



Elio Portella Junior

**A Cruz e a Espada: memórias docentes da educação de
confissão batista em tempos de ditadura civil-militar (1964-
1985)**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Rio de Janeiro

Abril de 2016



Elio Portella Junior

**A Cruz e a Espada: memórias docentes da educação de
confissão batista em tempos de ditadura civil-militar (1964-
1985)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da PUC-Rio.

Prof. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Jefferson da Costa Soares
Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Paula Leonardi
UERJ

Prof^a. Denise Brruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro
De Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Elio Portella Junior

Graduado em História pela UFRJ e em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil. Bolsista FAPERJ Nota 10. Pertence ao grupo de Pesquisa de História da Profissão Docente do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Portella Junior, Elio

A Cruz e a Espada: memórias docentes da educação de confissão batista em tempos de ditadura civil-militar (1964-1985) / Elio Portella Junior; orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. – 2016.

165 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação batista. 3. Ditadura civil-miliar. 4. Memória Docente. 5. História Oral. I. Mendonça, Ana Waleska Pollo II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Aos educadores Marília Máximo Portella (in memoriam) e Elio Portella,
por me ensinaram a ler [o mundo].
E à educadora Juliana Duarte Portella,
por me ensinar a escrever história [a dois].

Agradecimentos

Aos meus pais e irmãs, bem como aos meus demais familiares, que são meus "lugares" seguros.

À Vanessa Portella, pelo caminho que me abriu e pelo coração que jamais se me fechou.

À Juliana, por encher minha vida das coisas que só se pode sentir: indizíveis e invisíveis.

À professora Ana Waleska Pollo Campos de Mendonça, que conjuga de forma tão singular e harmônica a competência acadêmica e o caráter gracioso.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, por comporem um espaço de pesquisa onde a produção e a fraternidade caminham irmanadas.

Aos professores membros da banca, pelo pronto atendimento ao convite que lhes foi feito e contribuição para o aprimoramento do nosso trabalho.

Aos amigos de turma, que com leveza e intrepidez me levaram à frente, quando supus não conseguir caminhar.

À FAPERJ e CNPq, pelo fomento que tornou a presente pesquisa viável.

À Michele, pelo amoroso esforço com a revisão das minhas escrituras.

Resumo

Portella Jr., Elio; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos. **A Cruz e a Espada: memórias docentes da educação de confissão batista em tempos de ditadura civil-militar (1964-1985)**. Rio de Janeiro, 2016. 165p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa está compreendida no campo da História da Educação e tem como eixo teórico a História Cultural. Pretendida como um estudo dos relatos de atores escolares, orienta-se sob o signo da memória, tratando-se de um estudo margeado pela história das ideias e instituições escolares e, também, da profissão docente. Ocupa-se, mormente, do esforço por discernir a relação entre o pensamento educacional do grupo protestante de confissão batista e a plataforma educacional do período militar no Brasil, enfática, há que dizer, quanto ao civismo e ao nacionalismo. Para tanto, por meio dos instrumentais providos pela História Oral, e sob a égide da historiografia dedicada ao estudo da memória, foram entrevistados docentes atuantes em instituições da rede de escolas batistas no Estado do Rio de Janeiro, nas disciplinas de História, Educação Moral e Cívica e OSPB, tendo em perspectiva a inclinação política e ideológica que as referidas disciplinas assumiram à época. Como produto dessa investigação, observou-se que a efervescência política própria daquele contexto histórico, quando somada à natureza confessional das escolas batistas, bem como à formação religiosa dos professores entrevistados, tratou de engendrar tensões para dentro do espaço escolar, de modo a produzir episódios de regulação e constrangimento, mas, também, atos de contestação e resistência, quer aos conteúdos disciplinares definidos pelo Estado, quer a situações ideologicamente conflituosas, próprias do exercício cotidiano da docência e das relações entre os atores escolares.

Palavras-chave

Educação batista; ditadura civil-militar; memória docente; história oral.

