actualmente dos hábeis professores: d. Luiza Ciali, d. Esther Silva Rangel, senhoritas J. L. Swearengen, Adilia Rangel, srs. F.A.R. Morgan, W. Tamerik, E. Rubião, contando nesse numero os seguintes novos professores para este anno: senhoritas Alma Araiium e Ludmilla Araiium, formadas pelo Collegio Baptista Brasileiro de São Paulo; sr. Pasquale Ciali, diplomado em Roma; Herval S. Rangel, bacharel pelo Collegio e Seminario do Rio; W. Kraudelat, formado na Allemanha. Temos ainda no curso nocturno correspondente ao diurno do Collegio, os seguintes professores: F.A.R. Morgan, Gilberto Maia e M. C. Oliveira.

Nem todos os professores relacionados nesta lista encontram-se na tabela acima. Adilia Rangel, embora relacionada como uma professora que já fazia parte do quadro de funcionários da instituição, não aparece em nenhuma das listas de docentes. As senhoritas Araiium e Pasquale Ciali também não aparecem no PROSPECTO (1927), embora fossem docentes diplomados. É possível que tal fato se deva a, na ocasião da impressão do PROSPECTO (1927), seus nomes ainda não serem presenças confirmadas para aquele ano – tanto que o documento deixa evidente que ainda não havia docente para algumas classes e disciplinas. A razão, porém, para que alguns professores em exercício fossem omitidos do quadro ainda permanece obscura.

Desta forma, podemos concluir que o CBAM, no ano de 1921, contava com pelo menos 12 docentes; em 1924 e em 1926<sup>113</sup>, com pelo menos 10; e em 1927, com pelo menos 21. A maioria dos docentes lecionava em mais de uma classe, quando no Curso Primário e Jardim de Infância, e/ou mais de uma disciplina, e/ou mais de um nível de ensino – fato que é confirmado na narrativa de Armindo Silva (1996). É notório que, embora a CONVENÇÃO... contasse com um número entre 10 e 17 pastores no período compreendido entre 1922 e 1931, apenas uma pequena parte deles se dedicava à docência no CBAM. Tal fato, como nos lembra

<sup>113</sup> A foto do corpo docente para 1926 disponível em Armindo Silva (1996, p. 25) mostra dez professores, mas apenas os sete listados na TABELA 5 puderam ser identificados pelo autor.

Mendonça (2008), em grande parte se devia ao caráter itinerante do ministério pastoral nesse período, fazendo com que boa parte dos pastores disponíveis não tivesse condições de lecionar nem no CBAM, nem nas escolas anexas que se pretendia criar. Assim, aqueles que se dispunham a ensinar acabavam se sobrecarregando, devido à carência de pessoal que combinasse qualificação, adequação aos princípios que se pretendia propagar através da instituição, e disposição para lecionar, apesar das condições salariais dificultosas naquele período<sup>114</sup>. Dentre os pastores que se dedicavam à docência, encontramos evidências de que ficavam afastados de suas obrigações eclesíásticas e missionárias propriamente ditas enquanto se dedicavam à docência: Allen trabalharia provisoriamente no CBAM ao invés de dedicar-se à evangelização (ACTAS..., ago. 1920), e a única referência em OBM de Morgan e Allen viajando pelo interior mineiro durante sua gestão refere-se a um período de férias do CBAM, em que eles acompanharam os alunos evangelizando e ensinando em escolas anexas (COLLEGIO BAPTISTA AMERICANO MINEIRO, nov. 1921).

Retornando ao quadro de professores para os anos de 1921 e 1924<sup>115</sup>, percebemos que ao descrever a função de cada docente a maioria dos homens recebe o título de **Lente**, enquanto que as mulheres são chamadas de **professoras**. Apenas o docente de Pintura é chamado de professor. Talvez este título demonstrasse a hierarquia que se pretendia criar: homens eram Lentes, algo que modifica a maneira já construída de se enxergar o mundo. Mulheres não poderiam ser mais do que professoras, que apenas ensinam técnicas, mas não são capazes de transformar o aluno e sua visão de mundo já consolidada. Talvez esse título se adequasse ao professor de pintura porque ele iria ensinar o aluno a pintar, mas seria o próprio aluno que criaria a obra de arte – não modificando, efetivamente, o produto. Seria um ensino de técnicas apenas. Em 1927, esta nomenclatura sofre uma alteração, em maior conformidade com o princípio batista de igualdade de formação entre os gêneros, porém não menos excludente de um grupo em relação a outro: nos cursos Jardim de Infância-Primário, Médio e Preparatório os americanos e

<sup>114</sup> Armindo Silva (1996) afirma que, como a docência não era uma profissão regulamentada até então, os professores só recebiam seus vencimentos nos meses em que havia aulas, ficando sem salário no período de férias dos alunos. De acordo com o autor, mesmo que algum indivíduo se sentisse atraído pela profissão docente, só poderia permanecer nela se tivesse habilidade para administrar seus salários e poupar para os períodos de férias.

<sup>115</sup> O corpo docente para o ano de 1926 não foi abordado nesta discussão porque os dados que dispomos a seu respeito provêm de uma fotografia, não possibilitando que se percebesse o título atribuído aos professores pela instituição.

americanas recebem o título de *Lente*, enquanto que os brasileiros e brasileiras são chamados de *professor* e *professora*, respectivamente. A única exceção para o caso é Herval Rangel, que possuía um *status* diferenciado dentro da denominação por ter se formado no seminário carioca, além de ser redator-chefe de OBM e presidente da CONVENÇÃO.... Assim, mesmo sendo brasileiro, recebia o título de *Lente*. Os docentes de *Gymnastica* sequer são mencionados.

É possível que essa divisão de títulos entre os docentes para o ano de 1927 também seja interpretada a partir dos níveis de ensino. Se observarmos os quadros do Jardim de Infância-Curso Primário e Curso Médio, perceberemos que todos os docentes são considerados *Professores*, ao passo que no Curso Preparatório a maior parte deles é considerada *Lente*, e no Curso Superior todos eles são considerados *Lentes*, com exceção dos professores de violino e piano. É possível que tal fato se relacione com o nível de postura crítica que se espera que o aluno alcance naquele nível de ensino. Nos primeiros anos de escolarização, o aluno deve aprender conteúdos; quando atingir o Curso Preparatório, já deve saber analisar alguns fatos, e por isso tem contato com as primeiras *Lentes*; quando atingir o Curso Superior, já deve ser capaz de formar sua própria opinião sobre todos os assuntos, e por isso todos os docentes são *Lentes*. Apenas os cursos de violino e piano, que ensinam basicamente técnicas para execução de peças nos instrumentos, deveriam ser ministrados por professores. Na *Escola de Bellas Artes*, o docente de pintura e crayon é chamado de *Lente*, a despeito dos docentes de violino e piano do mesmo curso – talvez se esperasse uma postura crítica dos alunos do curso frente às artes plásticas, sobretudo em um período em que o Modernismo se fazia tão presente, no Brasil e em Belo Horizonte<sup>116</sup>. Na *Escola Commercial*, embora considerada curso superior, todos os docentes são chamados de professores – talvez devido ao caráter pragmático dos conteúdos do curso. Na *Escola Nocturna*, por sua vez, ocorre um fato curioso – nenhum dos docentes recebe o título de *Lente* ou *Professor*, apenas a atribuição da disciplina que lhe cabia. Talvez esse fato tenha relação direta com o conceito de educação dos batistas neste período. Os cursos diurnos, voltados para a infância e juventude, ainda encontrariam possibilidade de, através de suas *Lentes*, mudar visões de mundo e conseqüentemente modos de comportamento, promovendo o que o grupo

---

<sup>116</sup> Sobre o Modernismo no Brasil e em Belo Horizonte, ver Ivone Vieira (1997).

entendia por educação. Os cursos noturnos eram voltados primordialmente para adultos, de quem não se poderia mudar as formas de interpretar a realidade e se comportar tão facilmente. Dessa forma, é possível que os administradores do CBAM não tenham sabido que nome atribuir ao docente de um curso que não teria o mesmo impacto em termos de educação e instrução que o oferecido à nova geração, e por isso simplesmente lhes atribuíram o conteúdo.

A partir de PROSPECTO (1924, 1927) passou-se a veicular informações acerca da formação dos professores, conforme se pode observar na TABELA 6 e TABELA 7. Armindo Silva (1996) relata que, nos primeiros anos do CBAM, para o primário era comum contratar-se professoras normalistas, mas para o secundário e demais cursos havia certa dificuldade por não haver, em Belo Horizonte, nenhum programa de formação docente para esses níveis de ensino. Lecionavam, na instituição, indivíduos diplomados nas mais diversas áreas, que se dispusessem ao trabalho docente. Ainda assim, pode-se observar que poucos docentes têm a formação descrita no PROSPECTO (1921, 1924, 1927) – o que não pode ser considerada uma evidência de que eles não tivessem formação suficiente para o exercício da profissão, uma vez que não foram apresentadas quaisquer informações sobre a formação e/ou experiência em educação de Morgan e Allen em 1921 e 1924. Apenas em 1927, através da sigla *A.M.*, há uma referência ao mestrado em Artes cursado pelo missionário. Sabe-se que era comum que os missionários tivessem uma formação universitária além da formação denominacional – que poderia ser um bacharelado em teologia, ou seminário batista, ou escola de missões (cf. CRABTREE, 1940; HARRISON, 1987; MESQUITA, 1940). Esse dado, porém, costumava ser omitido das informações sobre os docentes.

É interessante observarmos o grande número de familiares de pastores e missionários envolvidos no corpo docente do CBAM. Quanto às esposas dos missionários, cabe observar que elas não eram citadas pelos nomes antes de 1927 – a professora não era Dona Gertrudes Morgan, e sim a Senhora F. A. R. Morgan. Talvez, para os dirigentes do CBAM, o que lhes tornava docentes capacitados era o fato de serem pessoas envolvidas com a obra missionária. E o que tornava suas esposas professoras, era o fato de terem casado com um missionário batista, e lecionado em uma escola da denominação. Prova disso é que não se descreve a formação de nenhuma delas – exceto pela sigla *A.B.*, presente após o nome da sra. Morgan em 1924 e 1927, que de acordo com 50 ANOS (1968) refere-se a um

bacharelado em artes obtido nos Estados Unidos. Dentre as que têm a formação descrita, encontram-se Julieta Guimarães – recém casada em 1924 (cf. FIGURA 31), Dona Antonia Lopes Passos, viúva (cf. Armindo SILVA, 1996), D. Rosalie Appleby, viúva (cf. MESQUITA, 1940), e D. Jennie Lu Swearingen, solteira (cf. Maria de OLIVEIRA, mar. 1927), cuja formação é citada apenas em 1927. Julieta Guimarães casou-se com o pastor e professor Munelar Monclar Maia, passando a constar na lista de 1927 como Julieta Maia – e sem a formação descrita. A professora Esther Silva, que aparece com o nome de solteira no PROSPECTO (1927), já estava casada nesse ano com o pastor brasileiro Herval Rangel (cf. ESTHER SILVA E HERVAL S. RANGEL HONRAM-SE EM PARTICIPAR O SEU CASAMENTO, dez. 1926), e sua formação também não é descrita. Sobre as outras professoras com formação descrita, não encontrei, nas fontes sobre a denominação, nenhuma citação sobre Madame Delorme, D. Eularina Lopes Passos e D. Luiza Ciali – o que diminui a possibilidade de que fossem missionárias ou esposas de algum pastor ou missionário, mas não a anula, já que eventualmente as esposas de pastores apareciam na lista de docentes com o nome de solteiras. Quanto ao sr. Willie Kraudelat, apontado como diplomado, a única referência encontrada nas fontes consultadas acerca de sua formação está em Maria de Oliveira (mar. 1927), que afirma ter ele se formado na Alemanha – embora não conste quando e nem qual foi a formação. Tais evidências fazem pensar que, para os batistas, a formação docente era algo secundário, sendo principal o envolvimento com a causa missionária – ou o casamento com um líder da denominação.



FIGURA 31 - Cartão de comunicação do casamento de Julieta Guimarães e Munelar M. Maia [1923?].

Acerca de Julieta Guimarães Maia, gostaria de fazer uma observação em particular. Esta jovem não foi aluna do CBAM, tendo se diplomado na Escola Normal, conforme se pode ler nas listas acima. Em 1927, seu nome aparece inscrito como parte dos membros efetivos do *Primeiro Congresso de Instrução Primária* (MINAS GERAES, 28 abr.1927), evento reformador escolanovista promovido pela Secretaria do Interior neste estado<sup>117</sup>. Nesta mesma ocasião, ela é apontada como representante de uma escola isolada da capital. Pouco depois, aparece como participante das comissões organizadoras das teses do Congresso (MINAS GERAES, 09 maio 1927). Seu efetivo comparecimento ao evento pode ser confirmado através da lista de participantes publicada na *Revista do Ensino* (1927, p. 451). O curioso a esse respeito é que, embora ela já fosse uma mulher casada a essa altura dos acontecimentos, durante o evento continuou a utilizar seu nome de solteira. Assim, podemos questionar qual seria o resultado, para uma professora da época, de se declarar casada com um pastor batista. Seria proporcionalmente inverso ao que ocorria no CBAM? Assim como o casamento com um pastor tornava-se qualidade mais importante à professora da educação batista que sua formação escolar, o casamento com um pastor, para uma professora de escola isolada, desqualificaria de alguma maneira seu trabalho e seu estabelecimento perante a sociedade da época?

Retornando à discussão acerca do corpo docente do CBAM, torna-se necessário esclarecer que é difícil sabermos se todos os professores compartilhavam da fé batista. Feitosa (1974) relata que, em Pernambuco, um professor não-batista foi contratado para lecionar no Seminário – fato que desencadeou o movimento denominado Radicalismo<sup>118</sup> no Nordeste. Talvez essa prática também ocorresse em Belo Horizonte. É possível saber quem eram os pastores e missionários, suas esposas e filhas, e ex-alunos do CBAM que são listados no ARCHIVO..., como batistas. Mais do que isso, seria suposição. Nem os prospectos garantiam totalidade de professores batistas, ou mesmo protestantes. Dessa forma, é provável que alguns dos docentes que têm a formação descrita no PROSPECTO (1921, 1924, 1927), e que não aparecem em nenhuma outra fonte sobre a denominação, não compartilhassem da mesma fé que os missionários e as

---

<sup>117</sup> Maiores informações sobre o *Primeiro Congresso de Instrução Primária* em Cleide Melo (2010).

<sup>118</sup> O Radicalismo foi um movimento caracterizado pela dissensão entre brasileiros e americanos a respeito da administração das igrejas batistas. Maiores informações em Feitosa (1974), Pereira (1982), Zaquieu Oliveira (2011).

famílias de muitos alunos. Nesse caso, a descrição de sua formação serviria para justificar e explicar sua presença nos quadros de uma instituição confessional.

A participação de ex-alunos e alunas no quadro docente do CBAM era constante. No período estudado, podemos citar Lindolpho Arruda, Elvira Andarylho, Noemi Cockell, Munelar Maia, Maria da Conceição Oliveira, Adilia Rangel e seu irmão, Herval Rangel. Todos estes – com exceção de Lindolpho Arruda, admitido em 1923 – iniciaram seus estudos na instituição em 1921, o que não exclui a possibilidade de que tenha sido antes dessa data, já que os registros do ARCHIVO... contam sempre a partir do referido ano. Adilia Rangel, por exemplo, aparece citada em 50 ANOS (1968) como uma das 13 crianças que compuseram o grupo inicial de alunos da EBBH. À medida em que estes alunos iam se formando, já iam ingressando na docência na própria instituição – ou mesmo antes de se formar, como no caso de Noemi Cockell, que se formou em 1924 mas já lecionava em 1921, e de Maria da Conceição Oliveira, que lecionava no mesmo ano em que se formou, 1927. Tal prática nos remonta à expectativa batista de formar, através do CBAM, número suficiente de docentes batistas para propagar sua fé através das instituições escolares.

Percebemos, portanto, que em menos de 10 anos de funcionamento, a EBBH/CBAM já conseguia alcançar o objetivo de formar professores para trabalhar em suas instituições escolares, e conseqüentemente, difundir sua mensagem. Ora, para alcançar esse objetivo, não seria necessário apenas o investimento por parte da liderança batista e docentes do CBAM: seria necessária, também, a confiança das famílias em manter seus filhos na instituição, até que se formassem e se tornassem parte da elite intelectual/docente que a denominação pretendia formar. Mas quem eram as famílias que matriculavam seus filhos no CBAM? E quem eram os filhos que permaneciam na instituição tempo suficiente para formar-se e tornar-se parte do projeto batista de formação docente e pastoral? Passaremos, no próximo tópico, a discutir quem eram os alunos matriculados no CBAM, e quanto tempo permaneciam na instituição.

### 3.2 O CORPO DISCENTE

De acordo com 50 ANOS (1968), na ocasião da abertura da EBBH foram matriculados 13 alunos. Dentre eles estavam os quatro filhos mais velhos do casal Maddox – Samuel, Paulo, Catarina e Otis Jr. –, Noemia Cockell, Adolpho Bellobonby, Antônio Freire, Carlota Freire, Luis Prisco Moreira e Adilia Rangel. Os três alunos que faltam na lista não puderam ser identificados na ocasião de publicação do livro, mas acreditamos que um deles possa ser Luzia Seroi Cesar<sup>119</sup>. Dos dez nomes que se tem certeza, oito são citados como filhos de famílias batistas no ARCHIVO... Adolpho Bellobonby, Luis Prisco Moreira e Luzia Seroi Cesar não são citados no ARCHIVO..., o que leva a acreditar que sua permanência na instituição possivelmente tenha terminado antes de 1921, ano em que começam os registros de alunos neste documento.

Para termos ideia de quantos alunos passaram pelo CBAM no período estudado, recorreremos aos dados publicados em O JORNAL... (1982, p. 35). Através destes números, construímos um gráfico (FIGURA 32) que abrange o número de matrículas entre 1918 e 1930 na instituição, ou seja, um pouco antes do início do recorte e um pouco depois.

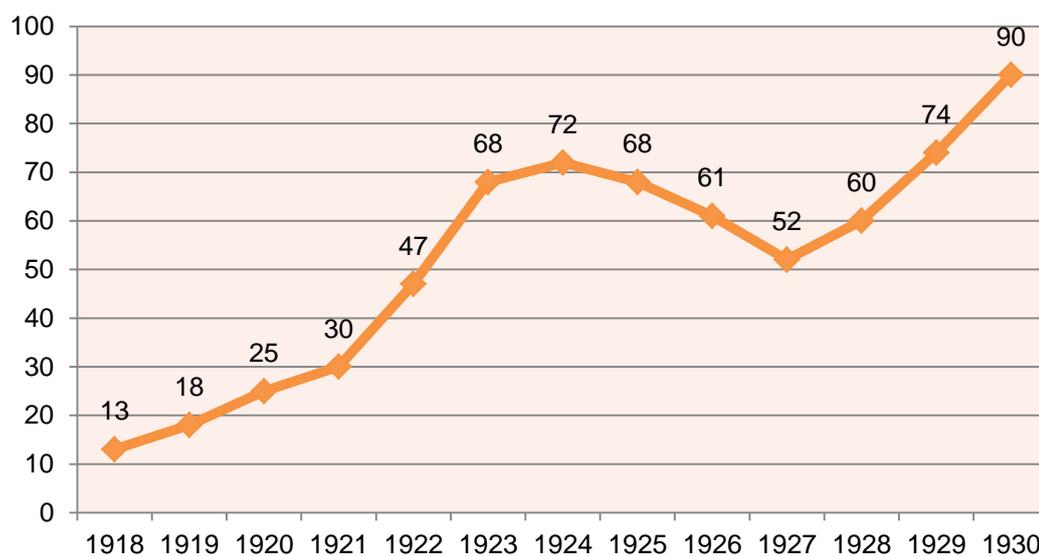
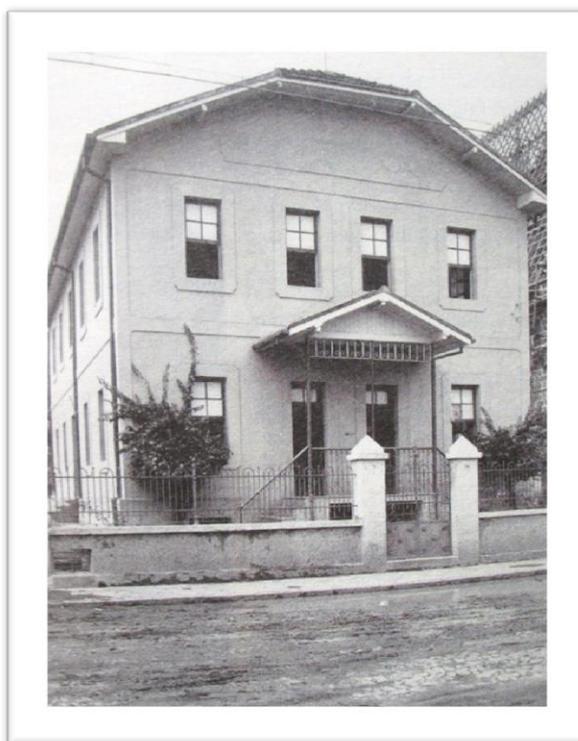


FIGURA 32 - Alunos matriculados no CBAM entre 1918 e 1930<sup>120</sup>.

<sup>119</sup> Em 50 ANOS (1968), relata-se que não foi possível identificar com certeza quem eram os três alunos que faltam na lista do corpo discente inicial da EBBH. Luiza Seroi Cesar, que foi aluna da instituição, afirma ter sido matriculada logo em seu início – embora não se lembre se foi no dia da fundação, ou um pouco mais tarde.

<sup>120</sup> Gráfico construído a partir das informações disponíveis em O JORNAL...(1982).

Percebemos, através destes números, que a quantidade de alunos entre 1918 e 1924 teve um crescimento contínuo, decrescendo até 1927 e tornando a crescer até 1930. Devido à variação das taxas de crescimento, somos levados a pensar na possibilidade de que a mudança para o Palacete Sabino Barroso possibilitou – ou até mesmo incentivou – novas matrículas na instituição. Armindo Silva (1996) afirma que, nos primeiros anos de funcionamento, o CBAM sempre operava muito próximo de seu limite de capacidade para recebimento de alunos. Allen (jan. 1925), ao anunciar em OBM a data de início das aulas da instituição, solicita que aqueles que desejassem reservar um lugar no internato o fizessem antecipadamente, já que as vagas estavam quase todas ocupadas. Uma evidência a favor desta hipótese é o fato de terem construído um prédio anexo ao Palacete (FIGURA 33), inaugurado em 1927, para abrigar o internato feminino (Maria de OLIVEIRA, mar. 1927)<sup>121</sup>. Por outro lado, o número de matrículas, de acordo com O JORNAL... (1982), vinha decrescendo desde 1925, o que suscita o questionamento sobre a necessidade de construção do edifício.

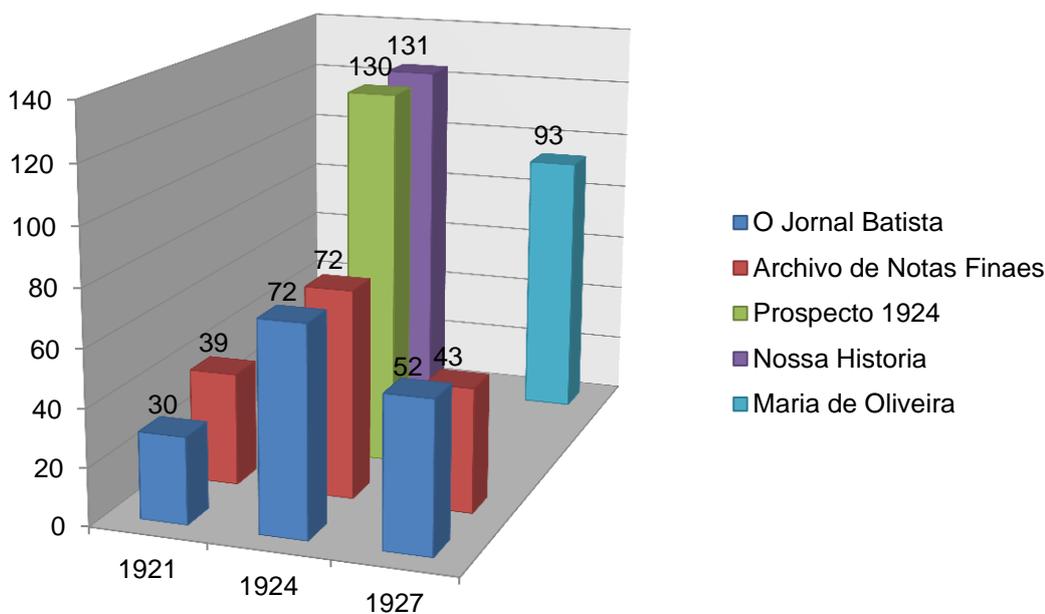


**FIGURA 33 - Prédio anexo ao Palacete Sabino Barroso**<sup>122</sup>

<sup>121</sup> De acordo com Armindo Silva (1996), o prédio acabou sendo destinado ao internato masculino.

<sup>122</sup> Foto não datada. A construção do edifício retratado foi concluída em 1927. Disponível em Armindo Silva (1996, p. 54).

Consultando outras fontes que abordam o número de alunos matriculados na instituição, porém, encontramos algumas divergências nos dados. No ano de 1921, enquanto O JORNAL... (1982) afirma que foram 30 matriculados, o ARCHIVO... apresenta 39 matrículas. Em 1924, O JORNAL...(1982) aponta 72 matrículas, enquanto que o *Rol dos estudantes do Collegio* publicado no PROSPECTO (1924) aponta um total de 130 alunos – número próximo do divulgado no artigo NOSSA HISTÓRIA (jan. 1929): 131 alunos. Acerca do ano de 1927, Maria de Oliveira (mar. 1927) afirma que houve 93 alunos matriculados, entre internos (20), externos (67) e alunos do curso noturno (6), enquanto que O JORNAL...(1982) afirma que foram 52, e o ARCHIVO... apresenta 43 matrículas para o período. Transformando estes dados em um gráfico, temos por resultado a FIGURA 34:



**FIGURA 34 - Diferenças de número de matrículas no CBAM, por fonte, nos anos de 1921, 1924 e 1927**

Como se pode perceber, embora haja uma proximidade numérica entre os dados de O JORNAL... (1982) e do ARCHIVO..., há uma diferença considerável em relação aos dados do PROSPECTO (1924) e das matérias de OBM. Desta maneira, somos levados a concluir que nem todos os alunos da instituição estavam registrados no ARCHIVO... – embora ainda não tenhamos identificado as razões para tal fato. A falta de registro de boa parte dos alunos certamente influenciou os dados publicados em O JORNAL... (1982), dado o fato de ter sido editado em data bastante posterior.

Por outro lado, as demais fontes continuam apontando para um crescimento no número de alunos até 1924 e decréscimo a partir de então. Tal fato encontra confirmação no já citado relato de Herval Rangel em 50 ANOS (1968), em que esse decréscimo é relacionado diretamente à saída de Morgan. Desta forma, podemos utilizar os dados da FIGURA 34 para ter ideia da dinâmica de matrículas na instituição, embora não tenhamos certeza do número exato de alunos que ali passaram a cada ano.

Considerando apenas a dinâmica do número de matrículas, percebemos que começam a decrescer a partir de 1925, ano em que o diretor Morgan se ausenta para tratamento de saúde nos EUA (50 ANOS, 1968). Neste período, Allen assumiu o posto, por escolha da Junta Estadual de Educação<sup>123</sup>. O missionário afirmava que este era um cargo *para o qual não me sinto com a necessária capacidade* (ALLEN, jan. 1925, p.4). Como já foi dito anteriormente, Allen, embora tivesse experiência como educador (Armando SILVA, 1996), tinha vindo ao Brasil para trabalhar com a obra evangélica (ACTAS..., ago. 1920). Durante o ano em que ele dirigiu o CBAM, nenhuma propaganda foi veiculada em OBM. A única matéria sobre educação publicada é uma do próprio diretor (ALLEN, jan. 1925), anunciando o início das aulas e que assumira o cargo. Nessa mesma matéria, ele solicita dos batistas *a leal cooperação, a mais franca lealdade, sympathia e fervorosas orações* (p. 4). Compreendemos que, se Allen necessitava receber estes elementos dos batistas para ocupar o lugar de Morgan, é porque Morgan já os tinha. Tanto que, por ocasião de seu retorno ao Brasil, é publicada em OBM a matéria OS MORGAN... (mar. 1926), transcrita abaixo:

Acham-se entre nós, de volta de sua terra natal, os **queridos irmãos** Morgan, **alma e vida** do Collegio Baptista Americano-Mineiro. Vieram restabelecidos e fortes para continuar ainda mais ardorosos na luta pela educação da mocidade mineira.

Recebendo esta **nova inspiração**, o collegio se abre este anno com uma **luminosa perspectiva**, e assim **nos dá mais confiança** para garantirmos aos crentes e ás familias deste grande Estado que, enviando os filhos ao nosso collegio, lhes facultam a mais opportuna occasião de receberem uma **educação eficiente**.

É já elevado o numero de matriculados, mas ainda ha lugar para os que, a tempo, resolverem estudar este ano.

*O Baptista Mineiro* saúda a familia Morgan e lhe deseja um magisterio abençoado e fecundo (OS MORGAN..., mar. 1926, p. 3. Realces nossos.).

<sup>123</sup> A Junta Estadual de Educação era um grupo, escolhido pela CONVENÇÃO..., que deliberaria a respeito de assuntos relacionados à educação, bem como prestaria contas do que vinha sendo feito e apresentaria objetivos para o futuro por ocasião das reuniões anuais da CONVENÇÃO... (ACTAS DOS TRABALHOS DA 3ª..., ago. 1920).

Como se pode perceber, os Morgan são chamados de *queridos irmãos, alma e vida* do CBAM, *nova inspiração*, capazes de conceder uma *luminosa perspectiva* e maior confiança de que a educação oferecida era eficiente. Não bastassem essas afirmações, Maria de Oliveira (mar. 1927, p. 3), ao discorrer acerca da festividade do início das aulas em 1927, afirma que *o nosso querido director, F.A.R. Morgan, com a sua costumada sympathia e bondade, trouxe-nos as palavras de boas vindas* (realces nossos). Tanto no PROSPECTO (1924; 1927) como em NOSSA HISTÓRIA (jan. 1929), o relacionamento de Morgan com professores e alunos é representado como sendo de muita camaradagem, além de se enfatizar que o missionário era bastante participativo em todas as atividades do colégio – inclusive o recreio, junto aos alunos. Não deve ter sido fácil, para Allen, alcançar o mesmo nível de aceitação que o antigo diretor. Talvez, por isso, o número de matrículas tenha diminuído. Talvez, pela diminuição das matrículas, tenha sido necessário trazer Morgan de volta – observe que, no final de 1927, ele saiu definitivamente da direção<sup>124</sup>. Cabe observar que nem mesmo acerca de Efigênia Maddox, fundadora da instituição, foi publicada qualquer matéria em OBM que justificasse sua saída da direção, ou o período em que se ausentou da docência. Assim, podemos inferir que a atuação de Morgan na direção era um diferencial quanto ao ingresso e permanência dos alunos na instituição. E, se o número de matrículas expresso em Maria de Oliveira (mar. 1927) estiver correto – 93 alunos ao todo, no ano de seu retorno à direção –, teremos um elemento que intensificaria a possibilidade de esta hipótese estar correta.

Quanto ao ingresso de alunos novatos, considerando apenas os números do ARCHIVO...<sup>125</sup>, perceberemos que todos os anos havia um acréscimo considerável, como pode ser observado na FIGURA 35:

<sup>124</sup> Embora Morgan tenha saído do CBAM por problemas de saúde (50 ANOS, 1968) cabe lembrar que sua saída coincidiu com o período da Reforma Francisco Campos. É possível que seja apenas coincidência, mas também que o missionário tenha se sentido inseguro quanto ao papel do colégio após a Reforma, e tenha desistido de trabalhar na instituição. Acerca da Reforma Francisco Campos, ver Pâmela Oliveira (2011), Anamaria Peixoto (1981).

<sup>125</sup> Apesar de todas as evidências de que o ARCHIVO... não apresenta, com exatidão, as matrículas realizadas no CBAM, ainda assim permite que se perceba alguns dados importantes a respeito da dinâmica de movimentação dos alunos na instituição, bem como alguns elementos a respeito de seu pertencimento social. Como nenhuma outra fonte possibilitava o levantamento dessas informações, optamos por utilizar os dados do ARCHIVO, mesmo conscientes de que esses dados podem conter algumas inexatidões. Além do mais, também não temos evidências acerca da exatidão do número de matrículas apresentado pelas outras fontes – com exceção do PROSPECTO (1924), que cita o nome dos alunos. Ainda assim, é possível que essa lista tenha sido formulada antes da confirmação das matrículas dos veteranos pelas famílias, o que pode ter feito com que esse grupo sofresse alterações.