Abstract

Portella Jr., Elio; Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (Advisor). **The Cross and the Sword: Memories of Teachers from Baptist Confessional Schools in the Times of the Civil-Military Dictatorship in Brazil (1964-1985)**. Rio de Janeiro, 2016. 165p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present research study is comprised in the field of History of Education and has Cultural History as its theoretical axis. It is intended to be a study of the reports of school actors. It is guided by the emblem of memory, a study informed by the history of ideas and of school institutions, and also by the history of the teaching occupation. It is mostly concerned with an effort to discern the relationship between the educational thought of the protestant group of Baptist confession and the educational platform of the period of the military regime in Brazil, which emphasized civism and nationalism. Teachers from the network of Baptist schools in the state of Rio de Janeiro were interviewed, with the tools offered by the field of Oral History and the guidance of the field of historiography dedicated to the study of memory. The teachers who were interviewed taught subjects such as History, Moral and Civic Education, and OSPB [The Social and Political Organization of Brazil], considering the political and ideological inclinations that these disciplines took on, at the time. As a product of this investigation, it was noted that the political fervor characteristic of that historical context, when added to the confessional nature of the Baptist schools, as well as the religious educational background of the teachers interviewed, ended up creating tensions within the school space, generating moments of regulation and ideological constraint, but also of resistance and questioning, sometimes geared towards the content of the school disciplines as defined by the State or towards ideologically conflicting situations, part of the daily exercise of the teaching profession and the relationships among school actors.

Keywords

Baptist education; military dictatorship; memories of teachers; oral history.

Sumário

| | |
|---|-----|
| 1 Introdução | 12 |
| 2 Do diálogo entre a historiografia da memória e a história oral | 21 |
| 2.1. Das memórias e das narrativas | 22 |
| 2.2. Dos percursos metodológicos | 29 |
| 3 O protestantismo de missão e o ideário educacional batista no Brasil | 40 |
| 3.1. Batistas, suas origens, seu pensamento e expansão missionária | 45 |
| 3.2. A missão batista no Brasil e seu empreendimento educacional | 61 |
| 4 O ideário educacional batista em tempos ditadura | 73 |
| 4.1. A teologia e o pensamento político batista face ao Estado ditatorial | 74 |
| 4.2. O pensamento educacional batista e a educação no período militar | 89 |
| 5 Memórias e narrativas: docência em escolas batistas na ditadura | 103 |
| 6 Considerações finais | 148 |
| 7 Referências bibliográficas | 153 |
| 8 Anexos | 159 |

Lista de Tabelas e Quadros

Tabela 1 – Principais Convenções Batistas dos Estados Unidos da América – década de 1940

61

Lista de abreviaturas

ACA – Associação Cristã de Acadêmicos

ANEB – Associação dos Educandários Batistas do Brasil

COGEIME – Conselho Geral de Escolas e Institutos Metodistas

CFE – Conselho Federal de Educação

EMC – Educação Moral e Cívica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

OJB - O Jornal Batista

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas a chave para tudo o que veio antes e depois. Walter Benjamin

1 Introdução

A presente pesquisa está compreendida no campo da História da Educação e tem como eixo teórico a História Cultural. Pretendida como um estudo dos relatos de atores escolares, enquanto sujeitos históricos, orienta-se sob o signo da memória e da narratividade oral. Trata-se, a rigor, de um estudo margeado pela história das ideias e instituições escolares e, também, da profissão docente.

Guarnecidos dos caminhos teóricos apontados pela historiografia de Jacques Le Goff (1996), Antonie Prost (2012) e Michel de Certeau (2013) e dos percursos metodológicos oferecidos por Alessandro Portelli (1997) e Paul Thompson (1992), postulamos que o aporte teórico da História Cultural tem engendrado e subsidiado pesquisas dedicadas aos mais variados temas, dispostas a escrutar o cotidiano de sujeitos, instituições, tempos e espaços que ainda se nos revelam pouco explorados: parece ser o caso de escolas confessionais protestantes no contexto da ditadura civil-militar brasileira e, especialmente, o caso das escolas confessionais batistas situadas naquele contexto.

O referido objeto afetou-nos, especialmente, pela trajetória que tivemos na docência de história em instituições escolares protestantes, bem como pela formação em teologia e a posição de ministro de confissão batista a qual ocupamos até o ano 2015. Evidentemente, conforme pudemos esclarecer ao longo de todo esse trabalho, a filiação ao grupo batista foi tanto um fomento quanto um desafio acadêmico, uma vez que exigiu-nos discernimento teórico-metodológico para nos aproximarmos do objeto sem, com isto, implicarmos nosso olhar e comprometermos nossa análise.

A historiografia recente sobre o período tem sugerido que certos setores da sociedade civil demonstraram simpatia pelo governo instaurado em 1964. Estudos como o de Carlos Fico (2004) endossam o postulado de que a chamada ditadura militar brasileira deveria ser entendida como uma ditadura civil-militar, com muitos desdobramentos políticos e também ideológicos sobre os mais variados segmentos sociais e instituições, inclusive instituições privadas de ensino. Essa

virada historiográfica tem propiciado a proliferação de investigações que se propõem a desvelar o alinhamento ou a resistência ideológica que instituições educativas e atores escolares ofereceram àquele regime.

Diferenciando-nos, entretanto, de trabalhos como o da historiadora Eliane Lourenço (2011) e de outros mais que escrutaremos a seguir, não pretendemos investigar uma possível vigilância governamental sobre instituições de ensino e seus professores, supomos que este seja um caminho já trilhado com êxitos pela historiografia da educação. Instamos, a rigor, esclarecer se houve ou não conflitos intrainstitucionais, isto é, constrangimentos e/ou atitudes de resistência exercidos por atores escolares sobre outros atores escolares: diretores sobre professores, professores sobre professores, etc.

Especialmente, interessou-nos saber se a natureza confessional da educação protestante batista foi de alguma forma contributiva para a ocorrência de possíveis situações ideologicamente conflituosas no espaço escolar. Longe de uma abordagem maniqueísta e de uma “história moral” – que oponha “bem” e “mal” – compusemos um estudo com vistas a iluminar os posicionamentos do grupo protestante batista em relação à plataforma educacional da Ditadura Civil-militar.

A escolha pelo sistema educacional batista se deu, mormente, pelas inferências que o percurso de nossa pesquisa nos permitiu fazer. As fontes primárias a que acessamos, bem como a literatura historiográfica dedicada a escutar a relação entre as igrejas protestantes e a Ditadura, conforme elucidaremos a seguir, tem apontado que alguns segmentos protestantes constituíram-se em focos de resistência, como o anglicanismo e o luteranismo, enquanto que batistas, metodistas e alguns setores do presbiterianismo demonstraram, em maior ou menor escala, a emergência de uma tensão que sugeriria ora certo alinhamento ora certa resistência ideológica, assumindo, portanto, posturas institucionais tidas tanto como “conservadoras” quanto como “progressistas”.¹ Ademais, o caso batista é favorável ao historiador pela riqueza

¹ Aspas nossas apenas para sublinhar que reconhecemos a historicidade dos conceitos “progressista” e “conservador”, que podem ser tomados de diferentes formas e percebidos sob os mais variados enfoques. Escrever uma história atravessada por conceitos é sempre uma tarefa complexa, que tende a restringir a pluralidade das ideias que estão por detrás das palavras que as denominam. Deste modo, aqui, entendemos por “progressista” todo e qualquer posicionamento que se oponha de alguma forma à plataforma estatal da época e, conseqüentemente, entendemos por “conservador”, todo e qualquer pensamento que pareça de alguma forma alinhado àquele Regime. Contudo, levamos em conta essa polissemia e entendemos que ela abarca muitas tensões,

das fontes: são periódicos institucionais, atas de reuniões convencionais, hinos escolares, etc., que compõem nosso *corpus* documental.

Privilegiamos o ensino de História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil pelo caráter de formação de uma “identidade histórica e nacional” que eles assumem na plataforma educacional do governo militar, característica levantada por pesquisas várias, as quais elencaremos ainda neste trabalho. Ademais, como a literatura levantada por nós demonstrou, os docentes com formação em história, não raro, foram alocados nas disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, cujos conteúdos explicitavam parte da plataforma ideológica do regime. Há a sublinhar, ainda, que os estudos de Luís Fernando Cerri (2013) e Cunha & Cardozo (2013), bem como o de Eliane Lourenço (2011) apontam que, já nas décadas de 1960 e 1970, a formação do professor de história guardava caracteres ideológicos percebidos, pelo menos à época, como “progressistas” e “críticos” e, portanto, possivelmente conflitantes com a ideologia apregoada pelos militares.²

Há que se dizer, portanto, que nosso objeto de pesquisa emergiu de uma inquietação primeira, a saber: como o sistema privado de orientação batista – marcado que era pelo signo da confessionalidade e que se estabeleceu e se expandiu no Brasil na primeira metade dos noventa, arrogando para si a imagem de uma educação moderna e progressista – lidou com as disposições curriculares e matrizes ideológicas engendradas pelo governo militar, especialmente no ensino de disciplinas cujo conteúdo era marcadamente afetado por questões político-ideológicas. A partir dessa inquietação primária, ocorreu-nos a questão do exercício da docência e suas tensões ideológicas e práticas, de modo a delinear a intenção de compor um estudo dedicado à memória docente.