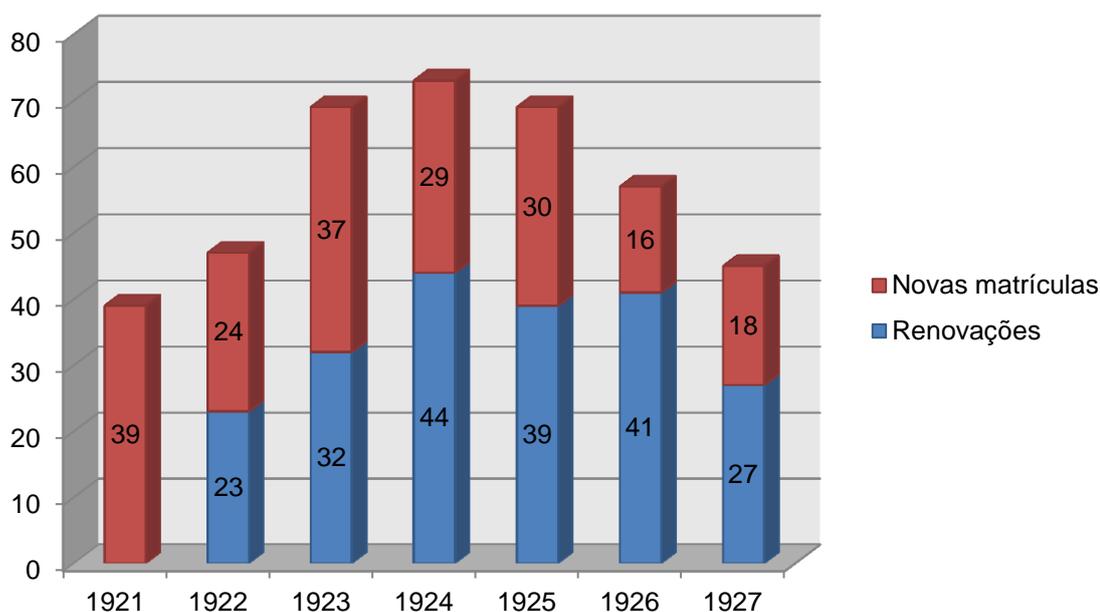


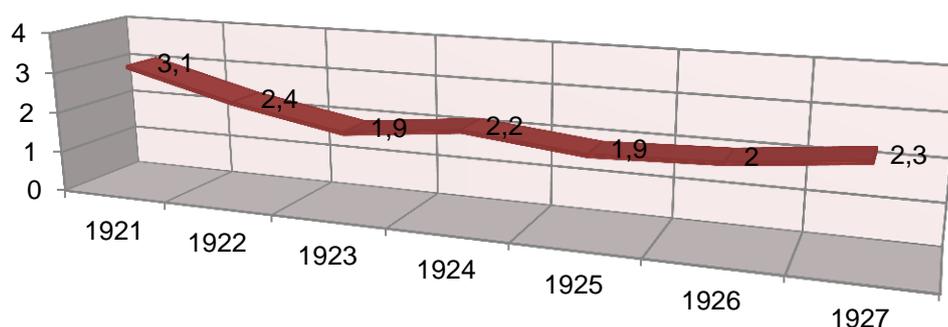
FIGURA 35 - Novas matrículas e renovações no CBAM, 1921 a 1927, de acordo com o ARCHIVO...

No recorte temporal estudado, a maior taxa de alunos novatos após 1921<sup>126</sup> foi em 1923, com 55%. O menor número de novatos está em 1926, 28% - ano subsequente à primeira saída de Morgan, e ao período em que OBM menos publicou propagandas do CBAM ou matérias sobre educação.

Além das variações nos números de matrículas, outro fator que se destaca no corpo discente do CBAM era a grande rotatividade. De acordo com os dados presentes no ARCHIVO..., até 1927, cerca de 46,1% dos alunos matriculados permanecia apenas um ano. A permanência média dos alunos era de 2,3 anos, sendo que entre novos matriculados esse número tendia a decrescer, embora eventualmente aumentasse um pouco, como se pode observar na FIGURA 36:

Dessa forma, optamos pela utilização dos dados do ARCHIVO... nas análises do corpo discente atendido, tomando por verdadeiras as informações das quais dispomos, mas considerando a possibilidade de que essas informações estejam incompletas.

<sup>126</sup> Todos os alunos foram considerados novatos em 1921 devido ao fato de não haver documentação referente a data anterior.

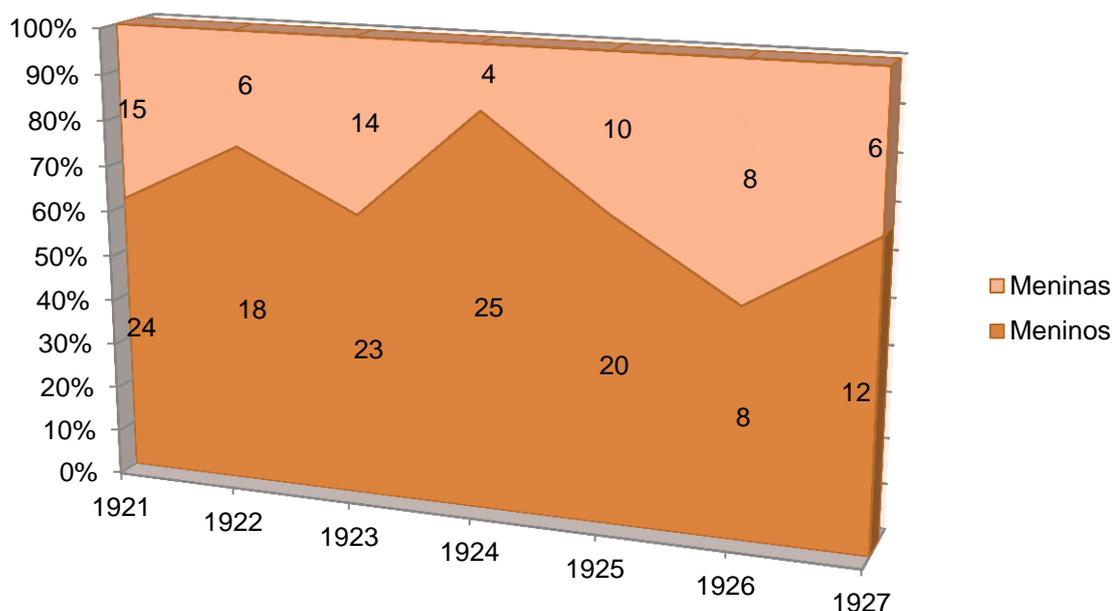


**FIGURA 36 - Permanência média, em anos, dos novos matriculados no CBAM - 1921 a 1927**

É interessante observar que o grupo de alunos com entrada registrada em 1921 tinha uma permanência média superior aos alunos que ingressaram nos demais anos. Talvez este fato esteja diretamente relacionado a seu pertencimento religioso – nas fichas do ARQUIVO..., 24 alunos se declaravam batista, 2 eram católicos e 13 não tiveram a religião registrada. Se considerarmos apenas os alunos que se declararam batistas ao calcular a permanência média na instituição, esse número sobe para 4,4 anos. Desta forma, podemos concluir que o pertencimento religioso e o compromisso pessoal com os valores da denominação poderiam levar a uma permanência mais longa dos alunos na instituição – cabe lembrar que o principal objetivo dos missionários, naquele momento, era formar professores, e que pelo menos sete dos alunos matriculados no CBAM em 1921 já estavam lecionando na instituição, até 1927<sup>127</sup>.

Quanto ao número de matrículas por gênero, percebemos que o número de meninos era sempre superior ao de meninas, com exceção do ano de 1926, em que foi igual. Para novas matrículas, a proporção média entre os gêneros, no período estudado, era de cerca de 2 meninos para cada menina matriculados na instituição. A FIGURA 37 nos auxilia a perceber, proporcionalmente, essas diferenças:

<sup>127</sup> Os referidos alunos são Adilia Rangel, Elvira Andarylho, Herval Rangel, Lindolpho Arruda, Maria da Conceição Oliveira, Munelar Maia e Noemia Cockell.

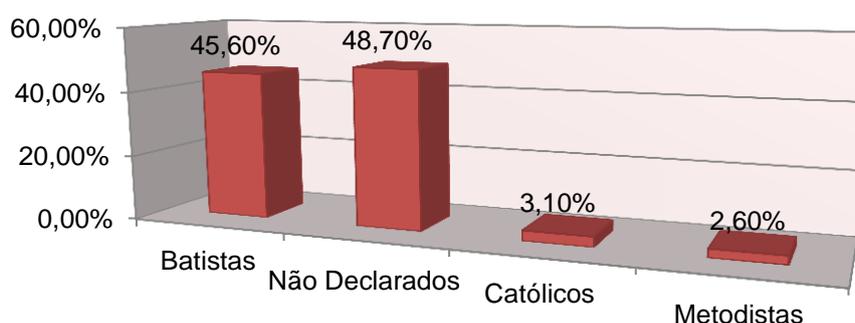


**FIGURA 37 - Proporções de gênero no número de novas matrículas para o CBAM, entre 1921 e 1927<sup>128</sup>**

Existem várias razões que podem ter incentivado o número considerável de matrículas de meninos em contraste ao número de meninas. O fato de o CBAM adotar classes mistas pode ter feito com que muitas famílias desconfiassem da competência da instituição para educar meninos e meninas juntos. Além disso, já existiam opções de escolarização confessional exclusivamente feminina na capital, nos colégios Santa Maria (católico) e Izabela Hendrix (metodista). Por fim, há que se considerar que a proposta de uma educação que formasse o aluno para se tornar uma pessoa individualista em seus pontos de vista, capaz inclusive de enfrentar uma discussão para manter sua opinião, pode não ter sido considerada adequada pelas famílias de muitas meninas à época. Em todo caso, é necessário ressaltar que a permanência média das meninas na instituição, independente de sua religião, era levemente superior à dos meninos: cerca de 2,5 anos contra cerca de 2,1.

É difícil trabalhar com os dados referentes ao pertencimento religioso dos alunos do CBAM no recorte temporal estudado. Além das controvérsias acerca do número de alunos relacionados no ARCHIVO..., grande parte dos alunos listados não tem sua religião declarada, como se pode perceber na FIGURA 38:

<sup>128</sup> Gráfico construído a partir dos dados disponíveis no ARCHIVO... (1921 a 1927).



**FIGURA 38 - Porcentagem de matrículas por confissão religiosa - 1921 a 1927**

Percebemos que pouco mais de 45% dos alunos foram classificados como batistas, enquanto cerca de 55% que não tinham o pertencimento declarado ou eram ligados a outro grupo religioso. Ainda não conseguimos compreender o critério dos funcionários do CBAM para declarar ou não a religião de algum aluno – cabe ressaltar que nem mesmo David Caroll Maddox, filho do casal missionário Maddox, tem sua religião declarada no ARCHIVO... . Uma possibilidade de explicação para o não registro da religião dos alunos poderia perpassar as expectativas dos missionários de que os alunos do colégio se convertessem à religião batista, conforme expressa em *A EDUCAÇÃO E A EVANGELIZAÇÃO* (dez. 1920, p. 1):

As nossas instituições de ensino não têm por fim, simplesmente, preparar mentes sãs. Este ensino deve ter um objectivo muito mais elevado, isto é, deve preparar corações para a habitação do Espírito Santo. No nosso Collegio de Bello Horizonte, este plano tem sido seguido á risca. A maior parte dos seus alunos é crente e ora para que a outra parte venha a Jesus. Para que se tenha a idéa perfeita do que é o nosso estabelecimento, basta assignalar que uma classe inteira de alunos, de 10 a 14 annos, já está salva e outras, em breve, estarão entregues a Christo.

Assim, é provável que a religião de muitos alunos não fosse explicitada não por descuido ou falta de importância, mas porque esperava-se, em breve, poder escrever “baptista” em sua ficha no ARCHIVO... .

Em todo caso, cabe ressaltar que durante o recorte temporal abordado a média de permanência dos alunos batistas era sempre superior à dos alunos católicos e à dos alunos cuja religião não é definida, conforme podemos perceber através da FIGURA 39:

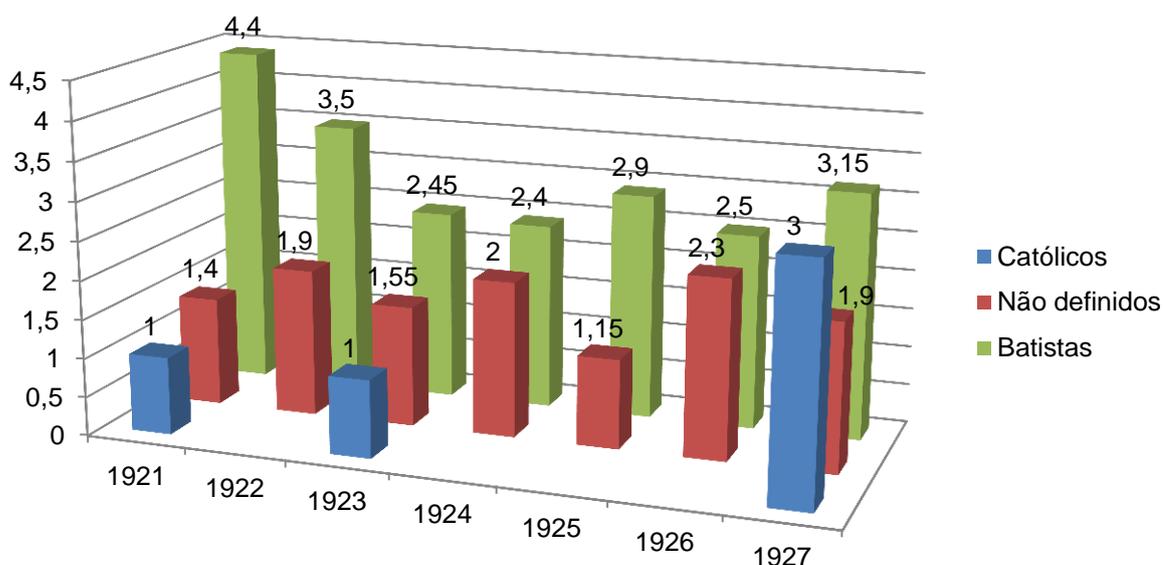


FIGURA 39 - Permanência dos alunos no CBAM por grupo religioso, de 1924 a 1927<sup>129</sup>

Como se pode perceber, embora a permanência dos alunos católicos e daqueles cuja religião não foi definida no ARCHIVO... fosse menor que a dos batistas, ainda assim eles se faziam presentes – e, em alguns casos, com uma permanência média de duração muito pouco inferior à dos batistas. É curioso que, embora os missionários tivessem dificuldade para conseguir alugar um imóvel<sup>130</sup>, parece que não tinham tanta dificuldade assim para conseguir alunos não batistas. Mas o que motivava as famílias a matricular seus filhos no CBAM?

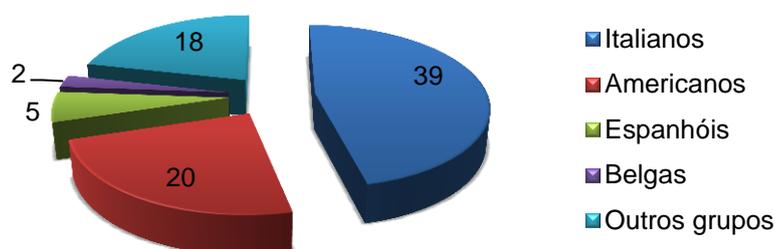
Uma primeira possibilidade de resposta a essa pergunta passa pelo processo de imigração europeia, incentivado em todo o país – inclusive nesta capital (DONATO, 2000). Maria Efigênia Resende (1982) descreve que os grupos de imigrantes que mais se fixaram em Belo Horizonte foram portugueses, italianos e espanhóis. Maria Faria e Yone Grossi (1982) descrevem como os imigrantes, sobretudo os italianos, ajudaram a compor a população operária de Belo Horizonte, população esta entre a qual parece ter sido o maior sucesso do trabalho batista, dado o crescimento rápido e acentuado da Igreja do Barro Preto (cf. OBM, jul. 1927; maio 1928), um bairro sobretudo operário (Cíntia ARREGUY e Rafael RIBEIRO, 2008b). É necessário também considerar a já referida proximidade geográfica com o

<sup>129</sup> Gráfico construído a partir dos dados do ARCHIVO... (1921-1927).

<sup>130</sup> Cf. já discutido no item 2.3 .

*Hotel Floresta*, que recebia principalmente imigrantes italianos recém-chegados à nova capital (Cíntia ARREGUY e Rafael RIBEIRO, 2008a). Dallabrida (2003), ao descrever o processo de fundação de escolas italianas no estado de Santa Catarina, descreve o quanto era importante para esse grupo que fosse ministrada uma educação liberal a suas crianças. Esta era uma característica comum às escolas protestantes latino-americanas (Bastián, 1994), alardeada pelo CBAM em seus prospectos e nas matérias sobre educação de OBM. Além do mais, Dallabrida (2003) descreve o caso de uma escola italiana catarinense que enfrentou dificuldades por ser considerada ligada à maçonaria. Como já foi discutido no tópico anterior, é bastante provável a presença de maçons na denominação batista e na liderança do CBAM – fato que, além de isentar os filhos de maçons de possíveis perseguições no ambiente escolar, possibilitaria uma educação em conformidade com princípios aprovados por seus pais. Deve-se ainda considerar que havia um alto número de filhos de imigrantes matriculados na instituição, e Armindo Silva (1996) sugere que havia uma certa liberdade – ou ao menos, não havia perseguição – quanto à manutenção de tradições e costumes étnicos e linguísticos entre os alunos da instituição, embora o pleno exercício dos mesmos fosse limitado ao ambiente familiar. Talvez essas fossem algumas das razões que levavam tantas famílias italianas a confiar a educação de seus filhos a esta instituição.

Analisando o ARCHIVO..., foi possível identificar, no período compreendido entre 1920 e 1930<sup>131</sup>, um total de 313 alunos matriculados, sendo que 84 destes (26,8%) tinham sobrenomes não-portugueses. A FIGURA 40 é uma tentativa de agrupamento dos alunos do CBAM, por origem nacional familiar:



**FIGURA 40 - Alunos do CBAM por origem nacional familiar, 1920 a 1930**

<sup>131</sup> Embora o recorte temporal deste trabalho termine em 1927, optamos em estender o período analisado até 1930, devido à variedade de grupos de imigrantes e seus descendentes representados entre os alunos relacionados no ARCHIVO.....

Para realizar esta análise, consideramos os nomes completos dos alunos, conforme transcritos no ARCHIVO.... Este levantamento tem algumas limitações. É possível que nem todos os nomes tenham sido transcritos corretamente: algum *Olivieri*, por exemplo, pode ter sido aportuguesado para *Oliveira*<sup>132</sup>. Ademais, existem sobrenomes que podem ocorrer em dois ou mais grupos étnicos e idiomáticos, como é o caso dos *Mendes*, que podem ser portugueses ou espanhóis<sup>133</sup>. A imigração portuguesa também foi desconsiderada, devido à dificuldade de se identificar quais alunos provinham ou não desta imigração impulsionada no final do século XIX e início do XX. Só foi possível a identificação de alguns sobrenomes a partir da consulta ao *Registro de Imigrantes em Minas Gerais, entre 1888 a 1901*, disponibilizado no *site* do Arquivo Público Mineiro<sup>134</sup>. O recorte temporal deste banco de dados acaba bem antes do período estudado neste trabalho, o que trouxe dificuldades quanto a identificar os imigrantes chegados após este período. Também é difícil identificar os imigrantes que entraram no Brasil por outro estado, e depois se mudaram para a nova capital. Alguns dos responsáveis por alunos matriculados no CBAM constam no registro do Arquivo Público Mineiro, tendo chegado ao Brasil ainda crianças. Apesar de todas as limitações, esta análise permite perceber que a maioria de alunos imigrantes ou filhos de imigrantes era de ascendência italiana, seguida pelos americanos – representados quase totalmente pelos filhos dos missionários, exceto por um único caso. Talvez o CBAM representasse aos olhos dessas famílias, naquele momento, um espaço apropriado aos imigrantes. Ou ainda, na constituição da cidade moderna, fosse o espaço considerado adequado para o confinamento daqueles que, por motivo étnico e/ou religioso, fugiam dos padrões esperados para a população da capital planejada.

Ainda acerca dos diferentes grupos de imigrantes representados dentre os alunos da instituição, podemos destacar os alunos de ascendência judaica. É difícil chegar a um consenso acerca de quantos alunos judeus havia matriculados no CBAM por várias razões. No ARCHIVO..., apenas 6 alunos são identificados como judeus, todos eles matriculados entre 1928 e 1930. Já em 1921, porém, encontra-se um aluno cujo nome denota ascendência judaica não-portuguesa, embora o mesmo não tenha a religião definida no ARCHIVO... . Além deste, podemos nos referir aos

---

<sup>132</sup> Essa possibilidade ganha uma evidência pela forma como eram utilizados alguns dos nomes da família Maddox: Ephie era tratada como Efigênia; Kathleen, como Catarina; John, como João.

<sup>133</sup> Neste levantamento, todos os *Mendes* foram considerados como espanhóis.

<sup>134</sup> <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>.

tantos alunos cujos sobrenomes denotam ascendência judaica e imigração para o Brasil na época da Inquisição, tais como *Carneiro, Oliveira, Silva, Silveira, Fonseca*, e muitos outros<sup>135</sup>. É quase impossível saber se esses sobrenomes proveem efetivamente de uma ascendência judaica, e também se esses alunos sabiam dessa ascendência, posto que suas famílias poderiam ter sido cristianizadas no passado. O fato é que Armindo Silva (1996) afirma que os alunos judeus sempre foram numericamente expressivos na instituição, e se interessavam por uma escola que não criava problemas quanto à sua origem étnica e religiosa. É necessário considerar, a esse respeito, que os integralistas combatiam as sociedades secretas, tanto judaicas quanto maçônicas (Michelle LIMA, 2008). Talvez a matrícula dos filhos dos judeus no CBAM fosse uma tentativa de escapar das possíveis perseguições que sofreriam em escolas criadas ou dirigidas por esse grupo.

A permissão para uma diversidade étnica tão grande entre os alunos do CBAM pode ser interpretada como uma estratégia frente à composição da população brasileira, e o ideal batista de implantação mundial de seus princípios. De acordo com Foucault (1987), embora a disciplina tenha um caráter homogeneizante, deve saber aproveitar as diferenças, ajustando-as umas às outras e lhes extraindo a maior utilidade possível. As diferenças étnicas dos alunos do CBAM criam a possibilidade, para os batistas, de formar disciplinadores que conhecessem bem o contexto de vida e os variados costumes familiares que se introduziam no Brasil através da imigração europeia. Isto facilitaria até mesmo a difusão da mensagem da denominação nos países de origem dessas famílias, caso resolvessem retornar a sua pátria no futuro. O retorno de alguns indivíduos ou de seus descendentes poderia ser estimulado, com objetivos exclusivamente missionários. Nesse caso, a adaptação cultural do missionário no campo não seria tão custosa.

Retornando às questões referentes às sociedades secretas, é possível também que as redes de sociabilidades vivenciadas por alguns dos missionários americanos através da maçonaria lhes possibilitassem alcançar diretamente os chefes de família, e persuadi-los a enviar seus filhos para estudar no CBAM. Embora não disponha de nenhum dado a esse respeito, Mesquida (1994) demonstra o quanto essa sociedade era importante para as escolas metodistas. Por defenderem ideais liberais tanto quanto a maçonaria, as escolas protestantes se tornavam a

---

<sup>135</sup> Maiores informações sobre genealogia judaica em Faiguenboim *et al*, (2003).

opção de muitos maçons para a educação de seus filhos, ou até mesmo para o investimento financeiro. Na seção acerca das representações construídas em torno do prédio do CBAM, ressaltai a quantidade de elementos maçônicos utilizados em sua fachada e interior. Talvez essa fosse uma estratégia dos missionários para atrair mais alunos.

Quanto às demais famílias não-batistas que tinham filhos matriculados na instituição, talvez se motivassem pela ideologia política liberal presente nos discursos do CBAM e/ou pelos métodos americanos de ensino, ostentados em todos seus prospectos de propaganda. Essas duas características, conforme Maria Lúcia Hilsdorf (2007), faziam com que as escolas protestantes fossem tidas como escolas modernas por excelência. Faria Filho (2000) discorre acerca da importância, para as professoras dos grupos escolares, do aprendizado e utilização dos métodos americanos e europeus de ensino em suas classes. Considerando que Maddox<sup>136</sup> via as escolas públicas como o principal concorrente da EBBH, bem como a ênfase conferida aos docentes americanos nos prospectos, é provável que apenas a nacionalidade das professoras fosse interpretada pelas famílias como habilidade e competência para utilizar, em sala de aula, métodos de ensino mais eficazes e modernos do que os aprendidos pelas professoras brasileiras em nossas escolas normais.

Talvez, justamente pela metodologia de ensino adotada, se desse a configuração do CBAM em níveis de ensino<sup>137</sup>. Embora a principal instituição escolar batista em Minas Gerais precocemente houvesse sido promovida ao *status* de *Collegio*, a modalidade que mais lhe conferia novas matrículas era, efetivamente, o ensino primário (ARCHIVO..., 1921 a 1927). A FIGURA 41 demonstra a diferença numérica de matrículas por nível de ensino, entre 1921 e 1927:

---

<sup>136</sup> Veja o tópico 2.1, na parte sobre o discurso de Maddox por ocasião da fundação da EBBH.

<sup>137</sup> É necessário considerar que havia diferença nos níveis de ensino e organização das séries divulgadas no PROSPECTO (1921, 1924, 1927) e registradas no ARCHIVO... . Discorreremos a esse respeito com maiores detalhes no tópico 4.1.

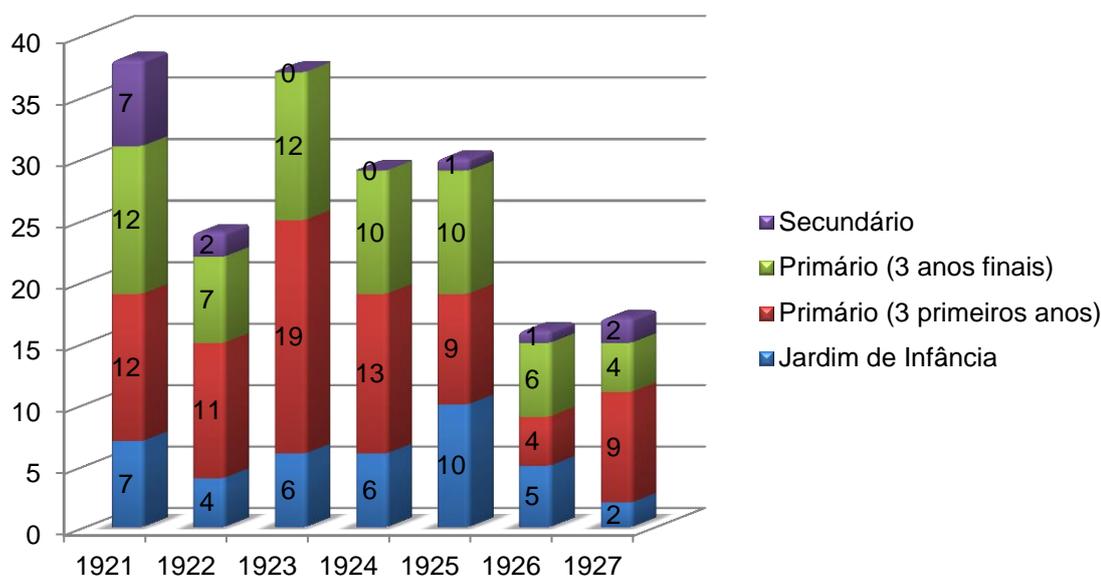


FIGURA 41 - Número de matrículas no CBAM por nível de ensino, entre 1921 e 1927<sup>138</sup>

Como se pode perceber, o ensino primário – sobretudo os três anos iniciais – era o nível de ensino de maior procura na instituição. De acordo com o ARCHIVO..., pouquíssimos alunos cursaram todo o seu processo educativo na instituição. A associação destes fatores fez com que o CBAM contasse com turmas sempre pequenas, sendo que algumas vezes nem havia alunos para todas as classes. Em 1923, por exemplo, o segundo ano do *Curso Preparatório Gymnasial* não contou com nenhum aluno (cf. PROSPECTO, 1924, p. 32). Os alunos que cursavam o Secundário normalmente vinham de uma trajetória mais longa dentro da instituição, havendo pouquíssimas matrículas de alunos novatos para a modalidade. É possível que a preferência por cursar o primário, e não o secundário, na instituição seja relacionada à adoção do método intuitivo e material didático americano no ensino primário, enquanto que o secundário não apresentava essas características de maneira tão explícita.

Embora não houvesse dados sobre o Seminário e o Magistério nos ARCHIVO..., e seus alunos não tenham sido citados no *Rol dos Estudantes do Collegio*, publicado no PROSPECTO (1924), as fotografias divulgadas nos demais prospectos nos oferecem informações adicionais sobre essas modalidades. Em 1927, a foto dos seminaristas publicada no PROSPECTO (1927) revela 7 alunos, e a

<sup>138</sup> Gráfico construído a partir dos dados disponíveis no ARCHIVO... (1921-1927).

inexistência de fotos anteriores leva ao questionamento sobre o funcionamento efetivo da modalidade antes desta data. Algumas matérias de OBM oferecem evidências de uma carência de rapazes “vocacionados” para o trabalho em Minas Gerais: a capa da edição de outubro de 1923, por exemplo, exibia a foto de três seminaristas da instituição carioca (Herval Rangel, Casimiro Oliveira e Sebastião F. de Souza), como os únicos vocacionados no país preparando-se para o campo mineiro – tal afirmação pode ser interpretada como ausência de seminaristas estudando neste estado para aqui trabalhar<sup>139</sup>. Constantes apelos eram veiculados no periódico para que mais homens se dispusessem a se preparar para o trabalho pastoral em Minas. O número de normalistas no CBAM era um pouco maior: a foto do PROSPECTO (1921) apresenta dez moças, e a foto do PROSPECTO (1927), nove. Além disso, quatro moças que eram docentes na instituição ali tinham sido normalistas<sup>140</sup>. As ACTAS... (ago. 1920) também oferecem evidências de uma formação contínua de normalistas, já que era esperado seu retorno para as cidades de origem com o objetivo de formar escolas anexas. Quanto à Escola Nocturna, o único dado que dispomos é um relatório de alunos publicado no do PROSPECTO (1924), em que constam nomes de 28 alunos. Não encontramos, nas fontes pesquisadas, indícios sobre alunos da *Escola de Bellas Artes e Escola Commercial*. É possível que existissem matrículas, já que existia um corpo docente.

Quanto ao internato, as fontes pesquisadas nos oferecem muito poucos indícios de quantos e quais alunos nele residiam. Como já foi dito anteriormente, Armindo Silva (1996) afirma que o CBAM funcionava sempre muito próximo ao seu limite máximo. Sabemos que, em 1927, havia vinte alunos internos, e se estava construindo um prédio anexo para aumentar a capacidade de alojamento (Maria de OLIVEIRA, mar. 1927). O *Rol dos Estudantes do Collegio*, disponível no PROSPECTO (1924), também nos oferece algumas indicações a respeito das origens dos alunos matriculados (FIGURA 42):

---

<sup>139</sup> Cabe lembrar que Herval Rangel, de acordo com o ARCHIVO..., era mineiro de Divinópolis, e tinha cursado o final de seu secundário no CBAM.

<sup>140</sup> Elvira Andarylho, formada em 1927; Noemi Cockell, formada em 1924; Maria da Conceição Oliveira, formada em 1927; Adília Rangel, formada em 1925 (cf. ARCHIVO...).