Destarte, o objeto aqui edificado e delimitado confere à nossa pesquisa o título *A Cruz e a Espada: memórias docentes da educação de confissão batista em tempos de ditadura*. E foram, justamente, os dados oferecidos pelas entrevistas

de modo que reconhecemos que a noção de progresso também era patenteada pelo governo militar, bem como era abraçada pelas escolas batistas, que propagandeavam o progressismo pedagógico que as norteava.

² Não obstante as inferências das pesquisas mencionadas, que sugerem que a formação em história tinha tendências ditas “progressistas”, estamos cômicos da precariedade de quaisquer generalizações. Isto posto, na pauta da entrevista que realizamos com os docentes, inseriremos uma questão em que o entrevistado pôde narrar a percepção que tem a respeito da constituição ideológica de sua própria formação acadêmica e profissional.

– e, também, por outras fontes mais que escrutamos – que nos permitiram algum entendimento sobre essa relação entre a confessionalidade batista, ilustrada em nosso título pela figura da “cruz”, e a ideologia do regime civil-militar, representada na figura da “espada”. E que se sublinhe que essa relação fora bastante complexa e exigiu-nos rigor investigativo e relativo estranhamento ao objeto, tanto quanto nos foi possível. Trabalhar a todo tempo com e entre as ideias de “resistência”, “alinhamento”, “progressismo” e “conservadorismo”, das quais lançamos mão para fins de análise de dados, foi uma forma de constantemente problematizarmos nossas inferências e de oferecer critérios científicos para o nosso olhar, sem, com isto, perdermos de vista a polissemia dos referidos termos.

Postulamos que a fecundidade desse trabalho diga respeito à contribuição para preenchimento de uma lacuna na historiografia dedicada à educação confessional protestante no Brasil. Nosso esforço de revisão bibliográfica, o qual apresentaremos ainda nessa sessão, sugere que não são tantos os trabalhos dedicados à investigação da relação entre os sistemas de escolas protestantes e a Ditadura Civil-militar, especialmente no caso do grupo batista.³

No que concerne à Educação formal no período militar brasileiro, e, especialmente, os ensinamentos de História, Educação Moral e Cívica e OSPB, alguns trabalhos margearam nossa pesquisa. João Paulo Pereira Coelho (2009), por exemplo, compõe o artigo “Uma análise Histórica do Ensino de História no Brasil: Regime Militar e Conservadorismo Pedagógico”.⁴ Seu postulado é o de

³ Importa salientar que compreendemos nossa pesquisa como um estudo que se dedica mormente ao pensamento educacional batista e à memória de docentes que atuaram em instituições batistas no Estado do Rio de Janeiro. Não consiste, portanto, como escopo deste trabalho uma investigação aprofundada sobre a história das unidades escolares nas quais trabalharam os professores os quais entrevistamos. Ainda assim, importa dizer que se trata dos colégios do grupo alocados no estado do Rio de Janeiro. O Colégio Batista Shepard, fundado em 1908 com o nome Colégio Batista do Rio de Janeiro, como sede à rua José Higino, no bairro da Tijuca. O Instituto Batista Fluminense, fundado em 1910, com sede em Nova Friburgo e que, em 1914, recebeu a denominação de Colégio e foi transferido para Campos dos Goytacazes. Já o Colégio Batista Brasileiro foi organizado em 1936, constituindo-se como unidade de ensino em sistema de internato para meninas, vinculada ao Batista Shepard. Somente em 1969, a unidade foi emancipada, ganhando, inclusive o modelo da educação mista. Em 1998 os Colégios Shepard e Brasileiro se fundiram novamente. Sublinhamos que as três unidades forma produto do investimento dos batistas do Sul dos Estados Unidos, diferentemente de outras unidades cujas atividades começaram pela iniciativa pessoal de alguns missionários. Ressaltamos, também, que fazemos uso da ideia de um “sistema educacional batista” porque, como elucidamos no capítulo três, assim o grupo definia seu conjunto de escolares e projeto educacional.