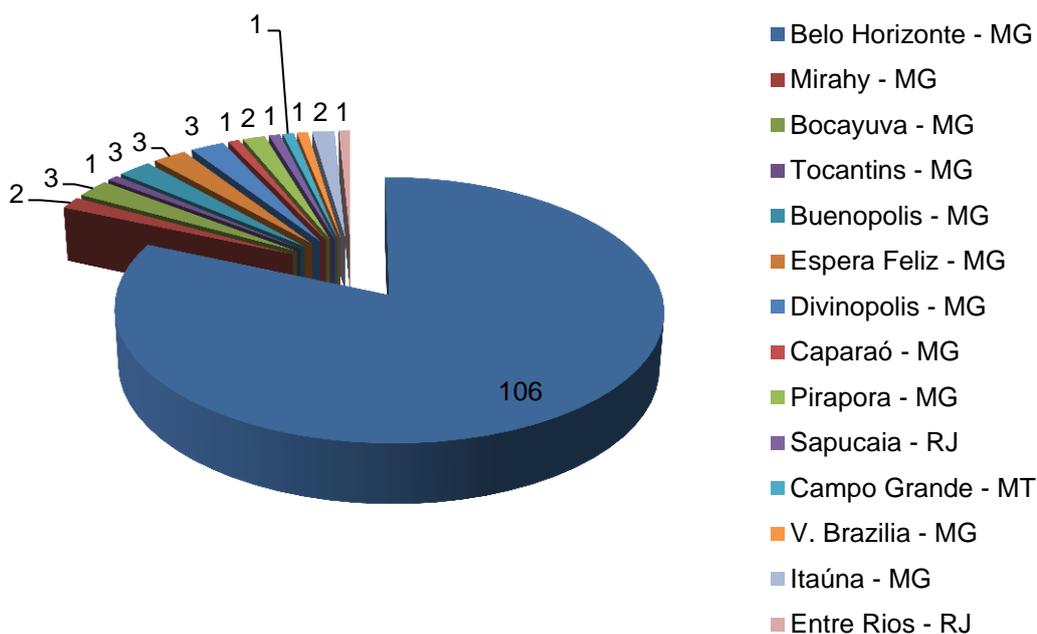


FIGURA 42 - Origem geográfica dos alunos do CBAM em 1924<sup>141</sup>

Como se pode perceber, a maior parte dos alunos – cerca de 82% – era da própria Belo Horizonte, enquanto que apenas cerca de 18% eram oriundos de outras cidades. Muitas destas cidades são citadas em OBM por abrigarem uma igreja batista<sup>142</sup>. Devido à proximidade do número de alunos internos citados em Maria de Oliveira (mar. 1927) e o número de alunos oriundos de outras cidades conforme o PROSPECTO (1924), acreditamos que o internato do CBAM, no período estudado, comportava entre vinte e trinta estudantes.

Resta-nos, portanto, o questionamento quanto ao pertencimento financeiro das famílias que matriculavam seus filhos no CBAM. Os custos para manutenção de uma instituição escolar como o CBAM, considerando-se as proporções de seu terreno e prédio, os salários dos professores leigos e o sustento dos alunos internos, deveriam ser bastante altos. Seriam estes custos repassados na mensalidade? Caso contrário, como a instituição sobreviveria? Por outro lado, são inegáveis as afirmações e relatos que fazem alusão à carência de recursos financeiros vivenciada pela instituição. Armindo Silva (1996) afirma que era difícil achar quem quisesse dirigir o colégio, dada a falta de recursos financeiros. Em

<sup>141</sup> Gráfico elaborado a partir das informações do PROSPECTO (1924).

<sup>142</sup> Acerca de Caparaó, ver OBM (jan. 1922); Buenópolis, Itauna e Divinópolis, OBM (mar. 1922); Espera Feliz, OBM (out. 1923); Mirahy, OBM (jul. 1923); Pirapora, OBM (jan. 1922); dentre outros.

NOSSA HISTÓRIA (jan. 1929), encontramos um relato acerca do período em que o diretor Morgan exercia também as funções de pedreiro e carpinteiro para construir o novo internato, devido à falta de recursos para se pagar profissionais que o fizessem – cabe ressaltar que esse período foi logo após o retorno de Morgan dos EUA para tratamento de saúde. No próximo tópico, discorreremos acerca das mensalidades cobradas na instituição, de quais classes sociais teriam acesso ali ao estudo considerando-se os preços praticados, e das alternativas de financiamento para aqueles que quisessem estudar, mas não dispusessem de recursos.

### 3.3 MENSALIDADES E FINANCIAMENTO

Para identificar o pertencimento financeiro dos alunos que eram enviados ao CBAM, investigamos os valores das taxas e mensalidades pagos pelos mesmos. O PROSPECTO (1921, s.p.) apresentava a seguinte tabela de valores de mensalidades :

Despesas	
Externos	
Joia de entrada (paga uma só vez).....	15\$000
Jardim da Infancia (ensino) .....	7\$000
Curso Primario (ensino).....	10\$000
Curso Médio (ensino).....	15\$000
Curso Preparatorio (ensino).....	20\$000
Internos	
Joia de entrada (paga uma só vez).....	30\$000
Jardim da Infancia (ensino) .....	7\$000
Curso Primario (ensino).....	10\$000
Curso Médio (ensino).....	15\$000
Curso Preparatorio (ensino).....	20\$000
Pensão	
Cada alumno interno pagará mensalmente.....	60\$000
Lavagem de roupas, mensalmente.....	10\$000

Além desses valores, os alunos também deveriam adquirir por seus próprios recursos os livros e material escolar, bem como pagar as despesas com médico, remédios e bonde. Havia também um enxoval para os alunos internos, sendo que as moças deveriam utilizar o uniforme vendido pela diretora do internato feminino.

Para termos uma ideia do que esses valores significavam na sociedade da época, transcrevemos uma tabela de mensalidades do *Collegio Dom Viçoso*, que

oferecia primário e secundário em regime de internato ou externato, além de um curso noturno. Localizava-se em Belo Horizonte, à Rua da Bahia, número 1500. Em sua publicidade no *Jornal de Minas*, afirma oferecer uma orientação católica aos alunos, embora seu diretor seja apresentado como *Dr. Pedro Mourão*, ou seja, um leigo.

*MENSALIDADES*

CURSO DIURNO

Internos.....	70\$000
Semi-internos.....	50\$000
Externos.....	20\$000
Joia.....	30\$000

Pagamento adiantado no princípio de cada trimestre (COLLEGIO D. VIÇOSO, 11 jul. 1918, p. 3. Realces originais.).

Estes valores são muito inferiores aos praticados, por exemplo, pelo *Gymnasio de Viçosa*, conforme se pode perceber em sua publicidade veiculada no periódico *Diário de Minas*:

**PENSÕES:**

–	CURSO PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	JOIA
Internos.....	540\$000	720\$000	30\$000
Semi-internos.....	400\$000	540\$000	20\$000
Externos.....	90\$000	180\$000	20\$000

Os alumnos internos terão direito ao material de ensino (papel, penas, tinta, canetas), roupa lavada, medico e pharmacia.

O anno lectivo começa a 15 de fevereiro e termina a 15 de novembro, podendo a matricula ser feita em qualquer época. (GYMNASIO DE VIÇOSA, 17 ago. 1919, p. 7. Realces originais.).

Comparando os valores entre as três instituições, podemos perceber que a joia de entrada para alunos externos era bem mais barata no CBAM, seguida pelo *Gymnasio de Viçosa* e pelo *Collegio Dom Viçoso*. Para alunos internos, o valor era igual nas três instituições. Acerca das mensalidades, percebemos que o *Collegio Dom Viçoso* praticava o preço único para todas as modalidades de ensino, enquanto que o CBAM e o *Gymnasio* aumentavam o valor de acordo com o nível do aluno. Ainda assim, a modalidade com mensalidade mais baixa no *Gymnasio* – Curso Primário para externos, 90\$000 – custava o mesmo valor que a modalidade mais cara do CBAM – Curso Preparatório<sup>143</sup> para internos (considerando-se no total os valores referentes à pensão e lavagem de roupas).

As diferenças de valores cobrados a alunos externos, nas três instituições, eram bastante significativas. Para manter um aluno externo no CBAM

<sup>143</sup> Acerca dos níveis de ensino no CBAM, ver o tópico 4.1.

gastava-se, no máximo, o mesmo valor que no *Collegio Dom Viçoso* – embora esse valor só fosse alcançado no Curso Preparatório da instituição batista. Com o valor da mensalidade de um externo no Curso Primário do *Gymnasio de Viçosa*, poder-se-ia manter quase cinco externos no *Dom Viçoso*, ou ainda nove no CBAM, também no Curso Primário. E essa proporção progride de acordo com os níveis de ensino: para manter um aluno externo no Curso Secundário do *Gymnasio*, gastar-se-ia o mesmo que para manter nove no Curso Preparatório do CBAM – ou ainda doze no Curso Médio.

Para manter um aluno interno, porém, o CBAM só seria mais barato que o *Dom Viçoso* no Jardim de Infância, igualando os preços no Primário – isso sem considerar o valor da lavagem de roupas. Como essa taxa não é mencionada na publicidade do *Dom Viçoso*, não é possível saber se ela era ou não cobrada à parte. Caso não fosse, o CBAM seria mais caro que a outra instituição da capital em todos os níveis de ensino do internato – embora, na mais cara das hipóteses, essa diferença chegasse ao valor de 20\$000. Comparando os valores cobrados pelo CBAM com o *Gymnasio*, a proporção é menor que entre os valores para externos: com o valor pago para manter um interno no Curso Primário do *Gymnasio*, poder-se-ia manter seis internos no CBAM.

Não devemos ainda deixar de considerar as exigências feitas pelas instituições às famílias quanto à forma de pagamento: enquanto o *Collegio Dom Viçoso* exigia pagamento trimestral adiantado – o que requeria um maior poder aquisitivo da família, ou um planejamento financeiro em prol da escolarização dos filhos –, o CBAM só passou a exigir que os pagamentos fossem feitos adiantadamente em 1927 (COLLEGIO BAPTISTA DE BELLO HORIZONTE [sic], jan. 1927), e mesmo assim a família poderia optar por pagar o valor referente ao mês, trimestre ou ano. Por outro lado, despesas excepcionais, tais como reposição de material escolar, médico e farmácia, seriam cobradas das famílias do CBAM assim que surgissem, embora estivessem completamente inclusas no valor cobrado pelo *Gymnasio*.

Para verificar a quais camadas da sociedade essas mensalidades eram acessíveis, recorro à tabela apresentada por Faria Filho (2000a, p. 136), em que se realiza uma projeção dos salários em Belo Horizonte, no ano de 1909, de algumas das profissões menos valorizadas à época, no período de um ano.

Cozinheira	895\$000
Carroceiro	1:800\$000
Tijoleiro	1:400\$000
Carpinteiro	2:500\$000
Pedreiro	2:160\$000

Calculando o valor recebido mensalmente por cada um desses profissionais, percebemos que as mensalidades para alunos externos no CBAM não era muito cara, sendo possível até às famílias mais humildes desta capital manter um ou dois filhos na instituição, sem comprometimento significativo de seus rendimentos. Tomando um exemplo de vencimentos profissionais mensais no recorte temporal estudado, encontramos, no *Regulamento Provisório do Conservatório Mineiro de Música* (Decreto 6.828, de 17 de Março de 1925), a seguinte relação: *Um professor de solfejo, 500\$000 (...) Um secretario, 300\$000 (...) Um continuo 160\$000 (...) Uma servente 150\$000*. Com essa faixa salarial, pagar as mensalidades do CBAM seria ainda mais tranquilo. Sabendo, porém, que as famílias costumavam ser mais numerosas nessa época, seria necessário, às famílias mais pobres, realizar uma escolha entre os filhos que seriam matriculados em uma escola particular, em uma escola pública, ou mesmo deixariam de estudar em prol do trabalho doméstico ou remunerado. Com relação aos alunos internos, normalmente vindos do interior, o gasto seria bem maior – principalmente se considerarmos elementos que encareciam esta estadia, como por exemplo, o enxoval e as possíveis visitas à/da família.

Tomando o enxoval como objeto de análise, percebe-se que a exigência do CBAM não era das maiores. Ana Lage (2006) apresenta a lista do enxoval exigido para as alunas do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (MG) em 1904. A partir da lista apresentada no PROSPECTO (1921), foi possível construir a seguinte tabela comparativa (TABELA 8):

**TABELA 8 - Comparação entre o enxoval das alunas do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha e dos alunos do CBAM**

Item	Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha	Collegio Baptista Americano Mineiro
Camisa	10	4, brancas
Camisa de dormir	4	4, brancas
Camisa para banho	2	-
Saia branca	2	-
Saia de chita de cor	2	-
Terno de brim para aulas	-	2
Terno para passeio	-	1
Meias (par)	12, pretas	6, escuras
Calças/ ceroulas	10	3, de cretone
Camisa de meia	3	-
Colete	1	-
Lenço	12	-
Guardanapo	6, grandes	2, brancos
Lençol	5	4
Fronha	6	2
Toalha de rosto	6	2
Toalha para banho	2	2
Colcha branca	3, com franjas	2
Cobertor	2	2, de lã
Roupão para dormitório	1	-
Pente	Sim	2 (fino e de alisar)
Escova	Sim	2 ( <i>facto</i> e cabelo)
Escova de dentes	-	1
Esponja	2	-
Botinas (par)	3, pretas	2
Talheres	1	-
Copo	1	1, de metal
Saco para roupas sujas	-	1
Argola	-	1, marcada
Saboneteira	-	1

Como se pode observar, os itens exigidos eram basicamente os mesmos, havia muito pouca variação nos gêneros do enxoval. Note-se, porém, que a instituição católica só recebia meninas, ao passo que o CBAM era um colégio misto. É interessante observar que ambas as instituições forneceriam os uniformes para as meninas. Nesse caso, a lista de enxoval do colégio de Campanha seria complementar ao uniforme, ao passo que a lista do CBAM seria uma orientação

mais direcionada aos alunos do sexo masculino<sup>144</sup>. Daí o fato de não serem especificados elementos próprios do vestuário feminino, como as saias. As quantidades de cada item também variavam entre as instituições, fazendo com que o enxoval do aluno interno no CBAM ficasse menor – e conseqüentemente mais barato – que o da aluna interna no Colégio Nossa Senhora de Sion.

A partir de anúncios publicados em periódicos da época (FIGURA 43 e FIGURA 44), foi possível calcular parte dos gastos que as famílias teriam com os enxovais.

## Alfaiataria Guanabara

AVISA QUE ESTA' LIQUIDANDO OS ARTIGOS SEGUINTE:

Paletots de brim	a 12\$ 10\$ e	78000
Calças	9\$ 7\$	58000
Costumes	30\$ 25\$	168000
» casemira		528000
Quinhentos chapéus de palha		58000
Camisas com punho e collarinho	9\$5	88500
» brancas e com peito de côr		68000
Superiores borzequins par homens		258000
Sapatos de diversos formatos		228000
» para senhoras, grande variedade		158000
Calçados para creanças	10\$ 8\$	58500

Camisas finissimas a preços de verdadeira reclame  
Camisas de meia e de lã.

:::: Sempre as ultimas novidades em chapéus de lebre e de palha ::::

**Não percam tempo!**  
Façam quanto antes uma visita à nossa casa, se quiserem fazer  
bóas pechinchas!

**ALFAIATARIA GUANABARA**

805 — AVENIDA AFFONSO PENNA — 805  
Caixa Postal, 97 Telephone, 801 Bello Horizonte

FIGURA 43 - Anúncio da Alfaiataria Guanabara<sup>145</sup>

## ATENÇÃO!..

A CASA GAGLIARDI chama attenção de seus amigos e freguezes, para os artigos de occasião que foram adquiridos em optimas condições, e os oferece pelos preços abaixo mencionados :

Meias de seda, brancas e pretas, par	38000	Colchetes de pressão, duzia.....	8400
Casemira de optima vista, larg. 1,40, m.	88500	Grampos, 6 maços.....	8100
» superior	138000	Alfinetes de mola, duzia.....	8100
» extra,	168000	Botões de mola, figura, 3 por.....	8100
» ultra, p. o inverno,	308000	Lindas gravatas, ultima novidade, desde	13200
Cachemira propria para senhoras, largura 0,90, metro.....	28500	Crepe da China, superior, metro....	188000
Bellissima casivete, um.....	15200	Escov. para roupa, de cabelo, uma..	18500
Lindas garnições p. cama, 5 peças	1008000	Blocos ó. papel para carta, um.....	18000
Camisas de meia para criança, uma...	18500	Cedernos escolares, 2 por.....	3300
» » » homem,	38000	Cadernetas capa ôtra, 2 por.....	8300
Lenços para collegiã, um.....	8400	Suspensorios p. homem e rapaz, desde	18500
Riquissimas bengalas, uma.....	88000	Pyjamas, desde.....	168000
Estêjs com lapis, um.....	28600	Elegante, ultra moderno chapéo de	48500
P. stas, artigo reclame, uma.....	168000	feltro, proprio para o inverno, de	
Casivete "Solinger", um.....	28500	varias côres, feipão, um.....	168000
Thesoura alemã, optima qualidade, uma	61000	Roupas para criança, terralho, desde	58500
Bico "Gentil", um.....	18000	Meias de algodão, para homem, desde	8500
» » com argola, um.....	18000	» » » senhora,	18000
» » » musica, um.....	18000	e muitos outros artigos difficeis de enumerar.	

**Todos a CASA GAGLIARDI**  
que foi, é e será a mais barateira da Capital  
AVENIDA AFFONSO PENNA, 542 a 547  
**Telephone, 295** Endereço Telegraphico, GAGLIARDI  
**BELLO HORIZONTE**

FIGURA 44 - Anúncio da Casa Gagliardi<sup>146</sup>

<sup>144</sup> As meninas matriculadas no CBAM deveriam comprar o uniforme na própria instituição, comercializado pela diretora do Internato Feminino (PROSPECTO, 1921; 1924; 1927).

<sup>145</sup> Fonte: O HORIZONTE, 08 abr. 1923, p. 4.

Se considerarmos apenas os itens de vestuário do enxoval, tomando por base os preços mais baixos dos dois anúncios, perceberemos que o enxoval para um aluno do CBAM custava cerca de 153\$000, ou seja, pouco menos que duas mensalidades com lavagem de roupas para um interno do Curso Primário. Assim, podemos concluir que, para uma família que realizou planejamento financeiro em prol da matrícula de seu(s) filho(s) no internato do CBAM, o custo do enxoval não seria extremamente dispendioso.

A partir destes dados, é possível perceber que o CBAM era uma opção de escolarização mesmo para as famílias mais pobres em Belo Horizonte, tornando-se um pouco mais dispendioso para as famílias do interior, que necessitavam do regime de internato para seus filhos. Por outro lado, a partir da análise do enxoval exigido para os alunos internos, percebe-se que o investimento realizado não seria dos maiores à época. Ainda assim, o custo da estadia de um aluno no CBAM era minimizado devido às políticas de desconto praticadas, interessantes tanto para as famílias quanto para a denominação. Cabe considerar que, embora a escolarização dos filhos não fosse uma prioridade entre as famílias brasileiras de classe popular, entre os pertencentes a grupos protestantes a situação era um pouco diferente. Incentivadas pelos missionários, as famílias realizavam um maior investimento na formação escolar de seus filhos, o que fez com que muitos deles conseguissem alguma ascensão de classe (Jane ALMEIDA, 2000). Da alfabetização e escolarização das crianças dependia o futuro da igreja protestante no Brasil, uma vez que suas práticas religiosas baseavam-se na utilização do livro (leitura) e do discurso (MENDONÇA, 2008). Daí a razão para investimentos tão significativos em educação, bem como para a acessibilidade oferecida pelos colégios aos filhos de convertidos.

Dentre as políticas de desconto, gostaria de retomar a bolsa de estudos para filhos de pastores e/ou missionários. Sabendo que muitos desses homens passavam boa parte do tempo viajando ou mudando de cidade em cidade para implantar novas igrejas, e que em muitas localidades sofriam perseguições que podiam chegar à violência física e atentado contra a vida<sup>147</sup>, o CBAM poderia se

---

<sup>146</sup> Fonte: A GAZETA, 06 jul. 1923, p. 3.

<sup>147</sup> Zaqueu Oliveira (1999) descreve a perseguição sofrida pelos batistas em todo o Brasil, desde a chegada dos primeiros missionários, em 1880, até 1970. Embora Minas Gerais não esteja entre os lugares mais violentos na perseguição religiosa – em OBM, encontramos citações no máximo relacionadas à oposição verbal ou pressão exercida por padres e vizinhos sobre novos convertidos –,

constituir um local seguro para guarda de seus filhos enquanto eles se ocupavam com a “seara”. Também poderia ser um espaço que garantisse uma educação americana, considerando a língua e os costumes de seu país de origem. E era uma opção gratuita, que não comprometeria o salário enviado por Richmond, sempre representado como pequeno nos discursos dos missionários. Caberia apenas, aos alunos maiores de 12 anos, uma hora de serviço diário para a instituição. Além do mais, ali as crianças dos missionários não sofreriam discriminação pela opção religiosa de sua família, mas seriam educadas em todos os aspectos e princípios de sua religião.

Apesar de todas essas vantagens, nem todos os pastores e missionários enviaram seus filhos para estudar no CBAM. Em ACTAS... (ago. 1920, p. 9), lemos a seguinte reivindicação durante uma assembleia da CONVENÇÃO...:

O irmão Villas Bôas diz que era nosso dever passar das palavras aos factos; por isso pedia aos mensageiros<sup>148</sup> presentes que se entendessem com o irmão Maddox, procurando matricular os seus filhos e a si mesmos, no Collegio Baptista Mineiro.

Como se pode perceber, embora os mensageiros das igrejas estivessem deliberando acerca da importância da educação para o projeto batista de evangelização, e de como seus planos seriam postos em prática, nem todos haviam enviado seus filhos para ali estudar – alguns, como o texto indica, necessitariam ir eles mesmos receber educação/instrução. Tal fato nos leva a questionar acerca da maneira como os próprios missionários interpretavam o CBAM: perante as vantagens oferecidas, por que eles não enviavam seus filhos para ali estudar, já que assim recomendavam aos membros de suas igrejas? Seria o CBAM uma instituição puramente proselitista e americanizadora, por isso inapropriada aos supostamente já conversos filhos de missionários? Ou os missionários evitavam enviar seus filhos para lá por já receberem uma educação considerada por eles adequada em suas

---

seguramente os missionários tinham informação a respeito da oposição sofrida em outras partes do Brasil. Feitosa (1974) e Ginsburg (1921) relatam, a partir de sua própria experiência missionária, a perseguição e oposição sofridas pelos batistas no nordeste brasileiro, enquanto que Harrison (1987) relata sobre o Rio de Janeiro. A partir dessas bibliografias, concluo que Minas Gerais era uma “ilha de paz” para os missionários batistas. Ainda assim, a vivência anterior ou mesmo o relato das perseguições podem ter levado muitos deles a viver em um constante estado de alerta durante suas viagens, dado o temor e a insegurança relacionados à perseguição e violência.

<sup>148</sup> Os *mensageiros* das igrejas nas reuniões da CBM eram, geralmente, o missionário, pastor responsável ou diácono da igreja representada, acompanhado ou não de sua esposa. Esperava-se também que leigos participassem como mensageiros, em uma proporção de até 10% dos membros de igrejas com até 100 pessoas e 5% para igrejas acima deste número (PROGRAMMA PROVISORIO DA CONVENÇÃO BAPTISTA MINEIRA A SE REALIZAR NA IGREJA EM SARANDY, DE 25 A 27 DE FEVEREIRO PRÓXIMO, nov. 1923).

casas e escolas isoladas, preservando assim o dinheiro enviado pelas igrejas para a manutenção de alunos que realmente “carecessem” de uma educação firmada nos princípios da denominação? Seria a disciplina imposta no CBAM adequada para tornar o brasileiro útil ao futuro controle da obra batista neste país, mas inadequada ao filho do missionário, que comumente retornava aos EUA para o ensino superior, ali permanecendo na idade adulta<sup>149</sup>? Seria a educação do CBAM adequada para civilizar o brasileiro, mas inadequada para o filho do americano, já “geneticamente civilizado”? Ou ainda, estariam os filhos dos missionários matriculados em colégios da denominação que recebiam maior atenção e investimentos de Richmond, como por exemplo o colégio carioca, que deveria ser modelar a todos os demais colégios batistas no Brasil? Para responder essas questões, caberiam investigações futuras.

Em segundo lugar, gostaria de enfatizar a política relacionada às bolsas de estudos para as normalistas. Conforme já citado anteriormente, os prospectos de propaganda do CBAM divulgavam a possibilidade de as moças estudarem gratuitamente, trabalhando após a formatura o número de anos que estudaram para pagar a dívida. Essa modalidade era vantajosa para as alunas, pois possibilitava, mesmo àquelas cuja família não teria condição de pagar por sua formação, a oportunidade de estudar e obter uma profissão valorizada na sociedade da época. Além disso, possibilitava inserção imediata no trabalho docente. Quando ela terminasse de pagar sua dívida, seria uma profissional experiente, e conseqüentemente mais qualificada para procurar um emprego ou montar sua própria escola. Para a denominação, a vantagem dessa prática seria relacionada à manutenção de quadros docentes para o CBAM, uma vez que não deveria ser tarefa fácil encontrar professoras batistas em Belo Horizonte à época. Quando a jovem provinha de uma cidade do interior, porém, a vantagem era ainda maior. Após a conclusão de seus estudos, a própria CONVENÇÃO... incentivava o retorno às suas cidades de origem, com o intuito de formar escolas anexas às igrejas (ACTAS DOS TRABALHOS DA 3ª..., ago. 1920). Dessa maneira, essas jovens realizariam um trabalho pioneiro de educação batista<sup>150</sup>. Em Belo Horizonte, elas apenas auxiliariam

---

<sup>149</sup> A esse respeito, ver Sarah Maddox (2008).

<sup>150</sup> Não há, na literatura da denominação, um número significativo de relatos dessas jovens que fundaram escolas isoladas. Em OBM (mar. 1922), encontramos uma matéria se referindo a Carlota Freire, aluna do CBAM, que fundou uma escola em Buenópolis, sendo auxiliada durante o período de férias pela também aluna Irema Maia. Naquele ano, Carlota optou por não voltar para o CBAM, prosseguindo com as aulas em sua escola – o que foi visto com bons olhos pela denominação, considerando as ponderações feitas na referida matéria. Cabe considerar que, de acordo com o

os missionários, mas no interior, elas próprias seriam as “missionárias”, diretoras e professoras<sup>151</sup> de suas escolas anexas.

Oferecer bolsas de estudo através da permuta no trabalho das escolas anexas garantia a possibilidade de escolarização de parte dos filhos dos batistas, já que de acordo com 50 ANOS (1968) a matrícula em escolas que continham influências católicas ou laicizantes poderia ser considerada inadequada pelas famílias que faziam parte da denominação. Além disso, ampliava a possibilidade de fazer prosélitos por meio da educação. A criação de escolas espalhadas pelo interior também aumentava as oportunidades de inserção das crianças mineiras na cultura letrada. A alfabetização, de acordo com Mesquida (1994), pode ser considerada um dos pontos fortes do trabalho missionário protestante no Brasil.

A profissionalização das mulheres também era vantajosa aos olhos da denominação, uma vez que muitos pastores e missionários defendiam a emancipação feminina nas questões civis<sup>152</sup>. E não devemos deixar de considerar que o magistério era considerado o trabalho missionário feminino por excelência na denominação, o que pode ter influenciado diretamente o fato de que muitas das normalistas do CBAM se tornaram esposas dos pastores batistas brasileiros que iam se formando nos seminários. Desta forma, o curso de magistério do CBAM era mais do que uma formação de professoras, era também uma formação de esposas adequadas para os ministros.

Por fim, gostaríamos de discorrer acerca de algumas outras possibilidades para que o aluno sem condições de arcar com as mensalidades se matriculasse no CBAM. A primeira diz respeito ao *Fundo auxiliador*. Esse fundo consistia nas ofertas enviadas pelas igrejas para a manutenção do *Collegio*. Somado o valor, o mesmo era revertido em bolsas de estudo, criando oportunidades para um

---

*Archivo de Notas Finaes*, Carlota estava no segundo ano do Secundário, e jamais retornou para concluir seus estudos. Já Irema, que estava apenas no quinto ano primário, retornou e prosseguiu até o terceiro ano secundário, cursado em 1926.

<sup>151</sup> Embora Faria Filho (2000a) caracterize o trabalho da diretora como próprio da organização dos grupos escolares, entre os batistas era comum referir-se à diretora da escola isolada, mesmo quando ela acumulava a função docente. Evidências a esse respeito podem ser encontradas em Rodriguez (1936).

<sup>152</sup> No Capítulo 1, discorreremos acerca das diferenças da participação feminina nos assuntos da denominação, de acordo com o pastor que estava à frente do trabalho. De maneira geral, os missionários defendiam a educação e profissionalização das mulheres, sempre ligada à docência. Seu voto contava, nas assembleias eclesiais, da mesma maneira que o de um homem, desde a chegada dos primeiros missionários no Brasil – muito antes, porém, da liberação para o voto feminino neste país (ALENCAR, 2005). Ainda assim, é notória uma série de estratégias relacionadas ao controle e submissão das mulheres, exercidas sobretudo na educação escolar, acerca das quais discorreremos mais adiante.

número maior de alunos. Além disso, algumas igrejas pagavam as mensalidades para alunos escolhidos, como forma de investir na formação da nova geração de batistas no estado. É interessante que o PROSPECTO (1927) realça essa opção com relação aos seminaristas, bem como Morgan *et al* (set. 1921). Talvez isso se dê devido à baixa procura pelo curso, ou talvez pelo seu público alvo – rapazes jovens, que deveriam estar produzindo renda para suas famílias, e não realizando investimento em uma formação que não lhes garantiria um futuro profissional promissor.

É interessante observar que, como as mensalidades no CBAM eram relativamente baixas, os missionários precisavam encontrar alguma solução para manter a instituição funcionando. Para isso, contavam com a colaboração dos membros das igrejas, que cooperariam através do envio de ofertas ou donativos para a instituição. Já no primeiro número de OBM (BARBOSA, jan. 1920), o artigo *A Campanha e a Educação* deixa claro que parte das ofertas enviadas para a obra de evangelização batista seria investida em educação. Além disso, encontramos no mesmo periódico um relatório de ofertas recebidas pelo CBAM em uma ocasião em que a inflação fez com que tivessem dificuldade de abastecer o estabelecimento (OFFERTAS FEITAS PELAS EGREJAS AO COLLEGIO BAPTISTA, set. 1924). Nessa ocasião, foram recebidas ofertas em dinheiro<sup>153</sup> e gêneros alimentícios<sup>154</sup>, enviadas por igrejas e pessoas físicas – um deles, inclusive, ex-aluno da instituição e pai de alunos. Tais fatos nos levam a inferir acerca da possibilidade de que a manutenção do *Collegio* não fosse atribuída, pelo grupo, ao pagamento de mensalidades, mas fosse considerada uma responsabilidade coletiva daqueles que se comprometiam com a causa da propagação da educação batista.

A respeito do apoio financeiro praticado por parte das famílias e convertidos batistas, gostaríamos ainda de destacar o apelo publicado em OBM, em Morgan *et al* (set. 1921): *Tambem é para desejar que os irmãos enviem para o collegio generos de primeira necessidade, como arroz, feijão, etc., afim (sic) de diminuir as nossas despesas* (p. 2). E ainda:

Nos Estados Unidos, durante a guerra, todos os cidadãos, millionarios e pobres resolveram reduzir a ração diaria para servir os que lutavam com a fome em outros paizes. Este é um exemplo de um povo guiado pelos idéaes christãos que devemos imitar, um pouco de economia, com menos apêgo ás moedas, poderemos levar

<sup>153</sup> Totalizando 1:960\$200 (OFFERTAS..., set. 1924).

<sup>154</sup> Mais especificamente, arroz e feijão (OFFERTAS..., set. 1924).

a instrução a muitas crianças e resgatar do erro e da infelicidade presente e eterna almas pelas quaes Jesus morreu, dando-nos o exemplo supremo de abnegação. Irmãos, verdadeiramente somos christãos só de nome, se não temos o elevado espirito de sacrificio pelas causas nobres.

A educação baptista em Minas está requerendo a nossa completa consagração.

Que iremos fazer? (MORGAN *et al*, set. 1921, p. 3)

A prática do *Fundo auxiliador* era apontada, em OBM, como um exemplo americano que deveria ser seguido pelos brasileiros. É interessante a comparação realizada: enquanto os americanos auxiliaram os que lutaram contra a falta de alimento, os brasileiros deveriam auxiliar aqueles que lutavam contra a falta de conhecimento, possibilitando, através de suas doações, o aumento do número de matrículas no CBAM. Da mesma maneira que não é possível que alguém sobreviva sem se alimentar, a falta da instrução considerada adequada poderia levar as crianças a uma vida que não era considerada digna, e à condenação eterna de sua alma, castigo máximo para o grupo<sup>155</sup>. Isso poderia ser evitado se o brasileiro – claramente representado como esbanjador e apegado ao dinheiro<sup>156</sup> – abrisse mão de suas moedas para contribuir à manutenção do CBAM e à possibilidade de abertura de novas vagas através de bolsa de estudos. Também cabe observarmos a representação que é feita do povo de ambos os países envolvidos neste trecho: enquanto os americanos tinham um problema sério – a guerra – e nem por isso deixaram de contribuir financeiramente, o brasileiro tinha por principal problema a sua conduta, sua inabilidade em administrar seu próprio dinheiro. Para resolver o problema do brasileiro, só mesmo imitando o americano.

---

<sup>155</sup> Cabe observar que, conforme discutido no Capítulo 2, para o grupo, a educação tinha por finalidade formar o caráter em conformidade com os princípios cristãos batistas, preparando para a vida neste mundo e no além (cf. COLLEGIO BAPTISTA DE BELO HORIZONTE [sic], jan. 1927, p. 4.). Como a escola era considerada o meio educativo por excelência, podemos considerar que a carência de uma educação escolar/escolarização adequada poderia dificultar que o indivíduo se tornasse um cristão de fato, levando à sua reprovação e punição final: a condenação da alma ao inferno. Este é descrito por Langston (1983) como um local onde o pecador continua a pecar, ou seja, as falhas humanas não são extintas nunca, e sua punição, composta por tormentos e necessidades, nunca cessa de progredir.

<sup>156</sup> Embora não sejam citados, há dois textos bíblicos que provavelmente constituem o repertório para a construção da descrição feita em OBM a respeito dos brasileiros. O primeiro é Isaías 55:2a: *Por que gastais o dinheiro naquilo que não é pão, e o vosso suor, naquilo que não satisfaz?*, e o segundo é I Timóteo 6:10a: *Porque o amor do dinheiro é raiz de todos os males...* Caso esta referência esteja correta, colaboraria à manutenção da representação de uma vida insatisfatória e inadequada por parte daqueles que não receberam a educação que era considerada plena pelo grupo – sobretudo porque suas famílias a consideraram financeiramente muito dispendiosa.

Outro aspecto que gostaria de ressaltar nesse trecho diz respeito aos aspectos místicos nele contidos. Recorro, para isso, ao conceito de numinoso, conforme definido por Rudolf Otto (1985). Para o autor, o contato místico com o sagrado – numinoso – produz no homem a percepção de sua pequenez, chamada pelo autor de *sentimento do estado de criatura* (p. 17), em comparação à *majestas* (p. 29), sentimento de preponderância absoluta do numinoso sobre todas as coisas, de seu poderio. O numinoso também produz no homem um estado de um terror místico, que se constitui o pânico perante seus aspectos de bondade e terribilidade. Esta experiência, de acordo como autor, leva o homem a experimentar uma energia à qual *se referem as expressões simbólicas de vida, de paixão, de sensibilidade, de vontade, de força, de movimento, de excitação, de actividade, de impulso* (p. 34). A experiência com o numinoso leva o homem à atitude, e não simplesmente a uma paralização aterrorizada.

Dentre o protestantismo de missão brasileiro, usualmente os Estados Unidos são representados como portadores da manifestação do *majestas* perante os brasileiros. Essa representação faz parte da concepção de destino manifesto (MESQUIDA, 1994; KARNAL, 1996) assumida pelos americanos. No trecho analisado, a *majestas* é representada pelos *idéaes cristãos*, que de acordo com o autor guiam os Estados Unidos em suas práticas. Assim, a abnegação, representada no texto pela postura dos norte-americanos e pela morte de Jesus em favor das almas, seria uma manifestação da *majestas* do numinoso. Esta manifestação levaria os brasileiros a perceber sua pequenez, representada através de seus poucos recursos financeiros – *moedas*, e também na sua forma ignóbil de administrá-los. Perante estas manifestações do numinoso, o brasileiro teria a oportunidade de contemplar e se aterrorizar com toda a bondade manifesta na *majestas* – sobretudo no tocante à morte vicária de Jesus e sua função na doutrina protestante da graça. Mas se aterrorizaria também com a possibilidade da infelicidade eterna, faceta de terribilidade do poder absoluto, que alcançaria aqueles que não recebessem uma educação considerada adequada. Então, toda a energia produzida no indivíduo que vivenciou este contato com as manifestações do numinoso seria direcionada para a *completa consagração*, o envolvimento com aquilo que era requerido – nesse caso, a doação financeira em prol da escolarização batista. Deixar de colaborar poderia ser interpretado como a ausência de contato com a manifestação do numinoso, ou seja, a ausência do elemento místico na

adoção da religião. Aqueles que estivessem nessa situação, de acordo com o texto, poderiam ser considerados *christãos só de nome*.

Podemos assim perceber que a manutenção financeira do CBAM era considerada uma responsabilidade das famílias batistas, independente de terem ou não filhos ali matriculados. O que lhes levaria a contribuir seria a sua necessidade de assemelhar-se cada vez mais com os americanos, e também a sua experiência mística religiosa (ou a necessidade de declarar publicamente ter tido uma). Nesse caso, os brasileiros assumiam a disciplina de tornar-se semelhantes aos norte-americanos, para assim serem recompensados através do reconhecimento como verdadeiros cristãos. Assim, cada batista tornava-se responsável por ajudar a manter um dos principais meios de difusão da doutrina da denominação em Minas Gerais.

Apesar de toda a ênfase concedida à contribuição com o *Fundo auxiliador*, ainda assim, ao que parece, ele não era suficiente para suprir as necessidades do CBAM na mesma proporção em que ele vinha sendo procurado por alunos que se interessavam em estudar com bolsas de estudo. Em COLLEGIO BAPTISTA DE BELLO HORIZONTE [sic] (jan. 1927), publica-se uma nova regra acerca dos rapazes vocacionados ao ministério que quisessem estudar gratuitamente no CBAM. A partir de então, eles deveriam levar uma carta de recomendação de sua igreja de origem, aprovada pela assembleia em sessão regular. Além disso, no mesmo artigo encontramos o já referido comunicado de que a mensalidade do colégio deveria ser paga adiantadamente. Tais fatos nos levam a questionar se, mediante o excessivo incentivo oferecido pelos missionários para que todos se formassem, o CBAM tenha acabado por receber mais alunos bolsistas do que tinha condições de manter – ou até mesmo tenha havido matrículas de alunos que não tinham intenção de pagar pelo ensino recebido. Em todo caso, não se pode deixar de enfatizar que a possibilidade de haver uma educação de qualidade no seio de uma família convertida só é assumida em algum texto publicado em OBM a partir de 1926<sup>157</sup>, ou seja, quando os recursos financeiros do CBAM tornavam-se cada vez mais parcos devido ao baixo número de matrículas.

Além das bolsas do *Fundo auxiliador*, os alunos internos poderiam alcançar descontos em sua mensalidade realizando trabalhos manuais, bem como

---

<sup>157</sup> Cf. MALHEIRO (out. 1926).

as alunas poderiam realizar trabalhos domésticos, durante 30 horas por mês. Assim, receberiam um salário de 14\$000, que poderia lhes auxiliar em sua manutenção. Esta última possibilidade era vantajosa para o CBAM por reduzir o número de funcionários necessários à manutenção da instituição, e era particularmente vantajosa aos alunos por constituir-se uma possibilidade de receber a mesma formação que os demais, trabalhando um período relativamente pequeno. Retomando a comparação com o Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (Ana LAGE, 2006), as alunas que realizavam trabalhos domésticos para custear sua estadia na instituição tinham uma carga muito maior de trabalho que de estudo, e sequer podiam ter contato com as alunas que pagavam mensalidade. No CBAM, embora o trabalho não cobrisse totalmente a estadia do aluno, lhe possibilitava a oportunidade de ter a mesma educação que os demais. Independente da origem social do aluno, dentro do CBAM ele aprenderia os mesmo conteúdos que os demais, criando uma possibilidade de ascensão social através da escolarização.

Por fim, não devemos deixar de lembrar, ainda que extrapole o recorte temporal adotado, que durante a década de 1930, a direção tentou adquirir os equipamentos necessários à criação e manutenção de uma oficina mecânica, que serviria tanto para educação profissional quanto para auxiliar no custeio da estadia dos alunos. Porém, de acordo com o relato, o diretor foi vítima de um golpe, não tendo recebido os equipamentos pelos quais pagou. Sem recursos financeiros para uma nova tentativa, a oficina não foi levada a efeito (50 ANOS, 1968).

Através desses fatos, podemos concluir que o CBAM possuía várias possibilidades para inserção do aluno pobre. Esta prática concorda com o princípio comumente verificado no protestantismo de ampliação da escolarização, alfabetização e cultura escrita. Tendo um plano de transformação da sociedade através da educação, os batistas não poderiam se eximir de formar mais indivíduos letrados, professoras e pastores – mesmo que isso significasse ter de encontrar alternativas para a manutenção financeira dos alunos interessados. Por outro lado, estes planos de financiamento dos estudos através do trabalho iam ao encontro da necessidade da instituição de mão-de-obra acessível e barata, dados os limitados recursos de Richmond para a educação escolar. Além disso, colaboravam à utilização exaustiva do tempo dos educandos, ao estabelecimento de uma divisão do trabalho que considerasse e ordenasse as diversidades presentes entre os alunos (meninos realizavam trabalhos manuais e meninas realizavam trabalhos

domésticos), e à hierarquização entre os indivíduos conforme seu estágio de disciplinamento, posto que as normalistas formadas poderiam lecionar, enquanto que as demais moças e meninas realizavam um trabalho menos valorizado socialmente, em especial dentro da denominação.

\*\*\*\*\*

Percebemos, portanto, através dos elementos pesquisados até aqui, que o processo de escolarização batista tinha clara finalidade disciplinadora, buscando formar uma nova geração socializada em conformidade com os princípios considerados adequados pelos missionários. Estes princípios seriam transmitidos, sobretudo, durante o período de permanência das crianças e jovens no CBAM, enquanto estudantes. Mas como os missionários poderiam garantir que essa estratégia realmente funcionaria? Passaremos a discorrer, no próximo capítulo, acerca da metodologia de trabalho adotada no CBAM, e de como ela cooperava ao disciplinamento dos indivíduos ali matriculados.

---

## CAPÍTULO 4 – A ESTRATÉGIA POSTA EM PRÁTICA: O FUNCIONAMENTO DO CBAM

## 4.1 NÍVEIS DE ENSINO

Conforme discutido anteriormente, da ocasião da criação da EBBH até a mudança do já chamado CBAM para o Palacete Sabino Barroso, seu funcionamento assemelhava-se muito ao de uma escola isolada, em um prédio não construído com finalidades educacionais, e muito provavelmente em classe única, devido à falta de espaço. Isso pode ter sido um problema para a instituição. As escolas isoladas e suas características, conforme Faria Filho (2000a), eram frequentemente representadas na imprensa da capital mineira do início do século XX como inadequadas e causadoras do atraso escolar. Já os grupos escolares eram comumente representados como modernos, eficientes, higiênicos, republicanos e adequados ao projeto civilizatório que se levava a efeito através da construção de uma nova capital para Minas Gerais. Diante de tais representações, é provável que os missionários tenham encontrado mais um motivo para transformar sua instituição escolar em algo mais assemelhado aos grupos escolares – principalmente se considerarmos o empenho dos missionários americanos, e dos batistas em particular, em se representar como republicanos e democráticos, tanto no ambiente eclesiástico quanto educacional (Jane ALMEIDA, 2000). Além disso, não devemos desconsiderar que os missionários batistas devem ter se empenhado para criar representações positivas a respeito de sua instituição escolar quando comparado com o Colégio Izabela Hendrix – igualmente confessional e protestante, embora metodista. Conforme evidencia foto do acervo do Arquivo Público Mineiro<sup>158</sup>, desde 1905 essa escola possuía uma diretora e cinco professoras, número suficiente para garantir o funcionamento ao menos do curso primário em classes seriadas.

De acordo com Faria Filho (2000a), no discurso educacional do início do século XX, a organização escolar em classes seriadas, com instalações adequadas e um(a) profissional na direção – típica dos grupos escolares – era representada como adequada à nova capital mineira, além de moderna e republicana. No Capítulo 1, discorreremos acerca da provável importância que as representações de Belo Horizonte como uma cidade progressista, moderna e republicana tiveram na escolha desta cidade pelos missionários para se estabelecerem e fundarem uma instituição escolar. No Capítulo 2, discorreremos acerca das representações criadas em torno da

---

<sup>158</sup> PRIMEIRO CORPO DOCENTE DO COLÉGIO IZABELA HENDRIX EM BELO HORIZONTE (1905). Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>, coleção Municípios Mineiros.

localização dos terrenos da instituição, e sobre como foram criadas representações que buscassem compensar o fato de a instituição se localizar fora do contorno da cidade planejada. Assim sendo, é bastante provável que os dirigentes do CBAM se esforçassem ao máximo para que sua instituição escolar se amoldasse às representações de educação escolar consideradas adequadas à nova capital – mesmo que, para isso, fosse necessário realizar significativas alterações na organização de seu trabalho educacional.

Além das questões sociais envolvendo a forma de organização da instituição, devemos lembrar que os colégios batistas contavam com um apoio muito maior da Convenção do Sul que as escolas isoladas. Diversos missionários foram enviados para o Brasil especialmente com a finalidade de atuar na educação escolar ou teológica, sempre nos colégios. A presença masculina era muito mais marcante, tanto na docência quanto na direção<sup>159</sup>. Buscava-se sempre atingir todos os níveis de ensino. Adequando-se a esse princípio, o CBAM, de acordo com o PROSPECTO (1924), oferecia *Jardim de Infância* (2 anos), *Curso Primario* (3 anos), *Curso Medio* (3 anos), *Curso Preparatorio Gymnasial* (3 anos), *Curso Superior Gymnasial* (3 anos) e *Curso Normal* (3 anos). Cada um destes níveis parecia conter objetivos próprios, de forma que disciplinas e conteúdos seriam acrescentados ou removidos à medida em que o aluno avançava no curso. Além do curso regular, o CBAM também oferecia uma *Escola Nocturna*, para formação de adultos. Quanto ao Seminário, conforme discutido no capítulo anterior, não há evidências de seu real funcionamento antes de 1927. A divisão de níveis de ensino adotada no CBAM era mais parecida com a realizada na escolarização norte-americana à época que a realizada nas escolas brasileiras – de acordo com Mendonça (2008), prática comum nos colégios protestantes criados no Brasil.

Cabe notar que, no PROSPECTO (1927), a divisão dos níveis de ensino é um pouco diferente, conforme expresso na TABELA 9:

---

<sup>159</sup> Sobre o corpo docente no CBAM e as relações de gênero, ver o Capítulo 3, ítem 3.1.

TABELA 9 - Níveis de ensino no CBAM, em 1927<sup>160</sup>.

Nível	Duração	Opções
Jardim de Infância	Não é citada	
Curso Primário	3 anos	
Curso Médio	3 anos	
Curso Preparatorio	4 anos	
Cursos Superiores	2 anos	Normal
		Biblico
		Scientifico
		Sciencia Domestica
		Bellas Artes
Escola Commercial	3 anos	

Ao que se pode perceber, são acrescentadas opções nos chamados *Cursos Superiores*, além da criação da *Escola Commercial*, indicada pelo PROSPECTO (1927) como superior, embora descrita à parte dos demais cursos. Tais modificações são realizadas em época muito próxima à Reforma Francisco Campos. Uma das principais características dessa reforma é tentar fazer com que a escola ofereça uma educação mais moderna, capaz de formar os alunos para viver em uma sociedade que se tornava industrializada (Ana Maria PEIXOTO, 1992). Talvez estas modificações, feitas pouco tempo antes da Reforma, o tenham sido por fazerem parte do escopo do pensamento educacional à época. Assim, quem sabe atendendo ao que então se considerava mais moderno a respeito da educação escolar, mesmo antes da promulgação dos decretos estaduais, o CBAM buscou oferecer mais opções de formação profissionalizante. Não podemos esquecer, porém, que a educação profissional fazia parte da práxis educacional protestante no Brasil, conforme ressalta Mendonça (2008). Afinal de contas, ela seria profundamente necessária para que se alcançasse as metas progressistas da denominação, conforme expressas no periódico OBM: *O mesmo progresso social, político e religioso, exige do homem o seu mais amplo conhecimento; ou então irá ficar muito atrás marcando passos, enquanto aquelle prosegue a passos largos* (MALHEIRO, out. 1926, p. 2. Grifos originais).

É curioso que, embora a subdivisão do ensino em níveis semelhantes aos adotados no país de origem dos missionários seja divulgada através do

<sup>160</sup> Tabela construída através das informações disponíveis em PROSPECTO (1927).

PROSPECTO (1921, 1924, 1927), não aparece refletida no ARCHIVO.... Neste documento, constam os níveis *Jardim*, de um ano de duração; *Primário*, de 6 anos de duração; e *Secundário*. Não há uma definição exata a respeito da duração desta modalidade: na maioria dos casos, o aluno interrompia o curso após o terceiro ano, sendo que as normalistas normalmente cursavam quatro anos, e um único aluno cursou cinco anos. Esse aluno, no futuro, ocupou postos de docência e ministério pastoral dentro da denominação<sup>161</sup> – o que nos leva a pensar se a duração de seu curso não se deveu ao fato de cursar disciplinas do Magistério e do Seminário. Outro fator a se considerar é que o referido aluno já chegou ao CBAM em um processo adiantado de escolarização, suscitando o questionamento acerca da forma como a instituição aproveitava os estudos realizados em outras escolas ou colégios. Dentre as fontes pesquisadas não há qualquer documento sobre o assunto.

Acerca do Curso Normal, cabe observar que no PROSPECTO (1921, 1924) da instituição, sua duração é assinalada como de três anos. Tal prática ia contra o estabelecido desde a Reforma Bueno Brandão<sup>162</sup> pelo Decreto 3.123, de 6 de março de 1911, que previa a duração do Curso Normal como sendo de quatro anos<sup>163</sup>. Mas, se observarmos o período de permanência das normalistas conforme descrito no ARCHIVO..., perceberemos que elas permaneciam um ano a mais do que o previsto no PROSPECTO (1921, 1924). Dessa forma, atendiam a especificação legal de duração do Curso Normal. Em 1927, porém, a duração do Curso Normal apresentada no PROSPECTO (1927) é de apenas dois anos. Considerando que nesse ano a duração do Curso Preparatório é um ano maior que nos prospectos anteriores, e que há uma ressalva no prospecto acerca da necessidade de se cursar as matérias do 4º ano deste nível de ensino antes de ingressar em qualquer Curso Superior, passamos a compreender este último ano do Curso Preparatório como uma espécie de “ciclo básico” para o próximo nível de ensino. Esta medida ia ao encontro do previsto na Reforma Mello Viana<sup>164</sup> acerca da criação do Curso Fundamental, destinado a preparar as candidatas à matrícula no primeiro ano do Curso Normal. Mas, assim como o Curso Normal do CBAM tinha menor duração que o previsto na lei estadual, o curso pré-requisito para ingressar

---

<sup>161</sup> O aluno era o já referido pastor e professor Munelar Monclar Maia, formado em 1924(?).

<sup>162</sup> Sobre reformas educacionais em Minas Gerais, ver Pâmela Oliveira (2011).

<sup>163</sup> O Curso Normal com duração de quatro anos permanece também na Reforma Delfim Moreira (Decreto n. 4.524 de 21 de Fevereiro de 1916 e Decreto n. 4.955, de 03 de Abril de 1918) e na Reforma Mello Vianna (Decreto n. 6.831 de 20 de Março de 1925).

<sup>164</sup> Decreto n. 6.831 de 20 de Março de 1925.

nesse nível de ensino também era mais abreviado: enquanto o CBAM exigia um ano a mais de estudo, o Curso Fundamental criado por Mello Vianna tinha dois anos de duração.

A duração do *Jardim de Infância* é outro elemento a se observar. Embora o PROSPECTO (1921) estabeleça a duração do curso em dois anos, com programas determinados para cada um deles, percebemos no ARQUIVO... que nem sempre os alunos cursavam os dois anos. Era mais comum que o aluno cursasse um ano apenas, passando em seguida para o Primário. Quando o aluno era muito novo para ingressar no Primário, então cursava os dois anos do Jardim. Boa parte dos alunos do CBAM ingressou no Primário com 08 anos, completos ou não. Este fato coincide com a idade estabelecida para a educação pré-escolar na Reforma Bueno Brandão: 04 a 07 anos de idade (Pâmela OLIVEIRA, 2011). Era comum que alunos que chegaram muito cedo ao CBAM repetissem o curso do Jardim de Infância até que estivessem em condições de ingressar no Curso Primário. Havia, também, aqueles que se matriculavam direto no Curso Primário, sem passar pelo Jardim – a bem dizer, a maior parte dos alunos se enquadrava nessa situação. Talvez tenha sido devido à inexatidão nos parâmetros para matrículas no Jardim de Infância que os dirigentes do CBAM optaram por não citar a duração desse curso no PROSPECTO (1927).

Quanto à *Escola Nocturna*, embora inicialmente só oferecesse aulas de português e matemática aos adultos<sup>165</sup>, o PROSPECTO (1927) demonstra que foram acrescentados cursos de inglês, francês, datilografia, desenho prático e técnico, e um curso comercial – conteúdos voltados à formação econômica ou capitalista, concordando com a análise de Maria Lúcia Hilsdorf (2007) acerca das escolas protestantes à época. Havia, também, a intenção de se criar um curso industrial e um agrícola, mesmo antes da aquisição do terreno da Floresta<sup>166</sup>. Como se pode perceber, embora esses planos não tenham ido a efeito, os cursos que se pretendia criar coincidiam com os Cursos Complementares criados na Reforma Mello Vianna<sup>167</sup> - Agrícola, Industrial e Comercial. Longe de ser uma coincidência, a intenção tanto do Secretário do Interior do estado mineiro quanto da liderança

---

<sup>165</sup> Nas fontes consultadas, não obtivemos qualquer referência acerca do rendimento escolar dos alunos e alunas do *Curso Nocturno, Magistério e Seminário*.

<sup>166</sup> *Necessitamos de adquirir uma propriedade, onde possamos instituir um collegio industrial e agrícola, visto como entendemos que essa espécie de ensino é a que mais convém ao Brazil (sic) (ACTAS..., ago. 1920, p. 8)*

<sup>167</sup> Decreto n. 7.007 de 13 de Outubro de 1925.

batista naquele momento era criar e oferecer uma escolarização moderna, adequada à sociedade que se pretendia construir.

A configuração do CBAM concorda, em muitos aspectos, com a descrição realizada por Dallabrida (2004) a respeito dos colégios na modernidade. Tratava-se de instituições que realizavam uma divisão cronológica na sociedade: os adultos e a juventude. As crianças das classes mais abastadas deveriam ser confinadas nos colégios, onde aprenderiam os saberes considerados necessários e seriam separadas dos adultos. Pineau (2008) afirma que essa separação seria realizada desde a infância até o desenvolvimento do instinto sexual, quando o jovem chegaria a ser pai, e então passaria a educar. Dallabrida (2004) ainda ressalta que a educação seria diferente entre os gêneros, valorizando o masculino em detrimento ao feminino. Todas essas características compõem a ação (tática, na terminologia foucaultiana) disciplinar para a infância e juventude desta capital. Afastadas dos adultos e de sua influência, seria mais fácil instituir a disciplina dos princípios batistas: ao invés de atuar negativamente e corretivamente, esta disciplina atuaria na capacitação e formação dos futuros adultos, integrantes de uma sociedade que se almejava transformada. Os alunos eram disciplinados e capacitados em conformidade com os princípios da denominação, tendo sua saída da instituição prevista para o dia em que estivessem aptos, física e socialmente, para a total reprodução e disseminação dos princípios disciplinares ali incorporados. Nessa capacitação, não seriam desconsiderados os aspectos referentes aos papéis atribuídos a cada gênero na doutrina batista. Embora as crianças de ambos os sexos passassem a infância e a adolescência juntas no CBAM, em um ambiente de educação mista, na ocasião da definição do papel que exerceriam na sociedade através de sua formação, era vedado às moças o seminário. A elas seria possível apenas o *Curso Normal*, suficiente para lhes conferir um cargo valorizado dentro da denominação, mas não o posto de maior prestígio, como pastoras. Aos rapazes que cursassem o seminário, a docência não lhes seria vedada - muito pelo contrário, parecia até mesmo ser estimulada em determinados casos. Dessa maneira, o CBAM possibilitava uma ascensão social das mulheres através da docência, mas lhe limitava o posto máximo da denominação. Já os homens tinham uma posição mais privilegiada enquanto pastores, e ainda possuíam livre acesso à docência. Conclui-se daí que um dos aspectos da disciplina batista é a submissão feminina perante o masculino, embora fosse reconhecida no grupo a possibilidade de contribuição

social extra doméstica da mulher. Esta contribuição, porém, deveria se limitar à docência.

É possível também perceber, na forma de organização do CBAM e seus níveis de ensino, a preocupação em estabelecer semelhanças com os grupos escolares e se valer de algumas representações construídas a seu respeito. Embora o CBAM tivesse muitas semelhanças com as instituições públicas, tinha também significativas diferenças. Uma das principais diferenças diz respeito à duração do período de escolarização. O ciclo compreendido pelo Jardim de Infância – Curso Primário – Curso Médio – Curso Preparatório tinha duração bem mais longa que o Curso Primário dos Grupos Escolares. O curso de Magistério, porém, tinha duração mais abreviada na instituição batista, se comparado com as escolas normais. No próximo tópico, estabeleceremos uma comparação entre as disciplinas, conteúdos estudados e carga horária adotados no CBAM e na escolarização pública. Esperamos que assim a discussão acerca das semelhanças e diferenças entre as instituições seja feita com mais justiça às suas características e objetivos.

## 4.2 A INSTRUÇÃO

Conforme discutido anteriormente<sup>168</sup>, os batistas compreendiam a instrução como sendo relacionada à transmissão de conhecimento, que podia ser tanto conteúdos propriamente escolares quanto práticas sociais e culturais. Ao criar o CBAM, uma das justificativas apresentadas por Otis Maddox foi a *deficiência no ensino secular* das escolas públicas (50 ANOS, 1968, p. 11). Uma interpretação possível dessa deficiência está relacionada à estrutura socioeconômica do Brasil naquele momento, que passava a ser influenciada por um capitalismo mais moderno, e necessitava de escolas estruturadas de acordo com esses princípios. Assim, a criação dos colégios protestantes norte-americanos no Brasil correspondia ao surto modernizador da sociedade, inclusive em sua necessidade de um novo sistema escolar (RAMALHO, 1976). Mas quais eram as semelhanças e diferenças entre as práticas escolares adotadas nas escolas públicas de então e no CBAM? Para auxiliar na compreensão desta questão, passaremos a discutir acerca da grade

---

<sup>168</sup> Capítulo 2, item 2.2.

curricular adotada na instituição protestante, em relação às reformas educacionais no período.

Para estudarmos a grade curricular do CBAM, recorreremos ao PROSPECTO (1921, 1924, 1927). Através desse material, podemos perceber quais disciplinas eram ofertadas aos alunos em que nível de ensino – o que pode nos ajudar a compreender que tipo de conhecimentos eram considerados, pelos batistas, necessários para alcançar uma instrução de qualidade. Embora seja possível, através dessa fonte, aferir a duração de cursos, bem como as disciplinas estudadas, há alguma dificuldade em se precisar o currículo adotado para cada disciplina – no máximo, dispomos do nome do compêndio adotado, e/ou de um brevíssimo resumo dos objetivos. Já em relação às reformas educacionais ocorridas no estado durante o período estudado, recorreremos à legislação para compreender quais eram as diretrizes do governo para a educação pública, e como elas foram se transformando através das sucessivas reformas. Comparando as fontes, poderemos perceber semelhanças e diferenças entre o currículo adotado no processo de modernização da escola pública em Minas Gerais e no CBAM – que, como as demais escolas protestantes no período, pretendia ser uma escola moderna.

Devido às diferenças na divisão dos níveis de ensino adotada no CBAM e nas instituições públicas, abordaremos, neste trabalho, apenas o *Jardim de Infância*, *Curso Primario* e *Curso Normal*. Além do mais, não dispomos de fontes que permitam compreender a equivalência dos demais níveis de ensino com os praticados nas escolas públicas – e nem se os demais níveis compunham uma sequência ou uma opção para os alunos, já que o ARCHIVO... não segue a mesma divisão que o PROSPECTO (1921, 1924, 1927).

#### 4.2.1 Jardim de Infância

Caminhando nível a nível, iniciamos nossa discussão acerca do Jardim de Infância. Para além das fontes apresentadas, recorreremos a uma pesquisa que trata sobre este nível de ensino em recorte temporal próximo ao estudado. Carla Chamon (2005) escreve, em sua tese de doutoramento, a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, educadora presbiteriana de formação froebeliana realizada nos Estados Unidos, cuja atuação no campo educacional termina no ano de 1913.

Divulgadora do *kindergarten*, esta educadora concebia este nível de ensino não apenas como um lugar, *mas também uma cultura, uma série de meios e procedimentos, com fins e princípios determinados* (Carla CHAMON, 2005, p. 258). Para a educadora, durante o Jardim de Infância e o Ensino Primário o professor não deveria transmitir conhecimentos, mas levar os alunos a experiências que permitissem o desenvolvimento harmônico das faculdades da criança e sua individualidade.

Estas características, porém, não parecem corresponder ao trabalho realizado no Jardim de Infância do CBAM em seus primeiros anos, descrito no PROSPECTO (1921, s.p.) da seguinte maneira: *Este curso tem como objetivo encaminhar a criança pelos métodos mais práticos para aprender a brincar em colectividade, a ler, escrever e contar com lições simples e fáceis, somente para adquirir a prática para os cursos seguintes*. Como se pode observar, há uma ênfase na aprendizagem de conteúdos escolares, através dos quais o aluno seria capacitado para prosseguir nos próximos níveis de estudo. Esta metodologia de trabalho muito provavelmente não agradou as famílias que se interessavam em matricular seus filhos na instituição devido aos métodos modernos de ensino, considerando o baixo número de matrículas para a modalidade. Além disso, não atende a princípios vigentes para este nível de ensino desde a Reforma Bueno Brandão (Pâmela OLIVEIRA, 2011), que previa o uso do método indutivo e experimental. Talvez por isso, no próximo prospecto, tenham sido acrescentadas à descrição dessa modalidade de ensino as seguintes sentenças:

Seguimos a orientação de Froebel. Seguem-se durante seis anos os cursos primários e médios, que podem ser classificados como elementares, os quais correspondem a épocas psicológicas em que a criança está recebendo a maioria das idéias pelos cinco sentidos. Guiamo-nos pelo programma de ensino, já bastante elaborado (PROSPECTO, 1924, s.p.).

O Prospecto passa a representar o Jardim de Infância, Curso Primário e Curso Médio como uma unidade. A maneira como é descrita a aquisição de conhecimento corresponde à teoria froebeliana, e faz-se questão de citar o nome deste teórico. Percebe-se, nestas linhas, a tentativa do CBAM de se representar como uma instituição preparada para atender esta demanda, de acordo com os princípios de modernidade educacional vigentes à época. Porém a afirmação a respeito do programa de ensino, descrito como *já bastante elaborado*, indica que muito provavelmente o Jardim de Infância da instituição tinha a reputação de não

corresponder às expectativas quanto a essa modalidade de ensino em uma perspectiva escolanovista, devido a não ter um programa de ensino bem desenvolvido. Talvez estas modificações na descrição do nível de ensino tenham convencido as famílias das melhorias nos programas, já que o número de matrículas para a modalidade aumentou significativamente em 1925 e 1926, passando a cerca de um terço do total das matrículas no CBAM<sup>169</sup>.

Comparando a grade curricular do CBAM no PROSPECTO (1921, 1924), temos poucas diferenças entre as duas edições. Em 1921, o segundo ano no Jardim de Infância apresenta a disciplina *Historia Contada*, enquanto que em 1924 não existe referência a essa disciplina, e nos dois anos do curso é introduzida a disciplina *Contos da Biblia*. Acreditamos que tais diferenças não constituam modificações efetivas de práticas, uma vez que a disciplina *Historia Contada*, conforme anotações a caneta feitas no PROSPECTO (1921), referia-se a conteúdos de história sagrada – portanto, muito provavelmente histórias bíblicas, dadas as práticas religiosas do grupo em questão. Além disso, todos os prospectos da instituição fazem referência à participação obrigatória dos alunos no culto matinal antes do início das aulas. Desta forma, podemos inferir que as crianças ouviam diariamente histórias da Bíblia, quer oficializado através de uma disciplina ou não. Já em 1927, o PROSPECTO (1927) não descreve as disciplinas do Jardim de Infância, nem seu funcionamento específico. Essa modalidade aparece junto com o Primário, cujos conteúdos são descritos e os materiais e livros didáticos relacionados. Percebe-se, nesta descrição, a ênfase no uso de materiais que possibilitavam o ensino intuitivo, além de livros americanos. Para exercitar a leitura, seriam utilizados livros de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, educadora citada no parágrafo anterior. Mas em momento algum o PROSPECTO (1927) deixa claro como seriam as aulas no Jardim, nem as disciplinas e conteúdos ministrados, e muito menos se o ensino intuitivo começava neste nível. Mas por que modificar dessa forma os prospectos?

Uma possibilidade de resposta perpassa a Reforma Mello Vianna. O Decreto n. 6.972, de 04 de Setembro de 1925, estabelece os programas para os

---

<sup>169</sup> Apesar de as matrículas para o Jardim de Infância terem sofrido um significativo aumento proporcional, esse aumento não foi muito expressivo em termos numéricos, dada a diminuição do total de alunos matriculados no período. A esse respeito, ver o Capítulo 3, item 3.2 .