⁴ Optamos, ao menos nesta sessão introdutória da dissertação, por enunciar alguns dos títulos de artigos, dissertações, teses e livros que compõem nosso trabalho de revisão bibliográfica. Não raro, as pesquisas historiográficas assim o fazem. Trata-se, em nosso caso, da percepção de que os

que o ensino da história, percebido à época como recurso para a formação de uma identidade histórica e nacional, foi objeto de uma ampla revisão dos conteúdos, com vistas a garantir um alinhamento ideológico com a plataforma educacional daquele governo. Postulado similar encontramos no trabalho de Osvaldo Mariotto Cerezer (2009) – *Educação e Dominação Social: o ensino de história no Regime Militar Brasileiro* – dedicado a escutar os conflitos ideológicos pelos quais teriam passado professores de história da rede municipal de Santa Maria/RS, entre as décadas de 1970 e 1980.⁵

As pesquisas de Luis Fernando Cerri (2002), *Ensino de História e Nação na Propaganda do Milagre Econômico* (2002), e Leonardo Bourguignon (2012), *Ensino de História e Identidade Nacional no Brasil*, também parecem apontar que o ensino da história, especialmente aquele contido na Educação Moral e Cívica, constituiu-se em plataforma de formação e difusão ideológica do Regime, com vistas a forjar uma “identidade histórica e nacional”. Enfoque similar é o que Marise da Silveira (2009) deu à sua tese de doutoramento em história, intitulada *Escolas, Ensino de História e Identidades em Tempo de Ditadura Militar*; tratando-se de um estudo que faz comparar as similitudes e diferenças entre as ditaduras brasileira e argentina, no que se refere ao aparato ideológico de que se revestiu o ensino de história, quando os dois países latino-americanos estavam sob o comando político dos militares.

Sobre as pesquisas de Luís Fernando Cerri, apercebemo-nos que oferecem apontamentos incontornáveis para aqueles que pretendem se debruçar sobre a história do ensino de história e da profissão docente no Brasil, especialmente no período militar. É Cerri (2003) quem organiza o livro *O ensino de História e a ditadura militar*, trabalho que traz à luz muitas das questões ideológicas e curriculares implicadas no ensino de história à época do Regime. Encontramos ênfase similar no livro de Eliane Mimesse Prado (2014), *A disciplina História nos anos da ditadura militar*, que ademais, oferece análise de relevo sobre as disciplinas Educação Moral e Cívica e OSPB. Também nos fiamos na dissertação de Kaé Stoll Lemos (2011), *A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-*

títulos desses trabalhos de alguma forma servem-nos de emblema e ajudam a delinear o percurso temático da nossa pesquisa, bem como o lugar que, tematicamente, ela pretende ocupar.

⁵ Tal pesquisa também nos parece útil por seus aspectos empíricos. Cerezer fez uso de entrevistas metodologicamente orientadas pela história oral para desvelar esses possíveis conflitos ideológicos sofridos pelos docentes de história: caminho metodológico ao qual também percorremos.

1993) para entendimento das questões políticas e pedagógicas que atravessaram a composição do conteúdo da Educação Moral e Cívica, enquanto importante difusora dos caracteres ideológicos daquele regime.

A nosso ver, a pesquisadora Circe Bittencourt (2011) também lega reflexões indispensáveis ao nosso trabalho; seu artigo *Abordagens Históricas Sobre a História Escolar* pode ser entendido com um trabalho de revisão bibliográfica disposto ao exame dos caminhos pelos quais tem passado a pesquisa em Educação que é dedicada ao ensino de história. Marcílio Souza Junior (2005) e Eurize Caldas Pessanha (2004) também compõem abordagens que tratam de apontar os desdobramentos que as linhas de história das disciplinas escolares e da profissão docente têm alcançado no campo da História de Educação. Balizadas mormente por Cerri e Bittencourt, constatamos que têm emergido pesquisas inclinadas ao ensino de história em escolas primárias e secundárias no Brasil, entre 1964 e 1985. Inclusive, pesquisas que, a exemplo da nossa, privilegiem o lugar do docente nesse contexto de acirrado embate político e ideológico, enfatizando o trabalho historiográfico de (re)construção de memória docente, por meio da narratividade oral.