Jardins de Infância – e eles exigem quantidade bem menor de disciplinas que as estudadas no CBAM, conforme se pode perceber na TABELA 10:

TABELA 10 - Programas do Jardim de Infância do CBAM (1921 e 1924) e propostos pela Reforma Mello Vianna

DISCIPLINAS	Reforma Mello Vianna			CBAM (1921)		CBAM (1924)	
	1	2	3	1	2	1	2
Exercícios de Vida Prática	X	X	X				
Linguagem	X	X	X				
Educação Physica	X	X	X				
Exercícios de Leitura e Escripção			X				
Leitura Preparatória				X	X	X	X
Calligraphia				X	X	X	X
Linguagem oral e escripção.				X	X	X	X
Desenho em caderno				X	X	X	X
Arithmetica contas				X	X	X	X
Historia contada					X	X	X
Geographia simples				X	X		
Trabalho manual				X	X	X	X
Contos da Bíblia						X	X

Apesar de ser um ano mais breve que o programa proposto na Reforma<sup>170</sup>, o programa do CBAM tinha um número bem maior de disciplinas. Suas exigências perpassavam conhecimentos de linguagem oral, leitura e escrita em todo o curso, embora a Reforma Mello Vianna só introduzisse leitura e escrita no último ano do Jardim. Disciplinas como *Arithmetica*, *Geographia* e *Trabalho Manual*, que de acordo com a Reforma só seriam introduzidas no Primário, já se faziam presentes como disciplinas, e não apenas como noções, no Jardim de Infância. A *Educação Physica* não aparece como disciplina no CBAM em nenhum nível de ensino – embora seja enfatizada nos prospectos a realização de atividades esportivas por parte dos alunos e docentes<sup>171</sup>. Devido às características do curso oferecido pelo CBAM, podemos concluir que o nível de exigência sobre os alunos do Jardim de Infância era bastante parecido com o do Primário. Tal fato nos leva a questionar quais seriam, portanto, as diferenças práticas entre os dois níveis de ensino.

Com base na comparação realizada, podemos inferir que o CBAM oferecia um Jardim de Infância muito mais conteudista, em relação ao proposto na Reforma Mello Vianna. Enquanto a educação pública caminhava em direção a um Jardim de Infância que propiciasse aos alunos experiências que os levasse ao

<sup>170</sup> Esta diferença considera apenas o Jardim de Infância. Se considerarmos que Mello Vianna também instituiu a escola maternal, a diferença em número de anos que o aluno passaria na educação pré-escolar se torna maior ainda.

<sup>171</sup> Discutiremos mais a respeito no item 4.3.2 .

desenvolvimento harmônico de suas faculdades e individualidade, o CBAM via o nível de ensino como uma oportunidade de levar o aluno a um treinamento dos saberes que serão necessários no Curso Primário, visando um melhor aproveitamento do próximo nível de ensino. Talvez, por isso, a apresentação do Jardim tenha mudado em 1927: ao invés de ser descrito detalhadamente, é apenas referido como constituinte de uma unidade com o Curso Primário. É possível que os batistas tenham continuado com as mesmas práticas conteudistas que vinham sendo realizadas no Jardim de Infância – lembremo-nos que uma das queixas relacionadas à educação pública expressas na Ata de Abertura da EBBH era a deficiência no ensino secular. Devido, porém, à divulgação da Reforma, bem como ao caráter modernizador de suas propostas, é possível que a diretoria da instituição batista tenha evitado divulgar suas práticas de maneira tão detalhada, e passar por inadequada às representações de modernidade escolar então difundidas.

Por outro lado, não podemos ignorar que, na perspectiva escolanovista, o trabalho é um elemento educativo sempre presente (MANACORDA, 1992). Considerando que o objetivo dos batistas, naquele momento, era manter os alunos o máximo de anos possível no CBAM, seria necessário também ensiná-los a ser alunos, desenvolver-lhes o gosto pelo estudar e pela escolarização. Desta forma, o Jardim de Infância teria disciplinas semelhantes e práticas parecidas ao Curso Primário, diferindo, sobretudo, nos objetivos: enquanto esse visaria ensinar os conteúdos, aquele procuraria despertar o interesse pelos conteúdos e pelo ser aluno. Tal hipótese poderia ser comprovada se tivéssemos acesso a fontes que permitissem precisar, com mais certeza, as práticas em sala de aula para o Jardim de Infância.

#### 4.2.2 Curso Primário

Considerando as disciplinas ministradas no Curso Primário, construímos a TABELA 11 relacionando as disciplinas divulgadas no PROSPECTO (1921, 1924) ao previsto na Reforma Delfim Moreira para os grupos escolares<sup>172</sup>.

---

<sup>172</sup> Decreto n. 4.508, de 19 de Janeiro de 1916.

**TABELA 11 - Grade curricular dos grupos escolares na Reforma Delfim Moreira (1916) e no CBAM (1921, 1924)**

DISCIPLINAS	Reforma Delfim Moreira – Grupos Escolares (1916)				CBAM (1921)				CBAM (1924)			
	1	2	3	4	1	2	3	1 <sup>173</sup>	1	2	3	1
Leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escrepta	X	X	X	X								
Lingua Patria	X	X	X	X								
Linguagem oral					X							
Linguagem oral e escripta						X	X		X	X	X	X
Calligraphia					X	X	X	X	X	X	X	X
Arithmetica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Geometria e Desenho				X								
Desenho em caderno					X	X						
Desenhos e Objectos							X	X				
Desenho									X	X	X	X
Geographia		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Historia do Brasil	X	X	X	X								
Historia contada					X	X	X	X	X	X	X	X
Biographias								X				
Instrucção Moral e Civica	X											
Historia Natural, Physica e Hygiene		X	X	X								
Sciencias e Physica								X				X
Exercicios Physicos	X	X	X	X								
Trabalhos Manuaes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Musica Vocal	X	X	X	X								

Iniciando nossa análise a partir das disciplinas de linguagem, observamos que a disciplina *Leitura* era ponto comum entre as práticas dos grupos escolares e do CBAM. As práticas de escrita acontecem de forma diferente: enquanto a Reforma Delfim Moreira previa uma disciplina apenas para este conteúdo, o CBAM se valia de uma disciplina de *Linguagem oral e escripta*<sup>174</sup>. De acordo com os programas aprovados na Reforma Delfim Moreira, a disciplina *Escrepta* tinha um componente de caligrafia em suas práticas. No CBAM, a caligrafia tinha lugar como uma disciplina em particular, estudada em todos os anos. A disciplina *Lingua Patria* previa desenvolver a capacidade de comunicação oral, de acordo com os programas para

<sup>173</sup> A numeração das séries do CBAM corresponde à divulgada no PROSPECTO (1921, 1924), em que o Curso Primário é composto por 3 anos, e seguido pelo Curso Médio. A título de comparação com o programa das escolas públicas, cujo Curso Primário tinha a duração de 04 anos, o conteúdo do primeiro ano do Curso Médio no CBAM foi relacionado ao quarto ano primário das escolas públicas em todas as tabelas deste trabalho que tratam sobre o Curso Primário.

<sup>174</sup> Embora essa mesma disciplina faça parte do programa do Jardim de Infância da instituição batista em 1921, no primeiro ano do Curso Primário a disciplina adotada era apenas *Linguagem oral*. Talvez essa diferença seja apenas um erro de impressão, já que em 1924 a disciplina aparece em todos os anos.

os grupos escolares. Esta disciplina não aparece nenhuma vez no CBAM, embora haja uma disciplina voltada à comunicação oral e escrita.

A ausência de programas das disciplinas em 1921 e 1924 nos prospectos nos deixa espaço para muitas dúvidas, questionamentos e suposições. Uma dessas suposições diz respeito às práticas da disciplina *Linguagem oral e escripta*. Considerando que a disciplina da Reforma Delfim Moreira que pretendia desenvolver a comunicação pela fala se chamava *Lingua Patria*, e o CBAM não faz qualquer referência ao idioma em que a disciplina seria ministrada, somos levados a pensar na hipótese de que a disciplina da instituição batista fosse ministrada, ao menos em parte, em inglês. Por outro lado, como a instituição possuía uma disciplina de *Calligraphia* separada da disciplina em que seria trabalhada a escrita, também podemos pensar se o CBAM procurava desenvolver, em seus alunos, a capacidade de escrever textos próprios – prática que colaboraria à experimentação de valores liberais aos alunos, em especial individualismo, liberdade e livre iniciativa.

A aritmética era ponto comum entre os grupos escolares e o CBAM: ministrada todos os anos. Nos grupos escolares, a partir do terceiro ano seria introduzida a disciplina *Geometria e Desenho*. No CBAM, a geometria só seria introduzida bem mais tarde, embora o desenho se fizesse presente em todos os anos, variando o nome da disciplina. Devido, porém, à ausência dos programas de ensino para 1924 e 1927 no CBAM, é impossível determinar a diferença prática entre as disciplinas *Desenho*, *Desenho em caderno* e *Desenho e Objectos*.

A geografia, em 1921, começava bem mais cedo no CBAM: enquanto os alunos da instituição já viam a disciplina desde o primeiro ano do Jardim de Infância, estendendo-se pelos quatro anos seguintes de escolarização, os alunos dos grupos escolares só começavam a ter aulas desta disciplina no segundo ano primário. Em 1924, a disciplina passou a ser oferecida apenas a partir do primeiro ano do Curso Primário. Encontramos, porém, a seguinte descrição no PROSPECTO (1924, s.p.): *No ensino de Geogaphia [sic] empregamos os methodos mais praticos para concretizar o trabalho. O curso de Geographia versa sobre todos os paizes do mundo, e leva o tempo de 7 annos*. Podemos pensar que, considerando os objetivos da instituição protestante relacionados à formação de pastores e professoras para as escolas isoladas, seria interessante que os alunos tivessem excelentes noções geográficas, pois esperava-se que na vida adulta eles viajassem significativamente pelo interior do estado levando a mensagem da denominação – ou, quem sabe,

viassem por todo o mundo. Desta forma, a geografia começava mais cedo que nos grupos escolares, e estendia-se pelos níveis posteriores de ensino.

Quanto ao conteúdo histórico, este aparentava grandes diferenças entre as propostas curriculares. Enquanto os alunos dos grupos escolares tinham uma disciplina denominada *Historia do Brasil*, os alunos do CBAM tinham uma disciplina denominada *Historia Contada*. De acordo com anotações a caneta no PROSPECTO (1921), assim como no Jardim de Infância, seria estudada apenas história sagrada – portanto, conteúdo religioso e proselitista. A história de Minas Gerais e do Brasil, que é abordada nos grupos escolares desde o início do Curso Primário, só será introduzida no CBAM a partir do segundo ano do *Curso Medio*, que equivale ao 5º ano de escolarização<sup>175</sup>. A *Instrução Moral e Civica*, responsável por desenvolver sentimentos patrióticos nos alunos dos grupos escolares logo em seu primeiro ano primário, não encontra disciplina equivalente no CBAM. De acordo com o PROSPECTO (1924), esta prática aconteceria durante o ensino de história.

No PROSPECTO (1924), lemos a seguinte descrição para o conteúdo de história:

No ensino de historia o fim que temos em mira é disciplinar as facultades intellectuaes, cultivar no alumno os bons sentimentos patrioticos e os altos ideaes de serviço social, preparando-o para ajudar na solução dos problemas sociaes da actualidade e elevar-lhe o sentimento moral pela apresentação dos grandes exemplos históricos de character nobre. São utilizados neste curso mapas, modelos e quadros historicos, sendo usadas como base de ensino biografias de grandes heroes, estadistas e outros homens celebres (PROSPECTO, 1924, s.p.).

Embora parte destas práticas seja comum à adotada nos grupos escolares – como, por exemplo, a utilização de biografias, não devemos deixar de perceber as possibilidades de rejeição da cultura e história brasileiras presentes neste discurso. De acordo com Jane Almeida (2000), era comum que os missionários educadores tratassem o Brasil e os brasileiros como povo atrasado e *imbuído do ranço clerical* (p. 51). A educação escolar seria a articuladora, entre os brasileiros, dos valores sociais considerados adequados pelos protestantes, tais como liberdade, democracia, solidariedade e responsabilidade individual – além, é claro, dos princípios religiosos. Desta maneira, é bastante provável que o conteúdo tratado na disciplina de história para os primeiros anos de escolarização se referisse àqueles

---

<sup>175</sup> Considerando a partir do primeiro ano do Curso Primário.

que, na ótica dos missionários, seriam um exemplo adequado para a formação do tipo de cidadão que se pretendia. A história sagrada, a história de outros povos protestantes, e biografias de sujeitos – protestantes ou não<sup>176</sup> – que colaboraram de alguma maneira à implantação de princípios e ideais valorizados pelo grupo seriam abordados primeiro que as partes da história brasileira que não estavam em conformidade com os valores protestantes e/ou batistas. Apenas após receber considerável influência dos valores que se julgavam adequados pelos missionários, depois de pelo menos cinco anos de escolarização e aculturação protestante, é que se começaria a trabalhar com a história brasileira propriamente dita – e por um período de tempo bem menor que o adotado na escolarização pública<sup>177</sup>. Desta forma, podemos concluir que os *problemas sociais* que o aluno do CBAM seria preparado para ajudar a solucionar seriam aqueles relacionados à inadequação do brasileiro e de seu estilo de vida aos princípios protestantes, liberais e capitalistas difundidos pelos missionários.

Em todas essas disciplinas, podemos ressaltar o aspecto escolanovista de ênfase na prática como forma de se alcançar o desenvolvimento infantil (MANACORDA, 1992) – inclusive a presença da disciplina *Trabalhos manuaes*. De fato, a grade curricular do CBAM demonstra clara preocupação em proporcionar experiências aos alunos que vão além de preencher seus intelectos. Buscava-se preparar os alunos para viver em conformidade ao projeto de transformação social que a denominação pretendia implantar no estado, através da educação escolar e do evangelismo. Para tal, seriam necessários indivíduos que fossem capazes de se expressar com clareza, tanto na fala como na escrita, bem como se localizar no espaço e ter noção dos principais “problemas sociais” e de sua “solução”. Assim, toda a grade curricular do CBAM poderia ser considerada essencialmente pragmatista, permitindo que os alunos aprendessem os conteúdos e comportamentos que se esperava praticando-os.

Retornando à grade curricular dos grupos escolares definida pela Reforma Delfim Moreira, a disciplina *Historia Natural, Physica e Hygiene* não encontra equivalente nos primeiros anos do Curso Primário do CBAM. No

---

<sup>176</sup> Em diversos documentos batistas, encontramos referências a Tiradentes como um referencial de luta pela democracia e liberdade. Destacam-se, entre essas citações, o nome do *Club de Leitura* do CBAM (PROSPECTO, 1921, 1924 e 1927), e o texto de Barbosa (jan. 1920) acerca da importância da educação batista. Além disso, Minas Gerais era sempre referida como *terra de Tiradentes*, conforme podemos verificar em Allen (nov. 1921, p.1) e Crosland (out. 1922, p. 3).

<sup>177</sup> Cerca de dois anos de *Historia Mineira* e dois anos de *Historia do Brasil*.

PROSPECTO (1921 e 1924), apenas no quarto ano (primeiro ano do *Curso Medio*, no CBAM) seria introduzida a disciplina *Sciencias e Physica*. O ensino de hábitos de higiene no CBAM, conforme podemos concluir através da observação das grades curriculares, não seria realizado através de uma disciplina escolar propriamente dita, embora existam indícios de que eram ensinados<sup>178</sup>.

Quanto aos *Exercicios Physicos*, da mesma maneira que no Jardim de Infância, eles não aparecem como disciplina escolar – embora os prospectos sempre enfatizem a prática de esportes por alunos e docentes. Da mesma forma, *Musica Vocal* só aparece como disciplina no texto da Reforma. Sabemos que no CBAM havia práticas musicais diárias, nos cultos. Estas, porém, não constituíam uma disciplina escolar. A disciplina *Trabalhos manuais* aparece tanto nos grupos escolares como no CBAM, sendo que em 1924 fica limitada aos três anos do *Curso Primario* do CBAM, não prosseguindo no quarto ano (primeiro ano do *Curso Medio*).

Durante o recorte temporal pesquisado, porém, ocorreram outras reformas educacionais em Minas Gerais. A TABELA 12 compara as grades curriculares do CBAM em 1924, dos grupos escolares de acordo com a Reforma Mello Vianna em 1925<sup>179</sup>, e do CBAM em 1927.

---

<sup>178</sup> Uma evidência a respeito da exigência de hábitos higiênicos por parte dos alunos pode ser verificada no item 3.3, na TABELA 8. Dentre os itens exigidos no enxoval do aluno do CBAM, encontramos a especificação de escova de dentes e saboneteira – elementos que não eram exigidos no colégio católico comparado. Além disso, o PROSPECTO (1921, 1924 e 1927) sempre enfatiza representações acerca da localização do CBAM como um bairro saudável. Outros hábitos higiênicos, como por exemplo, a prática de esportes e a abstenção do álcool e fumo, também são exigidos no PROSPECTO (1924).

<sup>179</sup> Decreto n. 6.758, de 1º de Janeiro de 1925.

TABELA 12 - Grade curricular dos grupos escolares conforme a Reforma Mello Vianna (1925) e do CBAM (1924, 1927)

DISCIPLINAS	CBAM (1924)				Reforma Mello Vianna – Grupos Escolares (1925)				CBAM (1927)			
	1	2	3	1 <sup>180</sup>	1	2	3	4	1	2	3	1
Leitura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escrepta					X	X	X	X				
Lingua Patria					X	X	X	X				
Sons Phonicos e Linguagem									X	X	X	
Historia Contada. Leituras Physicas												X
Linguagem oral e escrita	X	X	X	X								
Calligraphia	X	X	X	X					X	X	X	X
Inglez												X
Arithmetica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Geometria e Desenho					X	X	X	X				
Desenho	X	X	X	X					X	X	X	X
Geographia	X	X	X	X	X	X	X	X				X
Geographia Practica									X	X	X	
Historia do Brasil						X	X	X				
Historia de Minas												X
Historia contada	X	X	X	X								
Noções de Sciencias Naturaes e Hygiene					X	X	X	X				
Hygiene									X	X	X	
Sciencias e Physica				X								
Exercicios Physicos					X	X	X	X				
Trabalhos Manuaes	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Canto					X	X	X	X				
Biblia												X

Observando as disciplinas no quadro acima, percebemos várias mudanças e permanências. A disciplina *Leitura* continua sendo lugar comum entre o CBAM e os grupos escolares. *Lingua Patria* não aparece no CBAM. A disciplina *Linguagem oral e escrita*, da instituição batista, também deixa de ser oferecida, dando lugar a *Sons Phonicos e Linguagem* nos três primeiros anos, e *Historia Contada – Leituras Physicas* no quarto ano. Ao contrário do que parece, de acordo com o PROSPECTO (1927), essa última disciplina tinha por objetivo treinar a linguagem oral através de leituras de um livro determinado<sup>181</sup>. A disciplina *Calligraphia* continuou ocupando o espaço da *Escrepta*, oferecida nos grupos escolares.

<sup>180</sup> A numeração das séries do CBAM corresponde à divulgada no PROSPECTO (1921, 1924), em que o Curso Primário é composto por 3 anos, e seguido pelo Curso Médio. A título de comparação com o programa das escolas públicas, cujo Curso Primário tinha a duração de 04 anos, o conteúdo do primeiro ano do Curso Médio no CBAM foi considerado nesta tabela.

<sup>181</sup> No caso, o livro *Infantil*, de João Ribeiro.

Destaca-se, no PROSPECTO (1927), a ênfase no desenvolvimento da linguagem oral dos alunos, com destaque para a aquisição de uma boa pronúncia. Alguns dos métodos utilizados para alcançar este objetivo eram a leitura em voz alta e recitação de poesias. A partir de 1927, o *Inglês* seria introduzido com uma disciplina no quarto ano (primeiro ano do *Curso Medio*), ou seja, depois que o aluno já tivesse aprendido a pronunciar corretamente o português. E a ênfase na aquisição de uma pronúncia correta permanecia.

A *Arithmetica* continuou sendo oferecida em todos os anos, tanto no CBAM quanto nos grupos escolares. Enquanto *Geometria* e *Desenho* foram oferecidas nos grupos escolares, o CBAM prosseguiu com a disciplina *Desenho*. A *Geographia*, que agora era oferecida em todos os anos do primário nos grupos escolares, passou a ser chamada *Geographia Practica* nos três primeiros anos do CBAM, e daí em diante simplesmente *Geographia*.

A disciplina *Historia do Brasil*, de acordo com a Reforma Mello Vianna, passou a ser oferecida do segundo ao quarto ano primário nos grupos escolares. No CBAM, essa redução de conteúdo foi ainda maior: a disciplina *Historia Contada* saiu da grade em todos os anos. Apenas no quarto ano (primeiro ano do *Curso Medio*) foi introduzida a disciplina *Historia de Minas*.

*Noções de Sciencias Naturaes e Hygiene*, que seria ministrada em todo o curso primário nos grupos escolares, não fazia parte da grade no CBAM. A disciplina *Sciencias e Physica*, que integrava a grade do quarto ano da instituição batista em 1924, deixou de ser oferecida em 1927. Nesse mesmo ano, *Hygiene* passou a ser uma disciplina no CBAM, ministrada durante os três primeiros anos do Curso Primário. *Exercicios Physicos* e *Canto* continuavam fora da grade do CBAM. Os *Trabalhos Manuaes*, assim como em 1924, seriam oferecidos apenas nos três primeiros anos, e a disciplina *Biblia* passou a fazer parte da grade do quarto ano (primeiro ano do *Curso Medio*).

Como se pode perceber, havia significativas semelhanças e diferenças entre a grade curricular do Curso Primário adotada no CBAM e nos grupos escolares, tanto na Reforma Delfim Moreira quanto na Mello Vianna. Estas diferenças iniciavam na forma de divisão dos níveis de ensino – como já foi dito anteriormente, o *Curso Primario* do CBAM tinha a duração de apenas três anos, enquanto que nos grupos escolares a duração do curso era de quatro anos. Podemos, portanto, concluir que a grade curricular do CBAM tinha uma relação mais

estreita com os objetivos que a denominação visava alcançar, no estado, através da educação escolar, do que com as (várias) reformas do ensino ocorridas durante o período estudado.

#### 4.2.3 Curso Normal

Iniciaremos nossa comparação considerando a grade curricular prevista para a Escola Normal Modelo na Reforma Delfim Moreira<sup>182</sup>, e a grade apresentada no PROSPECTO (1924) para o curso de Magistério (TABELA 13). É importante ressaltar que, nesse documento, consta a duração do curso – três anos – e a grade curricular apenas do primeiro ano. Dessa maneira, foi impossível realizar comparações mais aprofundadas entre as instituições.

**TABELA 13 - Grade curricular da Escola Normal Modelo, de acordo com a Reforma Delfim Moreira, e do curso de Magistério do CBAM**

DISCIPLINAS	Escola Normal Modelo – Reforma Delfim Moreira (1918)				CBAM (1924)
	1	2	3	4	
Portuguez	X	X	X		
Portuguez Literatura					X
Francez			X	X	X
Arithmetica	X		X		
Geographia	X	X			
Desenho	X	X			
Desenho linear		X	X		
Geometria		X	X		X
Cartographia			X		
Physica e Chimica			X	X	
Physica					X
Ethica					X
Historia			X	X	
Historia Natural			X	X	
Historia da Educação					X
Historia Media e Moderna					X
Pedagogia				X	
Psychologia da criança					X
Psychologia de aprender					X
Educação Religiosa					X
Observação					X
Pratica					X
Musica	X	X			
Gymnastica	X	X	X	X	
Trabalhos manuaes	X	X			
Costura	X	X			

<sup>182</sup> Decreto n. 4.955, de 03 de Abril de 1918.

A primeira diferença a ser observada entre as instituições analisadas diz respeito à duração do curso: três anos no CBAM, quatro na Escola Normal Modelo. Ao realizar essa comparação, porém, não devemos desconsiderar as diferenças entre o tempo diário de permanência nas instituições: enquanto a aluna da instituição pública permanecia no máximo 5h50, a aluna do CBAM permaneceria 7h15. Estas diferenças são aumentadas quando observamos que, de acordo os programas para a Escola Normal Modelo aprovados através do Decreto n. 4.955, de 03 de Abril de 1918, a carga horária diferia entre cada ano de curso. Dessa forma, a normalista cursaria 27 horas semanais no primeiro e segundo anos, 28 no terceiro e apenas 11 horas no quarto. Tomando por base um ano letivo de 40 semanas, e desconsiderando as possíveis variações relacionadas a início e fim do ano letivo, bem como feriados, teremos um curso de 3720 horas na Escola Normal Modelo. Embora não disponhamos da grade curricular do CBAM para os anos subsequentes de curso, se fosse mantida a mesma carga horária de 35 horas semanais apresentada no PROSPECTO (1924) durante os três anos, a normalista batista cursaria 4200 horas – número de horas, portanto, superior ao da instituição pública.

Vários motivos podem ter levado o CBAM a optar por uma abreviação de seu Curso Normal. Em primeiro lugar, a permanência diária das alunas na instituição era realmente mais longa, fazendo com que concluíssem o curso mais rápido. Em segundo lugar, a urgente necessidade de docentes para as escolas isoladas pode ter levado os dirigentes do colégio a pensar em uma alternativa que possibilitasse ter mais professoras formadas, em um espaço de tempo mais curto. Por fim, não devemos esquecer que o CBAM trabalhava com recursos financeiros muito limitados, e que era relativamente fácil conseguir bolsas de estudo para o magistério. Desta forma, quanto mais rápido as alunas concluíssem o curso, menor seria o custo para a instituição.

Acerca das disciplinas estudadas, pouco se pode falar acerca daquelas que não constam na grade do CBAM, já que só dispomos dos dados referentes ao primeiro ano de curso. Podemos, porém, ressaltar aquelas que não constavam na grade da Escola Normal Modelo. A presença das disciplinas *Ethica* e *Historia da Educação* na grade do CBAM nos induzem a pensar que o Curso Normal nesta instituição tinha por objetivo influenciar os futuros docentes conforme o pensamento educacional protestante, muito provavelmente realçando a contribuição de teóricos pertencentes a esse grupo religioso, além de elementos da modernidade

educacional. É possível ainda que se destacasse negativamente os elementos da pedagogia ligados à tradição católica, como estando em desajuste com o progresso social que se almejava alcançar. Embora a história da educação também fizesse parte do conteúdo curricular proposto na Reforma Delfim Moreira, estava presente dentro da disciplina *Pedagogia*, o que nos leva a pensar que as reflexões sobre o passado e o presente da educação brasileira ocupassem lugar secundário entre os conteúdos estudados no Magistério. No CBAM, havia ainda duas disciplinas de psicologia aplicadas ao contexto educacional, reforçando o aspecto modernizador que se pretendia imprimir às práticas docentes. A *Observação* e a *Prática* também faziam parte do currículo batista – certamente, realizados dentro da própria instituição, possibilitando que as normalistas aprendessem e treinassem o modo próprio de fazer da educação batista. Por fim, não poderia faltar a disciplina *Educação Religiosa*, uma vez que se esperava formar professoras para as escolas anexas – confessionais, portanto.

Em 1925, a Reforma Olegário Maciel, através do Decreto n. 6.831, de 20 de Março, previa significativas alterações na forma de funcionamento do Curso Normal. Uma delas era a exigência do *Curso Fundamental*, de dois anos<sup>183</sup>, com a finalidade de completar o ensino primário e preparar candidatos à matrícula no primeiro ano do Curso Normal. Desta maneira, a escolaridade prévia das normalistas nas instituições públicas passava de quatro para seis anos no mínimo. Nenhuma modificação foi feita na grade do CBAM em decorrência desta alteração na legislação – mesmo porque, considerando as alunas que tiveram toda sua trajetória escolar na instituição, seriam necessários nove (PROSPECTO, 1924) ou dez (PROSPECTO, 1927) anos de estudo antes de ingressar no Curso Normal propriamente dito.

Além da criação do *Curso Fundamental*, a Reforma Olegário Maciel trouxe alterações na grade curricular do Curso Normal. A primeira delas diz respeito à organização do curso, cuja carga horária foi fixada em cinco horas diárias, durante cinco dias por semana – o que, seguindo os mesmos critérios utilizados anteriormente, totalizaria 4000 horas de curso. De acordo com o PROSPECTO (1927), nesse mesmo período o Curso Normal do CBAM foi reduzido para apenas

---

<sup>183</sup> O Curso Fundamental era composto pelas seguintes disciplinas: Português, Aritmética, Geografia, Corografia do Brasil, História do Brasil, Francês, Desenho e Caligrafia, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação Física.

dois anos. Essa redução, porém, foi compensada pelo aumento de mais um ano no *Curso Preparatório*, de caráter obrigatório para todos aqueles que pretendessem entrar nos cursos chamados pela instituição de *Superiores (Normal, Bíblico, Científico, Ciências Domésticas e Bellas Artes)*. Desta forma, compreendemos que o Curso Normal não foi reduzido, mas sim que se criou uma espécie de “ciclo básico” para todas as formações oferecidas pela instituição<sup>184</sup>.

Em relação às disciplinas, pouco diferiu o currículo do CBAM entre 1924 e 1927. As disciplinas *Physica* e *Historia Media e Moderna* saíram da grade do Magistério, mas eram cursadas no quarto ano do *Curso Preparatório*. Quanto às disciplinas que aparecem em 1927 mas não apareciam em 1924, pouco há a dizer, já que não dispomos da grade curricular completa para esse ano. Em relação à Reforma Olegário Maciel, porém, percebemos que a grade do CBAM continua apresentando significativas diferenças (TABELA 14).

---

<sup>184</sup> As disciplinas estudadas no quarto ano do *Curso Preparatório* do CBAM são: Literatura Portuguesa, Francês ou Latim, Inglês, História Média e Moderna, Física e Ciência Doméstica ou Agricultura.

**TABELA 14 - Grade curricular do Curso Normal do CBAM (1927) e grade curricular do Curso Normal aprovada pela Reforma Olegário Maciel (1925)**

DISCIPLINAS	CBAM (1927)		Reforma Olegário Maciel (1925) <sup>185</sup>			
	1	2	1	2	3	4
Portuguez (Grammatica expositiva)			X	X		
Portuguez (Grammatica Historica)					X	
Portuguez (Noções de Litteratura Nacional)						X
Litteratura Portugueza	X					
Francez	X		X	X		
Arithmetica			X	X		
Arithmetica e Noções de Algebra					X	
Trigonometria		X				
Chorographia			X	X		
Geographia					X	
Desenho Figurado e Calligraphia			X	X		
Geometria e Desenho linear					X	
Geometria	X					
Noções de Physica					X	X
Chimica e Historia Natural					X	X
Chimica inorgânica	X					
Botanica	X					
Ethica	X					
Economia Politica		X				
Sociologia		X				
Historia do Brasil						X
Historia Natural		X				
Historia da Educação	X					
Historia Universal					X	
Historia da Philosophia		X				
Pedagogia						X
Pedagogia e Psychologia Infantil					X	
Psychologia Infantil e Hygiene						X
Methodologia	X					
Processo educativo		X				
Psychologia da criança		X				
Psychologia de aprender		X				
Psychologia	X					
Educação Religiosa		X				
Observação	X					
Pratica	X	X				
Musica e Canto Coral			X	X		
Canto coral					X	X
Costura e Trabalhos Manuaes			X	X		
Educação Physica			X	X	X	

As disciplinas relacionadas à língua portuguesa continuam sendo menos estudadas no CBAM do que nas escolas normais. Outras disciplinas, como aritmética, geografia, corografia, desenho, caligrafia e física não aparecem na grade da instituição confessional – o que não quer dizer que as normalistas não tivessem estudado essas disciplinas, já que elas normalmente vinham de uma trajetória mais

<sup>185</sup> Conforme Decreto n. 6.831, de 20 de Março de 1925.

alongada na instituição, conforme discutido no capítulo anterior<sup>186</sup>. Algumas disciplinas tinham nomes diferentes e conteúdos semelhantes: o programa de *Costura e Trabalhos Manuaes* para as escolas normais tinha uma proposta de conteúdo bastante parecida com a *Sciencia Domestica* apresentada no PROSPECTO (1924), cursada no quarto ano do *Curso Preparatorio*. Destaca-se ainda a presença de algumas disciplinas no Curso Normal batista que, de acordo com a Reforma Olegário Maciel, fariam parte da grade da Escola Normal Superior<sup>187</sup>, como por exemplo, Inglês, Economia Política e Latim<sup>188</sup>. A presença de três disciplinas relacionadas à psicologia, bem como das disciplinas *Methodologia* e *Processo educativo*, nos levam a pensar acerca do caráter escolanovista da formação dessas normalistas, treinadas para educar de acordo com os princípios desta corrente de pensamento. E não devemos esquecer que elas mesmas aprenderiam a lecionar fazendo: seja através da disciplina *Practica*, seja através do trabalho nas escolas anexas durante os períodos de férias (cf. COLLEGIO BAPTISTA AMERICANO MINEIRO, nov. 1921).

Desta forma, concluímos que as grades curriculares do CBAM para todos os níveis de ensino propiciavam uma instrução influenciada pelos princípios da escola nova. Visava-se produzir indivíduos capazes de atuar ativamente naquele que era o principal objetivo dos batistas para a instrução: a transformação social, promovida através do evangelismo e da educação escolar. Embora fosse comum em escolas protestantes a ênfase na utilização de métodos modernos, e as reformas educacionais ocorridas no mesmo recorte temporal também procurassem modernizar a educação pública, percebemos que a direção do CBAM em pouco ou nada estava interessada em acompanhar o proposto pelo Estado para suas escolas – mesmo porque, apesar de todos os esforços reformistas, estas ainda eram consideradas deficientes pelo grupo religioso.