E, dos trabalhos que levantamos, há que se destacar a tese de doutoramento em história de Eliane Lourenço (2011), *Professores de história em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)*, em que foram entrevistados professores de história que atuaram em diferentes momentos do Regime e em diferentes escolas públicas no interior do estado de São Paulo. A nosso ver, há destaque no trabalho de Lourenço não só pelas questões temáticas, que flagrantemente convergem com as nossas, mas também pelo aporte teórico-metodológico do qual a pesquisadora lança mão. Trata-se, a rigor, de um trabalho inscrito no campo da História Cultural, que percebe docente de história como um agente de sua própria história e, por conseguinte, um indivíduo do seu tempo, que é tanto produto quanto produtor das “realidades históricas” que delimitam sua historicidade.

Também encontramos na pesquisa de Ramon de Alcântara Aleixo & Iranilson Buriti (2013) – *Culturas escolares, currículos e representações docentes do ensino de história na ditadura militar em Campina Grande-PB* – um estudo que percebe a docência de história no contexto da Ditadura como protagonista de

uma abordagem culturalista e que a investiga sob os mesmos signos de nossa pesquisa: o da memória e da narratividade oral.

Similares perspectivas temáticas, teóricas e metodológicas identificamos na tese de doutoramento em Educação de Elenice Silva Ferreira (2012) – *Memórias Silenciadas de professores: relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, no período da Ditadura Civil-militar no Brasil*. Tratando-se de um estudo caso, essa pesquisa se diferencia da de Lourenço (2012) por abordar com maior ênfase as questões de poder ocorridas para dentro de uma instituição de ensino específica. Conquanto não toque somente na docência de história, eis um trabalho que opera com metodologias de pesquisa e com formas de investigação de fontes orais e materiais que se mostram particularmente úteis para à pesquisa em educação: atas de reuniões pedagógicas, símbolos de festas cívicas, etc.

Esse esforço de revisão bibliográfica permitiu-nos inferir que as investigações sobre o ensino de História, OSPB e Educação Moral e Cívica, durante a ditadura civil-militar brasileira, concentram-se mormente nas áreas do currículo e da história das disciplinas escolares. Com a instrumentalização dos aportes teórico-metodológicos providos pela História Cultural, sobretudo aqueles dedicados ao estudo da memória, vislumbramos a oportunidade de nos debruçarmos – como fizeram alguns dos pesquisadores supracitados – sobre períodos e objetos similares, mas levando em conta, também, a história da profissão docente, em um contexto escolar afetado pela confissão religiosa, desvelando algo dos conflitos, resistências e constrangimentos existentes no cotidiano dos atores escolares e, por conseguinte, no exercício da docência de história. Ademais, como argumentaremos no capítulo seguinte, a história oral se nos apresenta como recurso privilegiado de (re)construção da história desses docentes e, também, das instituições escolares implicadas naquele contexto de remodelamento curricular e acirramento das tensões políticas e ideológicas.

Destarte, o caso das escolas privadas, especialmente as de confissão protestante, se nos apresenta como uma lacuna a ser preenchida no campo. A recente virada temática pela qual ainda passa a historiografia dedicada ao período militar – motivada em grande medida pelo já mencionado trabalho do historiador Carlos Fico (2004) – propicia pesquisas que privilegiam o estudo do impacto da plataforma ideológica daquele governo sobre instituições de natureza civil. Há que

se dizer que não são necessariamente poucos os trabalhos dedicados a escutar a relação entre as chamadas denominações protestantes e a Ditadura. Tais estudos enunciam que as igrejas protestante-evangélicas não tiveram um posicionamento unívoco. Muito ao contrário, especialmente as de confissão histórica passaram por conflitos ideológicos e institucionais dentro das suas próprias fileiras, é o que apontam algumas das pesquisas elencadas a seguir.

São contributivos os estudos de Luciane Silva de Almeida (2009) – “Ecumenismo, vergonhosa capitulação: conflitos entre conservadores e progressistas no meio batista baiano (1964-1980)” e “Não pensamos em política, nossa revolução será espiritual: batistas e a ditadura militar na Bahia”, de 2014, bem como o de Elizete da Silva (2009) – *Protestantes e o governo militar: convergências e divergências*.