Embora as práticas escolanovistas do CBAM contemplassem a transmissão dos conteúdos escolares úteis à vivência do projeto social batista, não podemos esquecer que eles só seriam úteis se os alunos tivessem aprendido a sentir e a se comportar como verdadeiros batistas, que prezam os princípios

---

<sup>186</sup> Capítulo 3, item 3.2.

<sup>187</sup> A Escola Normal Superior pretendia oferecer aperfeiçoamento pedagógico-literário às normalistas, e seu curso teria a duração de dois anos. De acordo com Pâmela Oliveira (2011), nunca chegou a funcionar.

<sup>188</sup> Cursado de forma optativa no quarto ano do *Curso Preparatorio*.

ideológicos e religiosos da denominação. Essa parte da transmissão do conhecimento que, conforme discutido no Capítulo 2<sup>189</sup>, compõe a educação, também se aprendia fazendo, através das práticas quotidianas e da convivência na instituição. A esse respeito discutiremos no tópico a seguir.

### 4.3 A EDUCAÇÃO

Como já vimos no Capítulo 2, era bastante comum que se publicasse em OBM artigos acerca da importância da educação, primordialmente escolar, adequada para os filhos dos batistas. Em parte deles<sup>190</sup>, encontramos um ponto em comum: a educação adequada deveria considerar o desenvolvimento físico, moral e espiritual dos educandos. Machado (1999) aponta essa característica como sendo comum às propostas de todas as escolas batistas brasileiras fundadas por missionários americanos. Bastián (1994) esclarece que essa premissa era comum a todas as escolas protestantes da América Latina fundadas nesse tempo. Esse autor descreve o projeto educativo protestante como sendo distinto do católico, por rejeitar a visão hierárquica e naturalizante da sociedade, e do positivista, por criticar seu cientificismo e o ateísmo de uma moral laica. Podemos observar que a proposta batista se adequava à descrição de Bastián (1994) neste trecho, retirado de um artigo do pastor Achilles Barbosa publicado em OBM (jan. 1920, p. 3):

Daqui veremos, não em época muito remota, sahir os campeões baptistas, com o sacrificio do proprio sangue si fôr mister, para implantar os principios de liberdade e democracia no Brasil e no mundo.

Como havemos de conseguir isso? De certo não ha de ser deixando os filhos dos baptistas de atrophiarem no ambiente estreito e muitas vezes prejudicial das escolas hoje existentes, umas mantidas pelos partidarios acérrimos do dogma, que mata as nobres aspirações infantis, outras da moral sem Deus, da moral absurda, que não satisfaz a todas as necessidades humanas, incapaz de alcançar o fim collimado.

Como se pode observar, a liderança batista considerava adequada uma educação que preparasse as crianças da denominação para lutar por uma reversão da ordem social estabelecida e implantar o que o grupo considerava como democracia. Assim, de acordo com Barbosa (jan. 1920), as escolas mantidas pelos *partidarios acérrimos do dogma* matariam suas aspirações, impediriam que sonhassem com a

---

<sup>189</sup> Capítulo 2, item 2.2.

<sup>190</sup> Cf. Barbosa (jan.1920); Christie (jan. 1923); Julieta Maia (dez. 1927); Maria de Oliveira (mar. 1927).

transformação social. E a moralidade positivista, uma *moral sem Deus e absurda*, não seria capaz de satisfazer o homem.

Embora o CBAM se representasse como americano até em seu nome, e as práticas educativas da instituição correspondessem, em grande parte, às realizadas no país de origem dos missionários, essa característica não era considerada suficiente para educar adequadamente seus alunos. Otis Maddox, em uma discussão durante a reunião da CONVENÇÃO... de 1920, descreveu da seguinte maneira a educação americana: *Nos Estados Unidos avulta o ideal da eficiência: física, vocacional ou profissional. Este fica aquém do ideal amplo da educação. O melhor ideal é a formação do carácter cristão* (ACTAS..., ago. 1920, p. 9). Embora a educação americana e os princípios da escola ativa fossem tomados como exemplo de uma educação moderna, não seriam considerados completos pelo missionário se não contemplassem a formação de um caráter cristão. Dessa forma, como perceberemos a seguir, o CBAM se empenhava em oferecer uma educação que conformasse os alunos a um estilo de vida mais moderno, civilizado, e principalmente, cristão protestante.

Podemos perceber que este projeto educativo enquadra-se dentro do conceito de disciplina foucaultiano (FOUCAULT, 1987). Ao mesmo tempo em que se aumentava a utilidade do educando, treinando-o para a almejada transformação social, diminuía-se sua força e autonomia, direcionando-o a acatar como se fossem seus os valores da denominação. A aceitação desses valores era garantida pela diversidade de representações construídas: conceitos como *liberdade* e *democracia*, no contexto estudado, são representados tanto como valores religiosos, quanto como políticos – considerando que neste segundo caso frequentemente são associados a conteúdo americanista, intensificando seu poder coercitivo. Desta maneira, o aluno que não obedecesse aos princípios transmitidos pelo CBAM por razões religiosas, o faria por razões civis.

O projeto do CBAM caminhou em direção à atenção ao que o grupo entendia como a integralidade do ser humano: uma educação física, moral e espiritual. A melhor metodologia, a seus olhos, para alcançar este objetivo foi descrita pelo missionário A. B. Christie, em um discurso proferido por ocasião da reunião da CONVENÇÃO... de 1923, em um discurso intitulado *A Educação Baptista*, e publicado em OBM. Vejamos um trecho:

O fator principal na educação é o ambiente. Cada experiencia deixa uma impressão no educando. A impressão póde ser boa ou má. Os costumes, habitos e linguagem são geralmente determinados pelos paes e companheiros. É difficil para uma creança subir acima do seu ambiente. No ambiente o factor mais importante é a personalidade. A personalidade ideal é Jesus. A educação christã tem o fim de estabelecer relações entre o homem e Christo, a qual será manifestada na conducta ou obediencia a Elle.

(...)

A educação baptista procura tirar a creança do mundo de mal, das influencias viciosas, para ter a oportunidade de formar seu character, rodeada pelas melhores influencias possíveis. Ella procura formar nos seus alunos um corpo são, um intellecto instruído, uma moral pura, preparando-os para exercerem uma influencia que ennobreça o trabalho manual, eleve a sociedade, purifique a politica, tornando o mundo um lugar possível para a mocidade viver e crescer sem tantos perigos e tentações.

Ha pessoas que consideram a educação como fim em si ou meio de alcançar uma posição material, politica ou social. O collegio baptista considera a educação, não como um fim em si ou um meio de satisfazer os interesses particulares, mas considera como meio de tornar o educado uma bençam para os outros, preparando-o para servir a sociedade. O fim principal da educação baptista é a utilidade (CHRISTIE, jan. 1923, p. 1-2).

A partir deste discurso, é possível perceber uma série de elementos daquela que, para os batistas, seria a educação escolar ideal. Há elementos relacionados ao ambiente em que a educação deveria ocorrer e às influências recebidas pelo educando, à educação do corpo, do intellecto e da moral, bem como à utilidade social dos educandos no futuro. Todos estes coincidindo com o conceito foucaultiano de disciplina. Discorreremos a seguir acerca destes elementos.

#### 4.3.1 Família e ambiente

Christie demonstra certa preocupação com o ambiente em que o educando viveria, e os hábitos que ele ali poderia aprender. O CBAM funcionava em regime de internato, embora também recebesse alunos externos. Foucault (1987) ressalta que o poder disciplinar por vezes exige um local separado dos demais para sua manutenção. Assim, os prospectos de propaganda enfatizavam sempre a matrícula para alunos internos. Não devemos deixar de considerar que é possível que isso se deva ao alcance desta literatura: uma família vizinha da instituição não necessitaria de propagandas para conhece-la, bastava uma visita. Mas, como se pode perceber em Foucault, era interessante para o CBAM que houvesse o máximo possível de alunos internos, possibilitando um maior êxito de sua função disciplinar. Retirando os alunos de seus lares e suas famílias, seria possível ensinar-lhes a

conviver em um ambiente diferente do que estavam acostumados, inculcando-lhes novos princípios, novas atitudes, novas posturas e, quem sabe, uma nova religião.

A tendência ao confinamento no internato aparece expressa em outros trabalhos sobre educação escolar em um recorte temporal próximo ao estudado. Ana Lage (2006) descreve as atividades de um colégio interno confessional feminino católico no interior mineiro, no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX. A autora destaca o cuidado por parte da direção para que as meninas tivessem o mínimo de contato possível com suas famílias. Na concepção das freiras que dirigiam a instituição, ali as alunas poderiam receber uma educação completa, que as preparasse para ser boas esposas e mães na sociedade moderna. Junto a suas famílias e em seus lares, as meninas e jovens estariam sujeitas às distrações e entretenimentos do lar, inviabilizando a completude da educação moral. Faria Filho (2000b), discorrendo acerca das relações entre escola e família expressas na Revista do Ensino entre 1925 e 1930, afirma que neste periódico a ação da família é retratada como *uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar seus filhos* (p. 46). Os professores deveriam ser o modelo de vida social seguido pelos alunos, afim de que estes se tornassem cidadãos dignos e úteis. Para que a família pudesse auxiliar a escola nesse projeto, tornava-se necessária a educação dos pais em conformidade com os objetivos propostos. O aluno serviria de intermediário nesse processo, levando até sua família o conhecimento adquirido na escola. Ana Magaldi (2003, p. 17) afirma que, dentre os escolanovistas, *foram muitos os intelectuais que se mobilizaram em ações educativas destinadas às famílias e defenderam a ação do Estado e da escola nessa mesma direção*. O principal objetivo dessas ações seria capacitar a família a realizar um trabalho complementar em relação à escola.

Retornando ao objeto desse item, percebe-se, a partir das fontes consultadas, que o relacionamento entre o CBAM, as famílias e os alunos parece ser o de entrega quase total dos últimos aos cuidados e princípios da instituição. O diretor assumia o posto de principal veículo de comunicação nesse relacionamento. Ele se tornaria, para os alunos, uma representação da família ausente. Ele ainda seria uma representação das regras, anseios e exigências da escola, tanto aos olhos das famílias como dos alunos.

Na relação com os alunos, o diretor buscava estabelecer um relacionamento o mais familiar possível. O PROSPECTO (1924) traz a seguinte afirmação: *A vida nestes internatos é muito familiar. Luctamos para desenvolver os nossos internos socialmente, exigindo que cada um cumpra seus deveres (s.p.)*. Já o PROSPECTO (1927) afirma que *Relações familiares são mantidas com os alumnos da melhor forma possível. A disciplina é enérgica, porém paternal, com o intuito de desenvolver a ordem na vida educativa do alumno. (s.p.)* Colaborava à manutenção de um ambiente familiar o fato de os diretores dos internatos masculino e feminino e suas famílias residirem no próprio internato. Assim, nos internatos, família e alunos se misturavam, posto que o sr. e a sra. Morgan eram envolvidos no trabalho da Escola, e sua filha também era aluna da instituição. O mesmo acontecia com a família Allen, em que o pai era vice-diretor da instituição e diretor do internato feminino, a mãe era professora e os filhos eram alunos.

O diretor deveria ser uma pessoa bem próxima dos alunos. No PROSPECTO (1921, 1924, 1927) encontramos o seguinte parágrafo: *O director em certas horas marcadas receberá, no seu gabinete, qualquer alumno que o procure para consultal-o sobre o estudo ou qualquer outro assumpto, pois é com o maximo prazer que elle serve aos seus alumnos de conselheiro e amigo (s.p.)*. Segundo memória do pastor Astrogildo Malheiros, aluno da Escola entre 1924 e 1928, a convivência muito familiar trazia, às vezes, dificuldades na disciplina: *Dado o convívio familiar, alguns alunos facilitando, de quando em vez abusavam da disciplina; e com isto traziam, às vezes, alguma reação da parte do Vice Diretor (Dr. Allen), que com sua capacidade e aptidão, soube sempre manter a ordem (50 ANOS, p. 25)*. A pessoa do diretor tornava-se um referencial e um exemplo para os alunos, na ausência da família. Pastor Astrogildo ainda relata, quanto às práticas esportivas, que *Em todos os esportes e brincadeiras, o Diretor muito estimulava os alunos; identificando-se mesmo muitas vêzes com eles (Op. cit. Op. loc.)*. Recaía sobre o diretor também a responsabilidade acerca do desempenho escolar dos alunos, conforme o PROSPECTO (1924; 1927): *Os membros do corpo docente, vendo que um estudante não está fazendo progresso nos estudos ou procedendo mal, deverão informar o director, que resolverá o caso*.

Esta convivência tão próxima permitia que o diretor conhecesse bem cada aluno da instituição. Nenhum passaria despercebido a seu olhar. Se algum deles se perdesse na vasta chácara Sabino Barroso – ou em qualquer lugar onde a

criatividade e/ou a vulnerabilidade infantis o pudessem ocultar, sua ausência seria facilmente notada à hora das aulas, cultos, refeições ou recolhimento. Seus anseios, temores, qualidades, limitações, dúvidas, habilidades, saudades, hábitos, tudo seria conhecido pela pessoa do diretor, que se representava como um *conselheiro e amigo*. Mesmo os limites físicos seriam conhecidos através da prática conjunta de atividades esportivas. Mais uma vez, esta prática coincide com a organização de um espaço analítico pelos agentes disciplinares, conforme descrito por Foucault (1987). Conhecendo bem cada aluno e seu potencial, o diretor teria melhor possibilidade de dominação dos mesmos, disciplinando-os à utilidade, conforme entendida pela denominação.

Através da convivência próxima com o diretor e sua família, os alunos matriculados no CBAM aprenderiam mais do que conteúdos escolares: eles seriam socializados para a convivência em uma família americana e batista. Através do exemplo do diretor e de sua esposa, os alunos e alunas aprenderiam a ser esposo e esposa, pai e mãe no futuro. Aprenderiam as formas de relacionamento e tratamento doméstico, a hierarquia familiar, a divisão de tarefas, a ludicidade no tratamento com os filhos, a responsabilidade no tocante à educação, a prática religiosa doméstica, a administração do tempo, os costumes alimentares<sup>191</sup>, e tudo o mais que envolve a vida privada e familiar. Exercitava-se os alunos em uma disciplina das pequenas coisas quotidianas, sem contudo puni-los quando havia inadequação. A prática repetida e contínua era o suficiente para garantir o seu aprendizado. Mais do que uma educação moral escolarizada, conforme descreve Ana Lage (2006) em seu trabalho, os alunos do CBAM eram conformados ao modelo familiar difundido pela denominação através da convivência quotidiana e prática. E, da mesma maneira que descreve Faria Filho (2000b), quando esses alunos retornassem a suas famílias, teriam a oportunidade de educar seus pais de acordo com os princípios aprendidos no internato. Assim como os escolanovistas defendiam a formação da família pelo

---

<sup>191</sup> Embora os prospectos do CBAM nada descrevam acerca da alimentação recebida pelos internos, é provável que fosse a mesma recebida pelo diretor e família, posto que residiam no mesmo domicílio. Além disso, essa prática seria coerente com a americanização dos modos de vida, conforme praticada na instituição. Tomando exemplo de outra instituição em recorte temporal próximo, alunos internos e direção receberem a mesma alimentação é apontado como uma das vantagens da matrícula no *Collegio Dom Viçoso*, em sua já citada publicidade (COLLEGIO DOM VIÇOSO, 11 jul. 1918). Por outro lado, encontramos em Morgan *et al* (set. 1921) um apelo para contribuições à instituição em forma de *arroz e feijão* – alimentos tipicamente brasileiros. Assim, é possível que os americanos tenham se acostumado com os alimentos brasileiros, mas as práticas relacionadas à refeição – horários, rituais, etc – tenham sido impostas aos alunos do CBAM.

Estado e pela escola (Ana MAGALDI, 2003), a denominação investia na formação das famílias batistas através de outras estratégias educativas, tais como as práticas eclesiais, a música e a difusão do periódico OBM<sup>192</sup>. Com a influência dos alunos e das estratégias citadas acima, os batistas esperavam operar a transformação social tão almejada. Esta seria a mais imediata utilidade da disciplina aplicada sobre os alunos.

Através das representações construídas nos prospectos, percebe-se a desconfiança, por parte da direção do CBAM, em relação às famílias dos alunos. Matricular um filho na instituição significava submeter, a criança e a família, à autoridade representada na pessoa do diretor. Mesmo nos momentos de folga dos alunos, a autoridade do diretor é representada em paridade com a autoridade familiar, conforme podemos ver no exemplo abaixo:

Os alumnos internos poderão sair aos sabbados, desde que sejam acompanhados por seus paes ou pessoas por elles encarregadas, mediante o consentimento expresso do director. O número de vezes, porém, de saídas será limitado a uma vez por mez, podendo o alumno gozar maior numero de vezes de saídas, desde que tenha bom procedimento e medias optimas. Também receberão visitas autorizadas pelos paes durante o período de recreio. (PROSPECTO, 1927, s.p.)

Não bastava o consentimento familiar; era necessário também o consentimento do diretor. O rendimento escolar também manifesta esse princípio. O CBAM se comunicava com a família a esse respeito através de boletins: enviava-se o rendimento do aluno à família, que deveria manifestar ao diretor sua ciência acerca da situação escolar da criança:

Boletins mensaes são enviados aos paes mostrando as notas nas matérias, a applicação, comportamento e freqüência do alumno. Taes boletins devem ser assignados pelos Paes e devolvidos ao director da instituição. Assim, os Paes podem desde logo apreciar o estímulo que advem de tal systema. (PROSPECTO, 1924, s.p.)

Em determinadas situações, o *Collegio* representava-se como maior interessado no bem do aluno, fazendo com que até mesmo os pais lhe devessem explicações: *...A ausência terá de ser justificada perante o director, mediante uma explicação escripta pelos paes. É de summa importância que os paes não sancionem desculpas, a não ser que sejam bem justificada [sic] (Op. cit., s.p.)*. Nesse caso, o CBAM é representado como guardião do direito e dever dos alunos de aprender, ao passo

---

<sup>192</sup> De acordo com Mendonça (2008) e Azevedo (1996), o culto, a hinódia e os periódicos foram elementos essenciais à difusão e manutenção da mensagem protestante em todas as denominações que se implantaram no Brasil.

que representa a família como passível de criar situações para que a criança não usufrua de sua condição de aprendiz.

Embora estas práticas diminuam – ou até mesmo anulem – a autoridade da família sobre seus filhos, não podemos esquecer que se situam em um contexto escolar em que a família é comumente representada como inabilitada para oferecer uma educação de qualidade e promover a utilidade social de seus filhos no futuro. Além do mais, tratava-se de uma instituição escolar americana e confessional – duas características que lhe “conferiam autoridade” para disciplinar. Por ser americana, tinha condições de oferecer uma transformação de vida a seus alunos. É provável que os pais que ali matriculavam seus filhos tivessem a esperança de transformá-los em cidadãos conformes ao modelo em que o Brasil, à época, se espelhava (Mirian WARDE, 2000). Assim, não importava que as famílias perdessem parte da sua autoridade: importava que, no futuro, seus filhos pudessem ser contemplados pelos demais brasileiros como um espelho de civilidade e progresso. Por ser confessional, o CBAM oferecia às famílias batistas uma educação com princípios considerados pelo grupo como divinos. O próprio liberalismo e democracia, ensinados na instituição como princípios civis, vestem-se teologicamente na prática da denominação (cf. TAYLOR, 1941; BEZERRA, 1960). Assim, cada elemento da educação secular seria interpretado, pelos membros do grupo, com um viés religioso. Além do mais, não podemos esquecer da possibilidade de que muitas famílias batistas mineiras enxergassem a mudança de religião por que passaram não como uma experiência relacionada ao contato com o numinoso (OTTO, 1985), mas como uma transformação de seu modo de vida seguindo o modelo do missionário, americano e civilizado. É provável que algumas famílias tenham enviado seus filhos para aprender os modos americanizados através da convivência no internato, acreditando que essa disciplina os tornaria verdadeiros servos de Deus.

#### 4.3.2 Educação do corpo

O já citado texto de Christie (jan. 1923, p. 2) enfatiza que *A educação verdadeira toma em consideração o desenvolvimento da alma, do intelecto e do*

*corpo: o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas*. Partindo do pressuposto de que os docentes e direção da instituição concordavam com o que o missionário escreveu, podemos concluir que desejava-se bem mais do que formar um *corpo são*, como aparece no mesmo texto: desejava-se moldar comportamentos a partir da educação do corpo. Esta, de acordo com Taborda de Oliveira e Meily Linhales (2011), era uma tendência do projeto de escolarização neste recorte temporal. Os autores afirmam que elementos da educação do corpo podiam ser percebidos nas disciplinas específicas, mas também em todo o cotidiano escolar, como por exemplo na higiene, saúde, utensílios escolares e castigo físico. Unidas, *essas disciplinas e práticas delinearam um verdadeiro projeto de intervenção cultural* (p. 390). Nos próximos parágrafos, trataremos de práticas de educação corporal no CBAM que refletiam os princípios sociais difundidos pela denominação. A educação corporal será abordada tanto em disciplinas e ocasiões específicas quanto em práticas quotidianas, tais como o vestuário, os modos de comportamento entre os discentes e sua distinção entre os gêneros. Para tal serão utilizadas, além das fontes escritas, algumas representações fotográficas dos alunos e alunas.

Inicialmente, é necessário considerar que todos os prospectos analisados trazem um texto sobre a importância e obrigatoriedade dos exercícios físicos para os alunos do CBAM. E este texto foi aumentando ao longo do tempo: inicialmente utilizaram-se 21 palavras (PROSPECTO, 1921), passando para 111 (PROSPECTO, 1924) e chegando a 133 (PROSPECTO, 1927). No PROSPECTO (1921, 1927) há representações fotográficas dos alunos praticando esportes, as quais discutiremos mais adiante. É interessante observar que a partir de 1924 cada aluno deveria pagar uma taxa extra, na ocasião da matrícula, para *prover os jogos com o material necessario ao desenvolvimento das justas atividades athleticas* (PROSPECTO, 1924, s.p.). O valor dessa taxa aumentou significativamente entre 1924 e 1927: de 5\$000 para 10\$000. Era uma taxa relativamente alta, se considerarmos que o valor cobrado em 1927 era equivalente à mensalidade de um aluno no Jardim da Infância, e maior do que a mensalidade de uma aula de solfejo. Por outro lado, em 1927 já não se cobrava mais a *Joia de Entrada*, diminuindo os custos na ocasião da matrícula.

Quanto às modalidades esportivas praticadas, em 1924 enfatiza-se *Basket-ball, Volley-ball, Base-ball, corridas, etc.* (PROSPECTO, 1924, s.p.) – ou seja, modalidades esportivas preferidas pelos norte-americanos. Dessa maneira,

seria possível dotar os corpos dos alunos brasileiros das mesmas virtudes possuídas pelos americanos através do treinamento, possibilitando-lhes viver na sociedade americanizada que se almejava construir. Mas não apenas isso: desenvolver-se-ia o gosto americanizado pelas atividades esportivas, tanto na participação ativa quanto na mera observação. É curioso que o CBAM enfatizasse mais a prática de esportes do que a da ginástica – exceto pelas referências à *gymnastica antes da abertura das aulas* (PROSPECTO, 1921; 1924, s.p.) e aos docentes de *Instrumentos de gymnastica* (PROSPECTO, 1927, s.p.). Não há representações fotográficas ou descrição dos alunos e alunas do CBAM praticando exercícios semelhantes aos praticados nas aulas de ginástica dos grupos escolares à época, por exemplo. Também não há referência a compêndios que orientassem a prática de exercícios higiênicos, tais como a “*gymnastica*” do professor Schreber, citada por Taborda de Oliveira e Meily Linhales (2011) como livro adotado em um grupo escolar no interior paranaense. Pela falta de evidências, é difícil saber se esse tipo de exercício não era praticado, ou se não era valorizado pela direção devido a suas características de dependência dos alunos pelo modelo estabelecido e demonstrado pelo professor.

Exceto pela corrida, pode-se caracterizar todas as atividades esportivas enfatizadas nos prospectos como esportes de equipe, que exigem o comprometimento do coletivo em torno dos objetivos sem isentar a necessidade do talento e esforço individuais. Também são atividades de característica dualista, em que uma equipe deve necessariamente sobressair à outra, resultando em vencedores e perdedores. Estas características eram particularmente interessantes, considerando o tipo de sujeitos que o CBAM se propunha a formar: indivíduos que se esforçassem individualmente para implantar socialmente os princípios aprendidos, que soubessem se associar em torno de objetivos comuns, e que tivessem a consciência de que sempre haveria opositores para seus ideais e objetivos. Dessa forma, as práticas esportivas preferidas pela instituição auxiliavam na transmissão e desenvolvimento de valores e princípios liberais.

As características descritas no parágrafo anterior reforçam o questionamento acerca da prática de ginástica no CBAM. Se os educadores batistas tinham por objetivo formar um sujeito liberal e individualista, tanto no corpo como no espírito, o ensino de ginástica através de repetições seria contrário a estes princípios. Talvez isto explique a descrição apresentada pelo PROSPECTO (1927)

para os professores que ministravam disciplina ligada à educação do corpo. Eles não eram professores que treinam para a mera repetição, e muito menos lentes, que transformam a visão já estabelecida através das outras práticas. Eles eram simplesmente aqueles que propiciavam e controlavam a prática esportiva, garantindo a manutenção dos valores aprendidos em sala de aula num ambiente diferente ao dos aprendizados cognitivos. Cabe ainda questionar o sentido da expressão *Instrumentos de Gymnastica* (PROSPECTO, 1927, s.p.). *Instrumentos* estaria se referindo ao tipo de material utilizado durante as aulas? Ou estaria se referindo à prática esportiva como instrumento de treinamento físico, sem a necessidade de repetições de exercícios mecânicos?

Outro fator a se observar é a diferença entre os gêneros na transmissão de princípios e valores. Não encontrei até o momento, nas fontes ou na literatura a respeito da educação batista no Brasil, qualquer referência ao impedimento ou diminuição do acesso aos valores liberais por parte das mulheres, concordando com a descrição da educação protestante para o gênero feminino contida em Jane Almeida (2007). Embora a definição social do papel feminino fosse inquestionável entre os batistas, a igualdade de sua formação seria mantida. E essa igualdade seria mantida, prioritariamente, através da convivência entre os sexos na mesma classe, com os mesmos professores, aprendendo conteúdos semelhantes através dos mesmos métodos. Caso as meninas no CBAM fossem limitadas à prática repetitiva da ginástica rítmica enquanto os meninos tivessem acesso aos valores liberais do esporte competitivo, a representação de uma formação igualitária estaria comprometida.

A partir de todo este conjunto de ponderações a respeito da possibilidade de os alunos do CBAM praticarem ginástica além dos esportes competitivos, posso concluir que, caso a ginástica existisse, não seria a modalidade mais interessante às representações que se desejava construir a respeito da instituição. Dessa maneira, as duas fotos de atividades para educação do corpo veiculadas nos prospectos retratavam situações de jogos competitivos: um jogo de vôlei, e as fileiras de dois times de basquete – ambos nas dependências do CBAM. Nos próximos parágrafos, discorrerei acerca de cada uma delas.



**FIGURA 45 - Grupo de estudantes jogando volley-ball<sup>193</sup>.**

A FIGURA 45 mostra um grupo de cerca de treze alunos jogando vôlei. Foi veiculada exclusivamente no PROSPECTO (1921), o menor deles em número de páginas e mais pobre em detalhes no texto escrito. A foto mostra uma partida disputada entre rapazes e moças. Observe que os rapazes, diferente da foto que discutiremos a seguir, não se encontram em traje apropriado à prática esportiva – pelo contrário, jogam de traje social e gravata, havendo dois deles a competir de paletó. Este traje masculino para competições não era comum à época – o que pode ser comprovado através da observação de uma foto de uma partida de vôlei disputada entre alunos do *Gymnasio* e alunas da Escola Normal de Diamantina (FIGURA 46):

---

<sup>193</sup> Fonte: PROSPECTO (1921), s.p..



**FIGURA 46 - Jogo de vôlei na quadra do quartel de Diamantina<sup>194</sup>.**

A partir da observação dessa foto, podemos perceber que os trajes, tanto dos rapazes quanto das moças, é consideravelmente diferente daqueles utilizados na imagem anterior. As vestimentas de ambos os sexos seguem a tendência descrita por Carmen Soares (2011) para as roupas esportivas a partir da década de 1920: confeccionadas em tecidos mais leves, adaptam-se ao corpo, ao invés de forçar o corpo a se adaptar a elas. As roupas adotadas pelos alunos do CBAM eram de tecidos pesados e rígidos, limitando seus movimentos durante a prática esportiva. Escondiam ao máximo a pele e as formas do corpo da exposição visual: observe que algumas moças do CBAM parecem utilizar botas por baixo da saia longa, e as que não o fazem utilizam meias grossas e sapatos. Os rapazes não podiam se despir de seus pesados e inadequados – mas respeitosos – ternos, vestindo-se de maneira completamente inadequada ao esporte praticado.

Durante as práticas esportivas do CBAM, mesmo que os dois gêneros convivessem e coparticipassem das atividades, seus corpos estariam sempre limitados. Essa limitação atingia os movimentos devido ao tipo de tecido e confecção das peças, atingia o contato visual devido ao modelo das roupas adotadas, e atingia o contato físico devido ao tipo de esporte escolhido. Observe que o vôlei é um

<sup>194</sup> Foto tirada em 15 jun. 1935. Disponível em: <http://siaapm.cultura.mg.gov.br>, coleção Municípios Mineiros.

esporte que propicia um contato mínimo entre seus participantes – contato esse que se torna nulo quando se trata dos participantes que estão do outro lado da rede. Tais características cooperavam à manutenção da moralidade considerada adequada pelos católicos e protestantes à época, impedindo que rapazes e moças tivessem qualquer tipo de contato físico. Também cooperavam à criação e manutenção de uma representação de respeitabilidade à coeducação praticada no estabelecimento. A divulgação de uma foto de prática esportiva com estas características no prospecto de propaganda da instituição ajudaria a torna-la mais atraente e aceitável aos olhos da sociedade, já que de acordo com Jane Almeida (2007) a coeducação era muitas vezes mal vista, sobretudo em círculos influenciados pelo pensamento católico. Considerando que o CBAM tinha alunos já em idade reprodutiva, o problema higiênico do contato entre os gêneros poderia ser ainda maior aos olhos da sociedade daquela época. Daí o sentido de uma representação esportiva em que os dois grupos estariam devidamente separados por uma rede, representação da moralidade, decência e pureza sexual nesta foto.

Outra interpretação possível para a escolha da prática e representação fotográfica de uma partida de vôlei entre os alunos do CBAM é relacionada às práticas disciplinares relacionadas ao espaço. Note-se que, em uma partida de vôlei, cada time tem seu lado da quadra para ocupar, e cada membro do time tem um espaço e função a exercer, que pode variar ao longo do jogo. Dessa forma, os times estavam fixos em seus lugares, e cada indivíduo também estava confinado a um espaço que deveria defender sozinho. Esta prática pode ser comparada ao princípio da localização imediata de Foucault (1987), em que cada indivíduo deve ocupar seu lugar em particular, evitando dessa maneira a busca de interesses próprios. Além disso, é comum que o árbitro das partidas de vôlei se localize em um ponto mais alto, próximo da rede, vigiando ambos os times e os indivíduos que os compõe. Embora o árbitro não esteja representado nesta foto, muito provavelmente estava presente nas práticas costumeiras do CBAM, ajudando a vigiar e analisar cada indivíduo em particular. O conhecimento das capacidades dos alunos tornava possível, aos missionários, dominá-los para, no futuro, utilizá-los na implantação dos princípios da denominação.

Os trajes escolhidos para os discentes no CBAM também representavam expectativas relacionadas ao futuro dos alunos. Observando outras fotos contidas nas fontes consultadas acerca dos batistas, podemos perceber que o traje dos

rapazes era bastante semelhante ao habitualmente utilizado pelos pastores e missionários, enquanto que o traje das moças era bastante semelhante ao utilizado pelas professoras do CBAM. A imagem do pastor e da professora constitui a representação do adulto ideal entre o grupo pesquisado. Desta maneira, a foto do jogo de vôlei cria uma representação de que o ensinamento transmitido naquela instituição é para a vida toda, atingindo tanto a transformação no adulto considerado adequado, quanto o aprendizado dos princípios considerados essenciais – neste caso, o cuidado com o corpo através do esporte. Além disso, possibilitava que os alunos aprendessem a conviver com a indumentária considerada adequada pelo grupo mesmo nas tarefas incompatíveis com aqueles trajes, levando-os a rejeitar vestimentas mais comuns entre os brasileiros, com as quais não estavam acostumados. Dessa forma, os trajes utilizados na prática esportiva criavam uma identidade visual entre aqueles que foram alunos do CBAM, que se esperava ser mantida ao longo de toda a vida.



**FIGURA 47 - Teams de Basket Ball Collegio Baptista e o Granberry<sup>195</sup>.**

A FIGURA 47 foi publicada no PROSPECTO (1927), e apresenta os times de basquete do CBAM e do Instituto Metodista Granbery, colégio fundado em 1889 na cidade de Juiz de Fora, Zona da Mata mineira. Por se tratar de times exclusivamente masculinos, não parece haver a preocupação de se demonstrar

<sup>195</sup> Fonte: PROSPECTO (1927, s.p.).

ausência de contato físico – principalmente o time visitante, tão próximos uns dos outros. Note que o time do CBAM utilizava uniformes bem maiores do que o do time oponente, com ombros e parte dos braços cobertos, além de uma gola fechada por botões. O tecido é mais flexível que o da foto anterior, mas se ajusta menos às formas corporais do que o uniforme do time oponente. Isto confirma as ponderações acerca da preservação do contato visual entre alunos e alunas feita em um parágrafo anterior.

O que chama a atenção nesta foto é o interesse, por parte dos organizadores do prospecto, de representar as relações amistosas do CBAM com outra instituição educativa protestante mineira. Considerando o que já foi discutido anteriormente a respeito da relação entre batistas, metodistas e suas escolas, é possível pensar que a veiculação desta foto tinha o objetivo de auxiliar na construção de uma representação mais exaltada de americanismo por parte do CBAM. Representando-se como uma instituição que tinha bom relacionamento com os metodistas, o CBAM declarava possuir os mesmos valores daquele grupo, representado neste país como americano por excelência (cf. MESQUIDA, 1994). Neste caso, o esporte e toda a educação corporal dele provenientes serviriam para demonstrar a união entre dois grupos distintos que compartilhavam dos mesmos princípios liberais vivenciados nos jogos.

Sobre as relações entre os dois grupos protestantes envolvidos nesta disputa esportiva, é interessante notar a postura corporal dos atletas do CBAM. Embora os alunos batistas sejam mais baixos – e provavelmente mais jovens – que os opositores metodistas, note que todos mantêm uma postura firme e olhar desafiador. A distribuição espacial dos alunos na foto ajuda a perceber a intenção dominadora dos batistas: embora o número de alunos dos dois grupos seja o mesmo, os batistas ocupam quase dois terços do espaço da foto. A excessiva altivez dos alunos da instituição belo horizontina nos remete à anteriormente referida expectativa de dominação da sociedade, conforme particularmente vivenciada pelos protestantes batistas, descrita em Machado (1999). Mas remete ainda às complicadas relações entre os dois grupos protestantes ali envolvidos: embora haja concordância quanto aos valores americanistas, há uma firme resistência por parte dos batistas pelo seu espaço nesta cidade, neste estado, nesta nação – e, é claro, neste jogo de basquete.

Uma disputa esportiva entre alunos batistas e metodistas remeteria não apenas à competição esportiva, mas à luta por prosélitos entre os dois grupos. Remeteria também à luta ideológica entre os batistas, partidários de um governo eclesiástico congregacionalista<sup>196</sup>, e entre os metodistas, episcopais por excelência<sup>197</sup>. O time vencedor desta partida receberia por recompensa o sentimento de que a escola, ou seja, a forma disciplinar a que era submetido, era superior à do oponente. Em um contexto disciplinar, pequenas vitórias ou derrotas podem recompensar ou degradar os indivíduos e o sistema de que fazem parte. Dessa maneira, pode-se considerar que o resultado deste jogo de basquete deveria expressar não apenas a habilidade dos alunos, mas tornava-se uma representação da disputa entre as duas denominações. Infelizmente, não encontramos o resultado deste jogo nas fontes consultadas.

Cabe ainda discutir acerca das práticas referentes ao corpo no CBAM diz respeito às já discutidas listas de enxoval. Se compararmos a lista do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha com a lista do CBAM, perceberemos que a exigência da instituição batista quanto a cobertores e roupas de frio é bem menor do que a da instituição católica<sup>198</sup>. Talvez esta exigência seja diretamente relacionada com o modo de os americanos perceberem o clima brasileiro: para eles aqui fazia bastante calor, não seriam necessários agasalhos tão pesados. É fato que o aluno podia levar mais roupas do que os prospectos recomendavam. Mas, dentro da recomendação feita, percebemos uma americanização até mesmo da maneira de o brasileiro perceber o clima em que vivia. Carmen Soares (2011) afirma que as roupas podem ser consideradas elementos poderosos na manutenção ou subversão da ordem social, já que indicam como os indivíduos de uma época determinada percebem a si mesmos e a sua posição social. Cita ainda a afirmação de Simmel: *homens vestidos de modo semelhante comportam-se de modo relativamente*

---

<sup>196</sup> O Congregacionalismo é uma forma de governo eclesiástico em que a congregação (conjunto dos membros e pastor) define, através da realização de eleições, os assuntos relacionados à administração do grupo – inclusive a escolha de pastores. Possui forte semelhança com o federalismo, já que cada igreja é considerada autônoma, embora possam se reunir em Convenções. Seguem este princípio as denominações protestantes Batista e Congregacional.

<sup>197</sup> O Episcopalismo é uma forma de governo eclesiástico levado a efeito através dos pastores ou padres e dos bispos, seus superiores imediatos. Possui forte semelhança com a monarquia, já que todas as igrejas devem obediência ao Sínodo ou Arquidiocese, presidida por um bispo. É a forma de governo dos católicos romanos, metodistas e anglicanos.

<sup>198</sup> É necessário considerar que a cidade de Campanha, no Sul de Minas, registra temperaturas naturalmente mais baixas que Belo Horizonte. Ainda assim, Penna (1997), ao registrar as temperaturas desta capital durante as décadas de 1910 e 1920, relata mínimas no período de inverno em torno dos 5º C, chegando eventualmente a 1º C.

*semelhante* (SIMMEL, 2008, p. 30 *apud* SOARES, 2011, p. 84). Desta maneira, a americanização da maneira de vestir dos alunos – seja no curioso traje do jogo de vôlei, seja na quantidade de agasalhos recomendada, reflete mais uma vez o que era esperado que os alunos do CBAM se tornassem: um reflexo do homem e mulher americanos.

Por fim, gostaríamos de fazer uma última reflexão acerca das representações de controle do feminino pelo masculino no CBAM. Retornando à foto do jogo de vôlei, podemos observar que se tratava de um time feminino jogando contra um masculino. Em competições esportivas, é comum separar as equipes por gênero, dadas as características naturais dos corpos de homens e mulheres, como por exemplo as diferenças de força e altura. Colocando um time feminino, de menor capacidade física e trajando roupas que limitavam muito mais os movimentos, para jogar contra um time masculino, estava-se quase determinando a derrota do time feminino. Isto ajudaria a manter uma representação de submissão do feminino pelo masculino, de maneira semelhante à que as futuras professoras experimentaríamos, tendo seu trabalho sempre sujeito à autoridade dos pastores e da CONVENÇÃO... – território masculino por excelência<sup>199</sup>. Dessa forma, embora houvesse uma tendência liberalizante nas práticas do CBAM quanto à profissionalização feminina, havia também uma clara limitação estabelecida. Estes limites diziam respeito à escolha profissional, que necessariamente deveria ser a docência, e ao controle rígido do trabalho feminino, exercido por indivíduos do gênero masculino. Outra situação em que se percebe maior rigidez no controle do gênero feminino diz respeito aos uniformes. Enquanto os meninos seguiam a já descrita lista do enxoval, as meninas deveriam adquirir o uniforme vendido no próprio internato (PROSPECTO, 1921; 1924; 1927). Assim sendo, suas roupas adotariam uma maior padronização que a dos garotos, além do constante controle e aprovação por parte da direção. Mesmo a convivência no internato feminino era alvo de um maior rigor:

---

<sup>199</sup> Consultando os relatos publicados em OBM acerca das reuniões da CONVENÇÃO..., perceberemos que, embora a presença feminina não fosse proibida, era muito pequena. Tal fato pode ser explicado por uma série de razões, dentre elas dificuldades das mulheres de deixar o lar ou o trabalho durante os dias da reunião, ou mesmo não terem sido convidadas a participar como mensageiras de suas igrejas. Além disso, a CONVENÇÃO... contava sempre com uma programação feminina, que dificultava ou mesmo impossibilitava que as mulheres participassem de todas as assembleias convencionais, assim como os homens (ACTAS..., ago. 1920; ACTAS..., set. 1921; PROGRAMMA PROVISORIO DA CONVENÇÃO BAPTISTA MINEIRA, nov. 1923). Por fim, não devemos deixar de considerar que a CONVENÇÃO... é constituída pelas igrejas, que são sempre dirigidas por um pastor – obrigatoriamente, do sexo masculino (TAYLOR, 1941; BEZERRA, 1960).

enquanto o diretor do internato masculino era o sr. Morgan, com quem a convivência dos alunos se tornou tão familiar que causava dificuldades na disciplina, o diretor do internato feminino era o Dr. Allen, conhecido pela sua rigidez (cf. já citado 50 ANOS, p. 25).

### 4.3.3 Educação do intelecto

Maria Lúcia Hilsdorf (2007) ressalta que as escolas protestantes, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, eram consideradas boas escolas por praticarem *a pedagogia moderna, definida pelo método intuitivo* (p. 62, grifo original). O método intuitivo, de acordo com Maísa Remer e Márcia Stentzler (2009), caracterizava-se por preparar o indivíduo para a vida completa, considerando o corpo, o intelecto e a moral. Essa preparação se daria através da descoberta das potencialidades da criança, enfatizando-se o desenvolvimento da capacidade de crítica dos alunos. Esperava-se que essas características preparariam os educandos para atuar no novo mercado de trabalho que se efetivava no Brasil. Como já vimos anteriormente, os escritos sobre educação publicados em OBM ressaltavam a educação integral oferecida no CBAM. Os prospectos de propaganda caminhavam nessa mesma direção. Ao que se pode perceber, era importante para os batistas que seus educandos fossem preparados para a vida adulta considerada ideal pelo grupo – ou seja, uma vida adulta preferencialmente dedicada à difusão dos princípios sociais e religiosos adotados pelos batistas, através da docência e/ou ministério pastoral.

Algumas das principais críticas protestantes à escola brasileira estão relacionadas aos métodos de ensino, descritos da seguinte maneira por Ramalho (1976, p. 79): *A pedagogia é essencialmente memorizadora e as lições, apresentadas de forma monótona, são quase sempre ditadas. Não se dá comumente valor maior aos aspectos de assimilação e elaboração por parte dos alunos.* Embora não disponhamos de fontes mais detalhadas acerca das práticas em sala de aula no CBAM, sua grade curricular, conforme estudada no item 4.2, demonstra clara ênfase na utilização prática dos conteúdos nos nomes das disciplinas estudadas. Observe que, desde o Jardim de Infância, os alunos do CBAM cursavam a disciplina *Linguagem Oral e Escrita*, e a disciplina *Calligraphia* de

forma separada desta. Tais elementos nos levam a pensar que a disciplina dedicada à linguagem procurava desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita dos alunos de maneira prática, preparando-os para a vida em sociedade. Além dessa disciplina, devem-se considerar os conteúdos de *Geographia* e *Arithmetica* que, de acordo com anotações a caneta no PROSPECTO (1921), seriam ensinadas no Jardim e primeiros anos do Curso Primário de forma oral. Isso nos leva a inferir que o conteúdo das disciplinas deveria ser suficientemente prático e empírico para que os alunos não precisassem realizar anotações ou recorrer aos compêndios como forma de auxiliá-los na construção do conhecimento. Além disso, no ensino de história, percebemos a presença das disciplinas *Historia Contada* e *Biographia*, capazes de descrever como viviam os exemplos históricos a ser imitados. Mesmo no Curso Normal, percebemos uma presença significativa de disciplinas relacionadas à teoria educacional e metodologia de trabalho, além de *Observação* e *Practica*. O ensino da religião e música, bem como a educação física, se daria através das práticas realizadas antes do início do horário das aulas, no culto e nos esportes – ou seja, conteúdos aprendidos de tal forma que tornava possível ao aluno manter sua prática como um hábito, mesmo depois que se tornasse egresso.

Considerando os conteúdos das disciplinas, não podemos nos deixar de referir aos compêndios adotados para seu estudo. Embora ainda não tenhamos localizado todos os livros citados no PROSPECTO (1921, 1924, 1927), sabemos que alguns deles eram também utilizados em outras escolas protestantes à época, tais como a *Arithmetica* de Trajano, gramáticas de Othoniel Motta, e livros de leitura de Erasmo Braga (RAMALHO, 1976). Além disso, seriam utilizados os livros de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e de Rui Barbosa, notórios pelo método intuitivo. Ademais, como era de praxe em instituições escolares fundadas por missionários protestantes (MENDONÇA, 2008), seriam utilizados livros em inglês, embora em número bastante inferior aos impressos em língua nacional – o que diferia das práticas da maioria das escolas protestantes. Embora não tenhamos nos dedicado a estudar detalhadamente cada um dos livros utilizados no CBAM – mesmo porque muitos deles seriam dificilmente identificados, dado o fato de na maior parte dos casos só ser sido citado o nome do autor, ou do livro – percebemos que sua escolha seguia padrões comuns às escolas e princípios educacionais protestantes da época. Assim, podemos inferir que os compêndios adotados pelo

CBAM seguiam o mesmo princípio de construção de saberes que possam ser utilizados de maneira prática, através do método intuitivo.

Os livros se faziam presentes no CBAM não apenas como compêndios didáticos, mas também em sua biblioteca. O PROSPECTO (1921, 1924, 1927) sempre enfatiza o fato de a instituição possuir uma biblioteca, com livros que vão de acordo com os princípios ensinados pela instituição. Tal estrutura tornava possível formar hábitos de leitura entre os alunos, que se esperava estender ao longo de toda sua vida. Além do desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização e letramento, a frequência à biblioteca desenvolveria nos alunos a capacidade individual de escolher suas leituras, bem como a disciplina necessária para levá-las a efeito.

Para além da sala de aula e mais relacionada aos hábitos de leitura, encontra-se uma prática vivenciada no CBAM e que pode ser ressaltada como meio de desenvolvimento de hábitos relacionados ao individualismo, vivência democrática, leitura e discurso público: o *Club Litterario Tiradentes*. De participação obrigatória, o *Club* tinha os seguintes objetivos:

Afim de cultivarmos os habitos de pensar e falar em publico, sem timidez, sem temor e sem atrapalhação alguma organizamos este club literário. Todos os discipulos assistiram estas reuniões. Agora nossos programmas são realizados de duas em duas semanas, dando programmas extraordinários nos dias de festas nacionaes. Os efeitos deste trabalho são patentes. (MORGAN et al, set. 1921, p.3)

O trabalho realizado neste *Club* consistia em estabelecer um tema, sortear expositores que apresentassem sua posição a respeito do assunto, e promover uma eleição entre os alunos. Este trabalho, além de desenvolver aptidões próprias à vivência em sociedades democráticas, desenvolvia nos alunos a capacidade de construir um discurso, apresenta-lo oralmente e em público, escolher e votar no mais adequado a partir de um texto apenas ouvido uma única vez, e com relativamente pouco tempo para reflexão. É provável que o discurso produzido fosse exposto a partir de um registro escrito – o que desenvolveria as capacidades relacionadas à alfabetização e letramento dos alunos. Na igreja batista, era comum que certos discursos proferidos em ocasiões especiais fossem divulgados transcritos nos periódicos denominacionais. Considerando que o *Collegio* teve diversos periódicos produzidos por e para os alunos ao longo de sua história, é provável que alguns discursos ali tenham sido transcritos. Cabe ressaltar que as atividades promovidas pelo *Club Litterario* envolviam a coletividade no tocante à assistência e

eleição da proposta. Já quanto à elaboração das propostas, tratava-se de um trabalho individual, que desenvolvia no aluno a capacidade de exprimir publicamente sua própria opinião, e mantê-la, independente das circunstâncias. Estas habilidades vão ao encontro da autonomia que se esperava de um sujeito moderno (Ana Márcia SILVA, 1999).

O desenvolvimento das práticas do *Club Litterario*, conforme acima descritas, atendem às modificações almejadas pelos missionários protestantes na escolarização brasileira, sobretudo no tocante à participação crítica dos alunos, à ênfase na elaboração e ao relacionamento entre as disciplinas estudadas (RAMALHO, 1976), uma vez que seria necessário discorrer acerca de um tema, e não de um conteúdo específico. Assim, podemos considerá-lo uma prática educativa do intelecto, voltada não apenas ao aprendizado de um conteúdo, mas de uma forma de construir o pensamento e se portar em sociedade.

Há ainda que se notar que essas atividades preparavam, de certa forma, o aluno e a aluna para aquelas que eram consideradas as atividades por excelência do homem e mulher batistas formados no CBAM: o ministério e a docência. Em ambas as atividades, seria necessário conseguir construir e apresentar discursos, estando preparados para responder a objeções e questionamentos dos ouvintes, e sempre mantendo sua posição.

Mas não era apenas o *Club Litterario Tiradentes* que treinava os alunos para a eleição num contexto representado como democrático. Mesmo o *Club Athletico*, organização desportiva do CBAM, realizava eleições para escolher anualmente um presidente e um conselheiro: *Proceder-se-á, anualmente, á eleição da directoria do Club, a qual será composta de um presidente e um conselheiro, sendo aquelle eleito por todos os alumnos e este pelas classes do quarto anno para cima* (PROSPECTO, 1927, s.p.). Note que há uma restrição quanto ao voto: apenas alunos acima do *quarto anno* poderiam eleger o conselheiro. Por mais que os batistas se representassem como democratas, não se deve desconsiderar que viviam em uma sociedade em que o voto não era completamente livre. Diferente da tradição das assembleias realizadas nas igrejas, nem todos poderiam participar das eleições civis oficiais. Então, o *Club Athletico* simularia a situação de uma eleição restrita e uma irrestrita, preparando os alunos para aquilo que era a realidade do Brasil à época. Note-se, ainda, que não há qualquer restrição quanto ao voto feminino, concordando com a prática eclesiástica da denominação. Já com relação à

candidatura feminina, o PROSPECTO (1927) não proíbe, mas também não ressalta essa possibilidade: seriam eleitos um presidente e um conselheiro, e não um(a) presidente e um(a) conselheiro(a).

Desta forma, podemos concluir que o CBAM procurava disciplinar o intelecto de seus alunos para viver em uma sociedade que se pretendia nova, baseada nos valores capitalistas, liberais e democráticos, conforme compreendidos pelo grupo. Não podemos, porém, nos esquecer que esses valores tinham paralelos teológicos dentro do discurso religioso da denominação protestantes. Assim, o preparo do intelecto dos alunos era voltado à vida em uma sociedade que se pretendia nova, transformada social e economicamente, mas também transformada de acordo com princípios cristãos. A autonomia, individualismo, hábitos de leitura, capacidade de discurso que eram desenvolvidos nos alunos seriam bastante úteis no mundo do trabalho em um país que procurava adequar-se a um tipo de capitalismo melhor desenvolvido. Mas, sobretudo, seriam úteis à vivência das práticas da denominação, tanto no culto eclesial, quanto no culto devocional, quanto na difusão da fé através do evangelismo ou educação.

#### 4.3.4 Educação da moral

A importância de uma formação moral adequada, entre os batistas, era muito grande. Isso porque, conforme Azevedo (1996), o grupo só julgava ser possível alcançar a tão desejada modificação social se houvesse uma mudança interior nos indivíduos que compunham a sociedade. Era necessário formar indivíduos que desejassem ser diferentes dos homens em geral – e dos católicos em particular. Seria necessária, no plano educativo, uma estratégia que levasse os alunos a desejar ser e se comportar de forma diferente daquelas que estavam habituados a ver em seu cotidiano, desejando se tornar novos homens e mulheres.

Nos itens anteriores, discutimos sobre como o CBAM retirava seus alunos da convivência com influências sociais consideradas inadequadas pelo grupo. Propiciava também uma convivência muito próxima com os missionários e suas famílias, na tentativa de criar exemplos que fossem seguidos pelos educandos. Além disso, as disciplinas *Historia Contada* e *Biographia* seguramente teriam esse apelo

moralizante, em que seriam apresentados aos alunos exemplos que deveriam ser seguidos.

Mas não eram apenas essas as estratégias para educação moral adotadas no CBAM. Havia ainda um *Código Moral*, publicado no PROSPECTO (1927). A seguir, transcrevemos este documento.

### **Código Moral Em Deus Confiamos**

Para tornar-me um cidadão útil e feliz devo ter:

1º - Coragem e esperança.. – Hei de ter coragem, isto é, ter coragem para refrear o que penso, falo e faço e ter esperança , porque Ella é a força que me trará o aperfeiçoamento.

2º - Sabedoria. – Devo proceder sabiamente na escola, no brincar, no ler e no falar. Preciso aprender a escolher o bem e evitar o mal.

3º - Industria e Bons Habitros. – Devo cuidar bem do meu character. O meu character é o que eu sou, senão perante os olhos dos outros, pelo menos aos olhos da minha própria consciência. Os bons pensamentos não deixarão os maus entrarem no meu espirito. Quando estiver a fazer coisas boas, não terei tempo para fazer o mau. Com cuidado poderei formar o meu character e assim adquirir bons hábitos.

4º - Conhecimento e Utilidade. – Devo tornar-me forte no espirito. O melhor é conhecer-me a mim mesmo, os meus amigos e o mundo ao redor de mim. Então mais feliz e mais útil serei. Preciso sempre acolher alegremente o conhecimento útil na escola, no lar e em toda parte.

5º - Verdade e Honestidade. – Devo falar verdade e ser honesto. Preciso saber o que é verdadeiro e o que é direito. Tenho de falar verdade sem medo. Devo ser honesto em todos os meus affazeres e em meus pensamentos. Não sendo honesto, não posso respeitar a minha própria pessoa.

6º - Serviços e Altruísmo. – Devo empregar minha força para ajudar os outros: ser amável, perdoar aqueles que me injuriaram e proteger os fracos.

7º - Saúde e Pureza. – Devo promover o fortalecimento do meu corpo, meus olhos, meus dentes, meu coração enfim todo meu corpo deve ser sadio, de maneira que minhas forças e faculdades mentais também funcionem o mais perfeitamente possível. Devo conservar-me physica e moralmente puro.

8º - Caridade e amor. – Eu tenho o dever de amar. Devo amar a Deus que creou não somente este mundo, mas todos os homens de todas as raças, nações, crenças, os quaes são meus irmãos. Devo amar meus paes, meu lar, meus vizinhos, meu país e ser leal a todos.

9º - Humildade e Reverência. – Devo saber que há sempre mais cousas para aprender. Aquillo que sei é pouco comparado com o que posso aprender. Devo respeitar todos os que têm mais conhecimento do que eu e reverenciar todas as coisas boas. Devo saber obedecer e a quem o devo fazer.

10º - Fé e Responsabilidade. – Farei todas estas cousas porque preciso prestar contas a Deus e á Humanidade, pela maneira que vivo, pelo quanto posso auxiliar o meu próximo, e pela proporção que

meus semelhantes podem confiar em mim e depender da minha individualidade (PROSPECTO, 1927, s.p., realce original).

Embora publicado em um prospecto de propaganda da instituição, como sendo um documento do próprio CBAM, este código moral era uma tradução do *Moral Code for School Children*, publicado no periódico americano *Collier's, The National Weekly*, de 1925<sup>200</sup>. Este fato nos ajuda a perceber que os missionários do CBAM estavam atentos à discussão sobre educação escolar nos EUA, tendo adotado este código moral logo que o mesmo foi publicado em um periódico americano. Nos leva a perceber, ainda, a necessidade que os mesmos tinham de que o CBAM fosse visto como uma instituição americana – necessidade essa que, além de se expressar no nome da instituição, se fazia perceber na adoção de elementos escolares propriamente americanos, e a tentativa de sua implantação nesta cidade.

Percebe-se, neste código moral, a influência da moral evolucionista spenceriana (Maria Angélica LUCAS, 2000). Para Spencer, a educação deve promover o progresso humano, que se manifesta em transformações internas no indivíduo. Podemos observar esta expectativa no *Código Moral* no uso de termos e expressões como, por exemplo, *aperfeiçoamento, aprender a escolher o bem, formar o meu carácter, adquirir bons hábitos, acolher alegremente o conhecimento útil, ser honesto em todos os meus afazeres e em meus pensamentos, meus semelhantes podem confiar em mim e depender da minha individualidade*. Spencer via as transformações alcançadas através de uma educação adequada como capazes de promover o bem-estar e o suprimento das necessidades sociais, além de promover a felicidade individual: observe que o conhecimento deve ser acolhido *alegremente*. Para Spencer, a principal função da educação escolar seria a formação do caráter, e não o acúmulo de conhecimentos – ênfase esta que pode ser percebida em todos os prospectos e matérias de OBM analisados neste trabalho.

Outro elemento que nos faz acreditar na influência spenceriana na educação moral do CBAM diz respeito ao ambiente educativo. Baiardi (2008) descreve como, aos olhos do filósofo, este fator era importante para a formação do indivíduo: influenciado pela teoria evolucionista biológica de Lamarck, Spencer acreditava que a evolução provinha da exposição do indivíduo a fatores externos, e

---

<sup>200</sup> Este documento foi disponibilizado em formato fotográfico digitalizado no site da *Texas Home School Coalition*: <http://www.thsc.org/Categories.aspx?Id=MoralCode>.

não devido a variações aleatórias. Como já foi observado anteriormente, a convivência no CBAM, sobretudo no internato, possibilitava que todos os alunos se vissem como irmãos e irmãs de uma mesma família, que dividem o mesmo espaço, alimentação e costumes, e que têm por figura paterna e materna um casal de missionários norte-americanos. Expostos à estrutura da convivência familiar americana, com seus princípios e valores, os alunos desenvolveriam a capacidade de viver em sociedade da mesma maneira que conviviam nos internatos.

Percebem-se, também, elementos da disciplina foucaultiana no *Código Moral*. Assim como na moral evolucionista, na disciplina a educação deve conduzir o educando à utilidade social no futuro. Observe no texto a ênfase sobre aperfeiçoar-se, tornar-se útil, proteger os fracos, auxiliar o próximo, ser confiável. O *Código* pressupõe ainda a existência de uma hierarquia, em que alguns devem ser respeitados por terem mais conhecimentos, ou por estarem aptos a ensinar – como, por exemplo, a escola e o lar. Ao educando, caberia a posição de obediência, embora escolhendo a quem se deveria obedecer. Esta escolha, porém, não seria realizada por ele próprio, mas por aqueles que ocupavam lugar superior na hierarquia educativa, e assim se representavam aos olhos dos alunos. Se o aluno é tratado como aquele que sequer sabe o que é verdadeiro e o que é direito, como ele poderia saber por si próprio a quem obedecer? Não devemos ainda deixar de considerar a possibilidade de que os americanos se sentissem no lugar próprio do educador/disciplinador pela sua simples condição nacional, representada como ideal por eles mesmos e pelos brasileiros. Também pode haver uma tensão geracional expressa nesse parágrafo, sendo que os mais jovens deveriam obedecer aos mais velhos. Esta última possibilidade, porém, deveria existir em conjunto com algum outro fator, já que adultos pertencentes a grupos religiosos opositores muito provavelmente não deveriam ser atendidos em suas colocações, principalmente nas que dizem respeito à forma de culto e às doutrinas liberais vivenciadas na “democracia batista”.

O educando é representado, no código moral, como aquele que deve ser rigorosamente disciplinado, tendo em vistas sua utilidade social futura. Ele deve se *refrear* em palavras, atos e pensamentos. Deve cuidar de seu caráter e de sua consciência. Deve se portar com humildade e reverência, e sempre falar a verdade. O controle dos sentimentos e sensibilidades também pode ser percebido neste texto, já que o aluno possui a obrigação não apenas de respeitar e obedecer, mas também

de amar a Deus, à família, à pátria, e à humanidade de maneira geral. Novamente, recorre-se ao relacionamento pessoal com o numinoso como forma de controle daquilo que está além do que os olhos disciplinadores humanos podem ver. Embora cada indivíduo preste contas à *Humanidade* pela pessoa que tem sido, prestará contas também a *Deus*, que em sua onisciência pode julgar aquele que se negou a “fazer o bem”, mesmo nas esferas mais íntimas de sua existência. O cuidado com o corpo é retomado no *Código Moral*, tendo em vistas uma boa saúde que permita um bom desenvolvimento intelectual, e a utilização das próprias forças para ajudar o próximo – ou seja, um fortalecimento físico e crescimento intelectual visando à utilidade.

A redação deste texto, em primeira pessoa, também era um elemento auxiliar no processo conformador dos educandos. Apenas ao lê-lo, o educando já se colocaria na posição da pessoa que seguirá estes princípios e que tem as necessidades e compromissos nele descritos. Percebe-se claramente que o *Código Moral* era um texto com objetivos que se estendiam além da vida escolar, alcançando a vida adulta e o pleno cumprimento e difusão dos princípios ali expressos, já que depois de devidamente disciplinado por toda a infância e adolescência, o jovem adulto poderia também se tornar capaz de disciplinar e transmitir conhecimentos aos mais jovens, que têm menos conhecimento do que ele. Sendo assim, este código moral era uma regra de conduta que assegurava o cumprimento do ciclo e da hierarquia disciplinar, em que o sujeito adequadamente disciplinado se tornava um disciplinador das gerações futuras.

\*\*\*\*\*

Neste capítulo, discorreremos acerca das práticas que visavam o efetivo desempenho da atividade formativa do CBAM em relação às novas gerações. Para tal, descrevemos quais eram os níveis de ensino praticados, bem como as estratégias utilizadas para a instrução e educação dos alunos ali matriculados.

Como pudemos perceber, os dirigentes do CBAM esperavam que o tempo fosse seu aliado na tarefa disciplinadora dos educandos. Havia um programa de ensino que previa uma permanência bastante alongada do aluno na instituição, tanto em número de anos como em número de horas diárias passadas ali. Tal fato

permitiria uma maior influência sobre a vida e hábitos do educando, visando formá-lo à semelhança dos missionários constantemente presentes no colégio.

No campo da instrução, embora tanto os batistas quanto as escolas públicas – de ensino pré-escolar, primário e normal - buscassem uma educação moderna e adequada à nova sociedade que se desenvolvia no momento, não necessariamente trilhavam os mesmos passos. Apesar de haver muitos pontos semelhantes, na instituição batista, é notória a ênfase em conteúdos que permitiam a vivência dos princípios defendidos pela denominação.

Com relação à educação, percebemos a ênfase em sua integralidade, ponto central do método intuitivo. Seriam tomadas várias medidas para assegurar o desenvolvimento físico, moral e intelectual dos educandos, visando sua utilidade no futuro. O desenvolvimento que se buscava atingir visava, ao mesmo tempo, a vida em uma sociedade moldada de acordo com valores liberais e capitalistas, e de acordo com os valores religiosos batistas – considere-se que o escopo de ambos se permeia constantemente. Assim, além das medidas propriamente escolares tomadas para alcançar estes objetivos, devemos ressaltar o importante papel da convivência interpessoal, que colaborava à instauração e manutenção de uma forma de disciplina quase totalizante, voltada à convivência no âmbito privado e práticas quotidianas. Tal disciplina pretendia formar indivíduos que se comportassem de forma moderna, civilizada e, diga-se de passagem, americanizada.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pudemos compreender que o CBAM ocupava uma posição privilegiada entre as estratégias para difusão da mensagem batista. As fontes consultadas não permitiram tornar totalmente claro se os missionários vieram para esta capital com o interesse de fundar uma escola, ou se aqui perceberam a necessidade. O fato é que o CBAM, muito provavelmente devido às representações de eficácia da educação ali promovida, logo se tornou a menina dos olhos da denominação, recebendo doações mesmo de quem ali não tinha filhos matriculados, para subsidiar seu funcionamento.

Considerando as premissas da modernidade educacional à época, percebemos que as práticas do CBAM tinham estreita relação tanto com a educação liberal e o método mútuo, quanto com o escolanovismo. É curioso que os batistas, que defendiam a difusão daquilo que entendiam por democracia a preço até mesmo do próprio sangue (cf. BARBOSA, jan.1920), não pretendiam interferir nas práticas da escolarização pública – antes, criaram para si seu próprio sistema escolar, praticado às custas das mensalidades e doações dos mais ricos, e oferecido gratuitamente ou com grandes descontos aos mais pobres. Embora esse sistema certamente tenha possibilitado que muitas famílias que não tinham condições financeiras de mandar educar seus filhos em um colégio o fizessem, criou grandes dificuldades à administração do CBAM, quase sempre atolado em dívidas e com poucos recursos para trabalhar. Não fosse a possibilidade de venda de partes do terreno, muito provavelmente a instituição não teria sobrevivido até os dias de hoje, sem nunca ter fechado as portas ainda que por curto período de tempo.

Retornando à sua relação com a educação pública, percebemos que não havia interesse, por parte dos batistas, em estabelecer uma correspondência direta entre as disciplinas estudadas na instituição e as propostas nas reformas educacionais. Assim, compreendemos que as diferenças entre os sistemas de ensino eram reflexo de uma diferença na proposta e nos objetivos de cada instituição, e não apenas no conteúdo a ser aprendido.

Conforme observados nas fontes, os objetivos da educação batista perpassavam a construção de um indivíduo apto e preparado para viver na sociedade que a denominação pretendia transformar, em conformidade com seus ideais políticos, sociais e religiosos. Para que um indivíduo fosse útil, seria necessário que ele tivesse conhecimento –fosse instruído – e desenvolvesse uma conduta e hábitos adequados – fosse educado. Educação e instrução eram o alvo

da educação batista. O afastamento do aluno de seu ambiente familiar, com subsequente introdução em um ambiente novo, criado a partir da convivência com os missionários e professores, era um dos principais meios de alcançar estes alvos.

Conforme pudemos perceber, os batistas pretendiam implantar uma nova sociedade, que poderia ser experimentada pelo educando durante sua estadia no CBAM. Assim que ele de lá saísse, disciplinado, com hábitos formados, esperava-se que ele auxiliasse na difusão e implantação desse novo modo de vida – moderno, americanizado, e sobretudo, fundamentado na religiosidade protestante.

\*\*\*\*\*

Longe de concluir a pesquisa sobre o CBAM, estas considerações suscitam ainda mais questionamentos acerca da atuação educacional batista neste estado, bem como das práticas realizadas no CBAM. Percebemos a lacuna quanto à educação promovida pelas escolas dominicais batistas; aos cursos bíblicos oferecidos em níveis diferentes para leigos e líderes; às escolas isoladas – práticas que intencionalmente nos isentamos de discutir neste trabalho.

Reconhecemos ainda que poderíamos aprofundar muitos dos aspectos explorados neste trabalho através de uma pesquisa comparando as práticas e concepções educacionais entre os batistas e demais grupos protestantes, ou mesmo entre o método mútuo conforme aplicado na escolarização pública deste estado e no CBAM. Caberia ainda uma pesquisa, a título de comparação, entre o CBAM e outros colégios batistas brasileiros, com o intuito de identificar se estamos discorrendo acerca de um grupo que tinha práticas comuns ou diferentes das demais instituições da denominação.

Além dessas questões, percebemos a possibilidade de pesquisas acerca do papel educativo das demais estratégias formativas batistas para com seus fiéis, como o periódico OBM, o *Cantor Cristão*, os trabalhos com sociedades de senhoras e mocidades. Todos esses eram permeados de aspectos formativos e disciplinares, que poderiam ser melhor explorados.

Há também que se considerar que o acervo do *Centro de Memória do Colégio Batista Mineiro* possui um grande número de fontes materiais, como mobiliário e material didático, que não foram explorados neste trabalho devido ao recorte temporal abordado.

Por fim, seria interessante discutir como os batistas e suas estratégias educativas se relacionaram com o governo autoritário de Vargas, e a reforma nacional da educação de Francisco Campos.

No término de minha monografia de graduação, mediante as oportunidades de pesquisa que percebia através dessas fontes naquele momento, concluí apontando para meu interesse em prosseguir com a pesquisa o quanto antes. Hoje, no término de minha dissertação, reafirmo meu interesse em prosseguir explorando esse material. Convido, porém, aos pesquisadores interessados, em o fazerem junto comigo – pois hoje enxergo muito mais possibilidades que então. Tantas possibilidades, que uma pesquisadora só não poderia explorar.

---

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## Fontes primárias e auxiliares

### *Literatura periódica*

A ALFAIATARIA Guanabara. **O Horizonte**. Belo Horizonte, ano I, n. 1, 08 abr. 1923. p. 4. (CMCBM)

A EDUCAÇÃO cristã. **O Baptista Mineiro**. Rio de Janeiro, ano VII, n. 12, dez. 1926. p. 2. (CMCBM)

A EDUCAÇÃO e a evangelização. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 10, dez. 1920. p. 1. (CMCBM)

A EDUCAÇÃO e a evangelização. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 10, dez. 1920. p. 1. (CMCBM)

A NOSSA historia: F.A.R. Morgan. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano X, n. 1, jan. 1929. p. 3-4. (CMCBM)

ACTAS dos trabalhos da 3ª Convenção Baptista Estadual. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 8, ago. 1920. p. 2-9. (CMCBM)

ACTAS dos trabalhos da 4ª Convenção Baptista Mineira . **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano II, n. 5, set. 1921. p. 1-8. (CMCBM)

ALLEN, J.R. Collegio Baptista Americano Mineiro. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano VI, n. 1, jan. 1925. p. 4. (CMCBM)

ALLEN, J.R. Nossa historia: autobiographia. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano IX, n. 4, abr. 1928. p. 3-4. (CMCBM)

ALLEN, J.R. O valor da instrucção. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano II, n. 7, nov. 1921. p. 1-2. (CMCBM)

APPLEBY, Rosalee. Nossa história. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano VIII, n. 11, nov. 1927. p. 2. (CMCBM)

ARRUDA, Lindolpho de. Collegio Baptista Americano Mineiro. **O Baptista Mineiro**. Rio de Janeiro, ano VII, n. 7, out. 1926. p. 2. (CMCBM)

ATENÇÃO!... **A gazeta**. Belo Horizonte, anno I, n. 18, 06 jul. 1923. p. 3. (CMCBM)

BARBOSA, Achilles. A campanha e a educação. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 1, jan. 1920. p. 3-4. (CMCBM)

CHRISTIE, A.B. A educação baptista. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano IV, n. 1, jan. 1923. p. 1-2. (CMCBM)

COCKELL, Henrique E. A razão de ser. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 1, jan. 1920. p. 1. (CMCBM)

COLLEGIO Baptista Americano Mineiro. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano II, n. 7, nov. 1921. p. 3. (CMCBM)

COLLEGIO Baptista de Bello Horisonte [sic]. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano VIII, n. 1, jan. 1927. p. 4. (CMCBM)

COLLEGIO D. Viçoso. **Jornal de Minas**. Belo Horizonte, ano I, n. 8, 11 de julho de 1918. p. 3. (APM)

CROSLAND, D.F. Como podemos ter uma boa convenção. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano III, n. 10, out. 1922. p. 3-4. (CMCBM)

ESTÁ RESOLVIDO o problema educacional baptista, em Minas! **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 10, dez. 1920. p. 1. (CMCBM)

ESTHER Silva e Herval S. Rangel honram-se em participar o seu casamento. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano VII, n. 12, dez. 1926. p. 2. (CMCBM)

FREIRE, J. Christo no sertão. **O Batista Mineiro**. Belo Horizonte, anno I, n. 1, jan. 1920, p.1-2. (CMCBM)

GRAMMÁTICA Portuguesa do professor Firmino Costa. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano II, n. 2, mar. 1921. p. 4. (CMCBM)

GYMNASIO de Viçosa. **Diário de Minas**. Belo Horizonte, anno X, n. 3034, 17 ago. 1919. p. 7. (CMCBM)

MAIA, Julieta Guimarães. Educação da creança. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano VIII, n. 12, dez. 1927. p. 5. (CMCBM)

MALHEIRO, Astrogildo. Educação e Instrução (Continuação). **O Baptista Mineiro**. Rio de Janeiro, ano VII, n. 11, nov. 1926. p. 2. (CMCBM)

MALHEIRO, Astrogildo. Educação e Instrução. **O Baptista Mineiro**. Rio de Janeiro, ano VII, n. 10, out. 1926. p. 2. (CMCBM)

MINAS GERAES. Belo Horizonte, 28 de abril de 1927. (APM)

MORGAN, F.A.R. Offertas feitas pelas egrejas ao Collegio Baptista. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano V, n. 9, set. 1924. p. 3. (CMCBM)

MORGAN, F.A.R.; MAIA, Álvaro; BARBOSA, Achilles. Parecer sobre educação. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano II, n.5, set. 1921. p. 2-3. (CMCBM)

NOSSA história: F.A.R. Morgan. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano IX (X), n. 13, jan. 1929. p. 2. (CMCBM)

NOSSA história: Henrique E. Cockell. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano IX, n. 10, out. 1928. p. 3 e 6. (CMCBM)

NOTÍCIAS da seara. Escolas anexas. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano I, n. 8, ago. 1920. p. 10. (CMCBM)

O BAPTISTA MINEIRO. 1920 a 1928. (CMCBM)

O JORNAL BATISTA – Edição do Centenário. Rio de Janeiro: Convenção Batista Brasileira, 15 Out. 1982. Edição comemorativa. (CMCBM)

OLIVEIRA, Maria de. Abertura das aulas do Collegio Baptista Americano Mineiro. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano VIII, n. 3, mar. 1927. p. 3. (CMCBM)

OS MORGAN e o Collegio Baptista Americano-Mineiro. **O Baptista Mineiro**. Rio de Janeiro, ano VII, n. 3, mar. 1926. p. 3. (CMCBM)

PROGRAMMA provisorio da Convenção Baptista Mineira a se realizar na Igreja em Sarandy, de 25 a 27 de fevereiro proximo. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte: anno IV, n. 11, nov. 1923. p. 4. (CMCBM)

RANGEL, Herval Silva. 3º domingo de novembro – dia da educação. **O Baptista Mineiro**. Rio de Janeiro, ano VII, n. 10, out. 1926. p. 1. (CMCBM)

RANGEL, Herval Silva. Dia da Educação. **O Baptista Mineiro**. Belo Horizonte, ano VIII, n. 12, out. 1927. p. 2. (CMCBM)

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, n. 21, 1927. p. 451. (ME)

### *Publicações e arquivos escolares*

50 ANOS: 1918-1968. Belo Horizonte. 1968. (CMCBM)

ARQUIVO de Notas Finaes do Collegio Baptista Americano Mineiro. 1921 a 1930. (CMCBM)

IZABELA HENDRIX: Cem anos. Belo Horizonte: Instituto Metodista Izabela Hendrix, 2004. Disponível em [https://docs.google.com/file/d/0B1A4oZprJBUXNTdjNjdhOGUtNGNhOS00MmE1LWE00TUtM2ZiMjgyZGFkODEx/edit?hl=pt\\_BR](https://docs.google.com/file/d/0B1A4oZprJBUXNTdjNjdhOGUtNGNhOS00MmE1LWE00TUtM2ZiMjgyZGFkODEx/edit?hl=pt_BR) . Acesso em jan. 2013.

O COLÉGIO BATISTA MINEIRO. 40º Aniversário. Belo Horizonte: [s.n.], 1958. (CMCBM)

PRIMEIRO corpo docente do Colégio Izabela Hendrix em Belo Horizonte. 1905. Fotografia, 18 x 21 cm. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/> , coleção Municípios Mineiros. Acesso em: jun. 2012. (APM)

PROSPECTO do Colégio Batista. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1932. (Acervo particular)

PROSPECTO. Belo Horizonte: Collégio Batista Americano Mineiro, 1921. (CMCBM)

PROSPECTO. Belo Horizonte: Collégio Batista Americano Mineiro, 1924. (CMCBM)

PROSPECTO. Belo Horizonte: Collégio Batista Americano Mineiro, 1927. (CMCBM)

REVISTA COMEMORATIVA DO CENTENÁRIO DO COLÉGIO SANTA MARIA. Belo Horizonte: FUMARC, 2003. Edição comemorativa. (Biblioteca CSM)

REVISTA COMEMORATIVA DO SEPTUAGÉSIMO QUINTO ANIVERSÁRIO DO COLÉGIO SANTA MARIA. Belo Horizonte: Instituto Arquidiocesano de Educação/FUMARC, 1978. Edição comemorativa. (Biblioteca CSM)

### *Literatura teológica*

BEZERRA, Benilton C. **Interpretação panorâmica dos batistas**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1960 (escrito em Recife).

CHAMPLIN, Russel Norman; BENTES, João Marques. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia**. São Paulo: Candeia, 1991. vol. 1.

FÉ PARA HOJE. **Confissão de Fé Batista de 1689**. São José dos Campos: Editora Fiel, 1991.

GRUDEM, Wayne. **Teologia Sistemática**. São Paulo: Vida Nova, 1999.

HINNELLS, John R. (Org.) **Dicionário das religiões**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LANGSTON, A. B. **Esboço de Teologia Sistemática**. Rio de Janeiro: JUERP, 1983.

LYRA, Jorge Buarque. **A mesa batista**. São Paulo: Brusco e Cia., 1946.

MADDOX, Ottis Pendleton. **Uma Interpretação da Bíblia em dois volumes: o Velho Testamento**. Belo Horizonte, 1952. (Acervo particular)

TAYLOR, William Carey. **Manual das Igrejas**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1941.

WALTON, Robert C. **História da Igreja em quadros**. São Paulo: Vida, 2000. (Biblioteca SEBEMGE)

*História e memória do Protestantismo*

BURROUGHS, P. E. **O povo baptista**. Porto, Portugal: Tabernáculo Baptista, 1948.

CALDAS FILHO, Carlos R. **Fé e café: um estudo do crescimento do presbiterianismo no Leste de Minas Gerais de 1919 a 1989**. Manhumirim: Didaquê, 1999. (Biblioteca SEBEMGE)

CRABTREE, A.B. **História dos Batistas do Brasil até o ano de 1906**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1940. (Biblioteca SEBEMGE)

FEITOSA, José Alves. **Breve História dos Batistas do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Souza Marques, 1974. (Biblioteca SEBEMGE)

GINSBURG, Solomon L. **A wandering jew in Brazil**. Nashville: Southern Baptist Convention, 1921. (Acervo particular)

GIRALDI, Luiz Antonio. **História da Bíblia no Brasil**. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. (Acervo particular)

HARRISON, Helen Bagby. **Os Bagby do Brasil: uma contribuição para o estudo dos primórdios batistas em terras brasileiras**. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1987. (Biblioteca SEBEMGE)

HULSE, Erroll. **An introduction to the baptists**. Sussex: Carey Publications, 1973. (Biblioteca SEBEMGE)

MADDOX, Sarah Gill. **A história de Ephigênia Roe Maddox: fundadora do Colégio Batista Mineiro**. 2. ed. Tradução de Rita de Cássia S. S. Miranda. Belo Horizonte: Colégio Batista Mineiro, 2008. (Acervo particular)

MEAD, Frank S. **The Baptists**. Nashville, Tennessee: Broadman Press, 1936. (Biblioteca SEBEMGE)

MESQUITA, Antônio Neves de. **História dos Batistas do Brasil: 1907 até 1935**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1940. (Biblioteca SEBEMGE)

PEREIRA, José dos Reis. **Breve história dos batistas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1979. (Biblioteca SEBEMGE)

PEREIRA, José dos Reis. **História dos batistas no Brasil: 1882 – 1982**. Rio de Janeiro: Juerp, 1982. (Biblioteca SEBEMGE)

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981. (Biblioteca SEBEMGE)

RODRIGUEZ, J. M. **Los Bautistas en las Repúblicas del Plata**. [S.l.: s.n.], 1936. (Biblioteca SEBEMGE)

SILVA, Armindo de Oliveira. **Uma estrela que brilha na Floresta**: memórias de um educador batista. Belo Horizonte: Colégio Batista Mineiro, 1996. (Acervo particular)

SOUZA, Ivan Milton Pitzer de (Org.). **Livro do Centenário da Primeira Igreja Batista do Brasil**. Salvador, 1982. (Biblioteca SEBEMGE)

### *Cântico*

GINSBURG, Solomon. Domingo [Hino 140]. *In*: **CANTOR Cristão**. Edição Revisada e documentada. 4ª edição com música. Rio de Janeiro: JUERP/Casa Publicadora Batista, 1971. (Acervo particular)

### *Documentos sociais*

JULIETA Guimarães e Munelar M. Maia participam a V. Excia. e Exma. Família o seu casamento. (Comunicação matrimonial.) Belo Horizonte, [1923?]. (Acervo particular)

### *Legislação*

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.508. **Livro das Leis Mineiras**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1916. (HHMG)

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.955. **Livro das Leis Mineiras**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1918. (HHMG)

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.758. **Livro das Leis Mineiras**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1925. (HHMG)

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.831. **Livro das Leis Mineiras**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1925. (HHMG)

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.972. **Livro das Leis Mineiras**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1925. (HHMG)

### *Constituição da população mineira*

NOTICIA estatístico-chorografica do município de Bello Horizonte. **Minas Geraes**. Belo Horizonte, 10 de maio de 1927. p. 14-15. (APM)

REGISTRO de Imigrantes em Minas Gerais, entre 1888 e 1901. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>> Acesso em: jun. 2012. (APM)

### **Livros e artigos**

ABREU, Rafael. **Memória da cidade**: Raffaello Berti. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/Secretaria Municipal da Cultura, 2009.

ALENCAR, Gedeon. A democracia brasileira tem uma “marca batista”? **Protestantismo tupiniquim: hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira**. São Paulo: Arte Editorial, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **História da Educação**, Pelotas, n. 22, p. 61-86, maio-ago. 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. É preciso educar o povo! – A influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira. *In*: CUNHA, Marcos Vinicus da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 45-66

ALMEIDA, Marcelina das Graças. A Catedral da Boa Viagem de Belo Horizonte: fé, modernidade e tradição. *In*: DUTRA, Eliana de Freitas. **BH: horizontes históricos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 239-288.

ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. *In*: SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil**. vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 215-288.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A imprensa como co-participa da educação do homem. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 59-62, jan.-dez. 2002.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sobre a função educadora da imprensa e história da educação. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 05, jan. 2002.

ARENDRT, Hanna. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão. **Histórias de bairros de Belo Horizonte: Regional Leste**. Belo Horizonte: APCBH/ACAP-BH, 2008(a).

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão. **Histórias de bairros de Belo Horizonte: Regional Centro-Sul**. Belo Horizonte: APCBH/ACAP-BH, 2008(b).

AZEVEDO, Israel Belo de. **A celebração do indivíduo: a formação do pensamento batista brasileiro**. Piracicaba: Ed. UNIMEP; São Paulo: Exodus, 1996.

BARBOSA, Daniel Ely Silva; SILVA, Gislene Calafange. Tecendo tramas acerca da música protestante: usos da história oral. **X Encontro Nacional de História Oral**. UFPE: Recife, 2010.

BASTIAN, Jean-Pierre. **Protestantismos y modernidade latinoamericana: historia de unas minorias religiosas activas em América Latina**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BELLOTTI, Karina Kosicki. "Delas é o Reino dos Céus": Mídia evangélica infantil e o supermercado cultural religioso no Brasil (anos 1950 a 2000). **História**, São Paulo, n. 28 (1), p. 621-650, 2009.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERTI, Silma Mendes. **Raffaello Berti arquiteto: projeto memória**. Belo Horizonte: AP Cultural, 2000.

BICCAS, Maurilane de Souza. "Nossos Concursos" e "A voz da Prática": A Revista do Ensino como estratégia de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 155-166, jan.-dez. 2005.

BLOOM, Harold. **La religión em los Estados Unidos: el surgimento de la nación poscristiana**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. *In*: ARAÚJO, J.C.S; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.) **Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação pela imprensa**. Campinas/Uberlândia: Autores Associados/Edufu, 2002.

BUTTELLI, Felipe Gustavo Koch. Bourdieu e o Culto Cristão: relatos de uma observação. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, vol. 14, p. 44-66, set-dez. 2007.

CAIRNS, Earle. **O Cristianismo através dos séculos: uma história da Igreja Cristã**. São Paulo: Vida Nova, 1984.

CARVALHO, Carlos Henrique de; INÁCIO FILHO, Geraldo. Debates educacionais na imprensa: republicanos e católicos no Triângulo Mineiro (1892-1931). *In*: SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007. p. 53-84.

CARVALHO, José Murilo de. Primeiros passos (1822-1930). *In*: CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 15-84.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, set.-dez. 2004.

DALLABRIDA, Norberto. Escolas italianas: resistência e italianidade. **II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferença, mediações**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. p. 1-11. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br>. Acesso em 15 de junho de 2012, 17:00 hs.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan.- jun. 2004.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. A formação via impresso. *In*: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

DONATO, Hernâni. **Brasil 5 séculos**. São Paulo: Academia Lusíada de Ciências, Letras e Artes, 2000.

FAIGUENBOIM, Guilherme; CAMPAGNANO, Anna Rosa; VALADARES, Paulo. **Dicionário Sefaradi de Sobrenomes**. Rio de Janeiro: Fraiha, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000(a).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. *In*: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193 – 211.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a escola nova em Minas Gerais. *In*: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 80-93.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.- jun. 2000(b). p. 44-50.

FARIA, Maria Auxiliadora; GROSSI, Yonne de Souza. A classe operária em Belo Horizonte: 1897-1920. *In*: MONTEIRO, Norma de Góes (Org.). **V Seminário de Estudos Mineiros: A República Velha em Minas**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982. p. 165-214.

FERREIRA, João Cesário Leonel. **História da leitura e protestantismo brasileiro**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 218-248.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas. *In*: ARAÚJO, J.C.S; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.) **Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação pela imprensa**. Campinas/Uberlândia: Autores Associados/Edufu, 2002.

GONZALES, J. **E até os confins da terra: uma história ilustrada do Cristianismo**. São Paulo: Vida Nova, 1995.

GONZALEZ, Justo L. **A era dos novos horizontes**. São Paulo: Vida Nova, 1991.

GOOD, H.G. **Historia de la educacion norteamericana**. México (Distrito Federal): Unión Tipografica Editorial Hispano Americana, 1966.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HULRBUT, Jesse Lyman. **História da Igreja Cristã**. São Paulo: Vida, 1979.

JACQ, Christian. **A franco-maçonaria: história e iniciação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.

JULIÃO, Letícia. Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna (1891-1920). *In*: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). **BH: horizontes históricos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1996.

KARNAL, Leonardo. **Estados Unidos: da colônia à independência**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Genealogia da escola nova no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 83-92, set. 2002.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Escolas confessionais femininas na segunda metade do século XIX e início do XX: um estudo acerca do Colégio Nossa Senhora de Sion em Campanha (MG). *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura do (Orgs.). **Navegando pela história da educação**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Ana\\_Cristina\\_P\\_Lage\\_Artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ana_Cristina_P_Lage_Artigo.pdf)>. Acesso em: 05 Jul. 2012.

LANGE, Francisco Curt. **História da música na Vila do Príncipe do Serro do Frio e Arraial do Tejuco**. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Cultura, 1982.

LIMA, Michelle Fernandes. Os educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 18-30, set. 2008.

LINHARES, Joaquim Nabuco. **Itinerário da imprensa de Belo Horizonte: 1895-1954**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1995.

LOPEZ, Luiz Roberto. **Uma história do Brasil: República**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Evolucionismo spenceriano: concepções de progresso, estado e educação. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro: 2000. CD-ROM.

MACHADO, José Nemésio. **Educação Batista no Brasil: uma análise complexa**. São Paulo: Colégio Batista Brasileiro / Cortez Editora, 1999.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 5, p. 213-231, jan.-jun. 2003.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 15, p. 99 – 116, set.-dez. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade a nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MEDEIROS, Pedro Henrique Cavalcante de. A inserção do protestantismo no Brasil no século XIX: uma breve análise de duas teorias. In: AMARAL, Clínio *et al.* (Orgs.). **Representações Poder e Práticas Discursivas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. CD-ROM.

MELLO, Ciro Flávio Bandeira de. A noiva do trabalho: uma capital para a República. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). **BH: horizontes históricos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 11-48.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. A “Questão religiosa”: conflito Igreja *versus* Estado e expansão do protestantismo. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002c. p. 61-80.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Evolução histórica e configuração atual do protestantismo no Brasil. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 11-60.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2008.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *Vocação ao fundamentalismo: introdução ao espírito do protestantismo de missão no Brasil*. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002b. p. 133-144.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso**. Juiz de Fora/São Bernardo do Campo: EDUFJF/Editeo, 1994.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical**. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **Centelha em restolho seco: uma contribuição para a história dos primórdios do trabalho batista no Brasil**. São Paulo: Vida Nova, 2005.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; LINHALES, Meily Assbú. *Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios do debate educacional brasileiro (1882-1927)*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 389-408, maio-ago. 2011.

OLIVEIRA, Zaqueu Moreira de. **Liberdade e exclusivismo: ensaios sobre os batistas ingleses**. Rio de Janeiro/Recife: Horizontal/STBNB Edições, 1997.

OLIVEIRA, Zaqueu Moreira de. **Perseguidos, mas não desamparados: 90 anos de perseguição religiosa contra os Batistas Brasileiros (1880 – 1970)**. Rio de Janeiro: Juerp, 1999.

OLIVEIRA, Zaqueu Moreira de. **Um povo chamado batista: história e princípios**. Recife: Kairós, 2011.

OTTO, Rudolf. **O sagrado: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

PASSOS, Mauro. **A classe trabalhadora em Minas Gerais e a Igreja Católica: a ponta de uma memória (1900-1930)**. São Paulo: Loyola, 1991.

PASSOS, Mauro. *Entre a fé e a lei: o pensamento educacional no período republicano (1889-1930)*. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; Faria filho, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo (Orgs.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 183-196.

PAULY, Evaldo Luis. *O dilema epistemológico do ensino religioso*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, set.-dez. 2004.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *A Escola no projeto de construção do Brasil Moderno – a reforma Francisco Campos em Minas Gerais*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 16, p. 12-17, dez. 1992.

PENNA, Octavio. **Notas cronológicas de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Sistema Estadual de Planejamento/Fundação João Pinheiro/Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, dez. 2008.

RAMALHO, Jether Pereira. **Prática educativa e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REINAUX, Micheline. Imprensa e protestantismo no Brasil (1864-1930). **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 337-345, dez. 2007.

REMER, Maísa Milène Zarur; STENTZLER, Márcia Marlene. Método Intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. **Anais do IX Congresso Nacional de educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908\\_1161.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908_1161.pdf) . Acesso em 11 de junho de 2013, 11:00hs.

RESENDE, Fernanda Mendes. O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. *In*: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.) **Histórias da educação: histórias de escolarização**. Belo Horizonte: Horta Grande, 2004. p. 83-93.

RESENDE, Fernanda Mendes; SOUZA, Rita de Cássia de. O método intuitivo e a Escola Nova: Discussões educacionais em fins do século XIX e início do século XX. **Anais do 3º Congresso de Pesquisa em História da Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos\\_pdf/Tema%209%20-%20Pr%C3%A1ticas%20escolares%20e%20processos%20educativos/O%20m%C3%A9todo%20intuitivo%20e%20a%20Escola%20Nova.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%209%20-%20Pr%C3%A1ticas%20escolares%20e%20processos%20educativos/O%20m%C3%A9todo%20intuitivo%20e%20a%20Escola%20Nova.pdf) . Acesso em 11 de junho de 2012, 11:00hs.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. **Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889 – 1906)**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

RODRIGUES, Nelson. **A menina sem estrela: memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. Os sete (e outros) pecados capitais do mau historiador. *In*: **Antimanual do mau historiador: ou como se fazer uma boa história crítica?** Londrina: Eduel, 2007. p. 19-33.

ROLIM, Francisco Cartaxo. Pentecostalismo e sociedade. **Pentecostais no Brasil: uma interpretação sócio-religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSA, Eleonora Santa (Org.). **Bello Horizonte: bilhete postal**. 2. Ed. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2010.

SCHÜNEMANN, Haller Elinar Stach. Sociabilidades protestantes: uma análise sobre o mito e o rito no protestantismo de teologia fundamentalista. *In*: QUADROS, Eduardo Gusmão de; SILVA, Maria da Conceição (Orgs.). **Sociabilidades religiosas: mitos, ritos e identidades**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 119-132.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução: O prelúdio Republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. *In*: SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil**. vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 7-48.

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.19, n.48, p. 07-29, ago. 1999.

SILVA, Cleni da. **Educação Batista**: análise histórica de sua implantação no Brasil e de seus desafios no contexto atual. Rio de Janeiro: JUERP, 2004.

SILVA, Eliane Moura da. História das religiões: algumas questões teóricas e metodológicas. *In*: MOURA, Carlos André Silva de; SILVA, Eliane Moura da; SANTOS, Mário R. dos; SILVA, Paulo Julião da (Orgs.). **Religião, cultura e política no Brasil: perspectivas históricas**. vol. 1. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2011. p. 11-24.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios em sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 113-136.

SOARES, Carmen Lúcia. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 81-96, set.-dez. 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. *In*: CUNHA, Marcos Vinicus da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 3-28.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 211-225, maio-ago. 2006.

TOGNINI, Enéas. **História dos Batistas Nacionais**. Brasília: Convenção Batista Nacional, 1993.

TRINDADE, Syomara Assuite; MENEZES, Irani Rodrigues. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n.365, p. 124-135, dez. 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VELASQUES FILHO, Prócoro. Deus como emoção: origens históricas e teológicas do protestantismo evangelical. *In*: MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 81-110.

VELASQUES FILHO, Prócoro. Protestantismo no Brasil: da teologia à liturgia. *In*: MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002b. p. 145-170.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIDAL, Diana Gonçalves., PAULILO, André Luiz. “Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935)”. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José G. (org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: Edusf, 2003. pp. 375-398.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.

VIEIRA, David Gueiros. Liberalismo, masonería y protestantismo em Brasil, siglo XIX. In: BASTIAN, Jean-Pierre (Org.). **Protestantes, liberales y francmasones: sociedades de ideas y modernidade em América Latina, siglo XIX**. México, D.F.: Cehila, 1990. p. 39-66.

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

WEBER, Max. A seitas protestantes e o espírito do capitalismo. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: 1974. p. 346-370.

WILGES, Irineu. **Cultura religiosa: as religiões no mundo**. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1982.

### **Teses, dissertações e monografia**

ADAMOVICZ, Anna Lúcia Collyer. **Imprensa protestante na Primeira República: evangelismo, informação e produção cultural**. O Jorna Batista (1901-1922). (Tese) São Paulo: USP, 2008.

BAIARDI, Daniel Cerqueira. **Conhecimento, evolução e complexidade na filosofia sintética de Herbert Spencer**. (Dissertação) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

BARBOSA, Daniel Ely Silva. **Práticas musicais nos espaços religiosos: o protestantismo histórico em Campina Grande**. (Dissertação) Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

BRASIL, Taciana. **“Para o pleno desenvolvimento de nossas crianças”**: a Escola Baptista de Bello Horizonte (1918 – 1927). (Monografia) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

BRITO JÚNIOR, Elias Bernardo de. **O papel político da imprensa batista: O Batista Paulistano e os governos de Jânio a Médici**. (Dissertação) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913)**. (Tese) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

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

MELO, Cleide Maria Maciel de. **A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais, 1927.** (Tese) Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Cilas Ferraz de. **Nunca, na história deste país...: a contribuição de Guaracy Silveira ao metodismo do Brasil.** (Tese) Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30).** (Dissertação) Uberlândia: UFU, 2011.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **A Reforma Educacional Francisco Campos — Minas Gerais, governo presidente Antônio Carlos.** (Dissertação) Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1981.

SANTOS, Hércules Pimenta dos. **Católicos e protestantes: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte – MG (1900-1950).** (Dissertação) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

### Sítes e páginas da internet

CONVÊNIO e parcerias. Disponível em: <[www.sistemabatista.com.br](http://www.sistemabatista.com.br)>. Acesso em: 28 Fev. 2012, 09:26hs.

HISTÓRIA do Instituto Metodista Granbery. Disponível em: <<http://www.granbery.edu.br/>> . Acesso em 04 Ago. 2012, 16:15hs.

HISTÓRIA. Disponível em: <[www.sistemabatista.com.br](http://www.sistemabatista.com.br)>. Acesso em: 28 Fev. 2012, 09:24hs.

HORREL, Scott. **Maçonaria: tensões e perguntas.** Disponível em: <[http://www.monergismo.com/textos/seitas\\_heresias/maconaria\\_scott.htm](http://www.monergismo.com/textos/seitas_heresias/maconaria_scott.htm)>. Acesso em: 23 Fev. 2012, 10:25hs. [Publicado originalmente em: **Vox Scripturae**, São Bento do Sul – SC, ano 3, vol. 1, p.73-100, mar. 1993.]

MAÇONARIA. Disponível em: <<http://tilesexperts.com/wordpress/os-illuminati-historia/maconaria/>> . Acesso em 29 Fev. 2012, 09:10hs.

MAPA de Minas Gerais. Disponível em: <<http://cantinodateodosia.blogspot.com>>. Acesso em: 25 Nov. 2011, 12:30hs.

MORAL code for school children. Disponível em: <<http://lloydsofrochester.wordpress.com/tag/education/>> . Acesso em: 30 Out. 2012, 18:30hs.

SANTOS, Gilson. **Do Salmo 5 ao Atos 22: um panorama sobre salmos e hinos na música evangélica no Brasil**. 2006. Disponível em: <[www.gilsonsantos.com.br](http://www.gilsonsantos.com.br)>. Acesso em 14 Nov. 2011, 14:00hs.

SANTOS, Mauro Tavares dos. **Nossa História**: resumo histórico cronológico. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://arlsestreladedavi.org.br/services.aspx>> . Acesso em 23 Fev. 2012, 11:51hs.