No que se refere à educação confessional protestante no Brasil, em sua base teológica e pedagógica, tem-nos provocado as pesquisas de Carlos Calvani (2012) – *A educação no projeto missionário do protestantismo brasileiro*; de Peri Mesquida (1994), *Hegemonia norte-americana na educação protestante no Brasil*; assim com as teses de Éber Ferreira Silveira Lima (2008) – *Entre a sacristia e o laboratório: os intelectuais protestantes brasileiros e a produção da cultura (1903-1942)*; e de Francisco Jean Carlos da Silva (2012) – *Entre Cristo e o Diabo: o ideário do Colégio Americano Batista do Recife (1902-1942)*. No caso específico do pensamento educacional trazido pelo grupo batista ao Brasil, destacam-se os dois livros de José Nemésio Machado (1994 e 1997), e para entendimento do pensamento social dos batistas, em sentido *lato*, vislumbramos fecundidade em Israel Belo de Azevedo (1996), com seu livro *A Celebração do Indivíduo: a formação do pensamento batista brasileiro*. Também nos servem de referência para compreensão do processo de inserção dos grupos protestantes no Brasil, bem como da teologia forjada por eles, os trabalhos de Mendonça (2014), Leonard (2002), Oliveira (1985), Reily (2003) e Barbosa (2002).

Portanto, subsidiada pelo levantamento aqui apresentado - em meio a tantas pesquisas que já se dedicam à relação entre Ditadura e o ensino primário e secundário - nossa pesquisa de dissertação contempla uma seara ainda pouco explorada, dando vez à educação confessional batista, tentando entender de que modo a confessionalidade implicou sobre a ideologia e prática dos docentes de História, Educação Moral e Cívica e OSPB. E, para que cumpramos com este

objetivo primaz, dividimos este trabalho em quatro capítulos - além desta sessão, na condição de capítulo introdutório. Entendemos que tais capítulos, cada qual à sua maneira, tangenciam e subsidiam a proposta central do nosso trabalho a qual já pudemos esclarecer.

No capítulo dois, propusemos diálogo entre nossos referenciais teóricos e metodológicos, apontamos nossa abordagem para com as fontes e a decisão de privilegiarmos a memória docente, investigada a partir dos instrumentais da história oral. Já o capítulo três diz respeito ao esforço por analisar o processo de inserção da missão batista no Brasil e a conseqüente implantação de um sistema de escolas que contemplava, já na primeira metade dos novecentos, as principais cidades do país; interessa-nos, também, discernir as bases ideológicas do grupo batista, que vieram a fundamentar sua perspectiva educacional.

Ocupamo-nos, também, de uma análise da postura institucional do grupo batista face à emergência do Regime Militar no Brasil, bem como da postura pedagógica de algumas lideranças religiosas ligadas ao projeto educacional daquela igreja; a esta tarefa dedicamos o capítulo quatro, no qual também damos conta de uma breve análise do lugar da Educação primária e secundária naquele Regime. Por fim, dedicamos o capítulo cinco à exposição e análise das entrevistas feitas a docentes atuantes em escolas do grupo batista no recorte cronológico em questão, 1964 - 1985, além de oferecemos breves apontamentos críticos sobre os papéis exercidos pelas disciplinas de História, Educação Moral e Cívica e OSPB no empreendimento educacional patentado pelos militares.

2

Do diálogo entre a historiografia da memória e a história oral

O presente capítulo emerge da necessidade encontrada em se justificar a eleição dos recursos teórico-metodológicos empregados em nossa pesquisa, inscrita nos termos de uma História Cultural. Trata-se do esforço por uma breve articulação dos usos da história oral como metodologia privilegiada para se investigar a formação e o exercício da docência em escolas confessionais de tradição batista no Rio de Janeiro, de 1964 a 1985. Interessa-nos, também, postular a potencialidade que o estudo historiográfico sobre a “memória” poderá ter, quando apropriado por pesquisadores que se debruçam sobre a trajetória docente, levando em consideração as tensões que operam sobre as práticas escolares cotidianas.

Para tanto, dialogamos com autores como Jacques Le Goff, Michel de Certeau, Paul Thompson, Dominique Julia, além de Pierre Bourdieu e Gaston Bachelard, que, a nosso ver, servem, cada qual à sua maneira, ao propósito designado acima e, ainda, apresentamos, já neste capítulo, alguns estratos das entrevistas expostas e melhor analisadas no último capítulo do presente trabalho, tão somente para que ponhamos em diálogo mais preciso o nosso referencial teórico, a nossa metodologia e os dados obtidos a partir das narrativas docentes.⁶ Também nos ocupamos, brevemente, de expor em que medida os referenciais da História Cultural atravessam a composição dos demais capítulos, dedicados, cada qual à sua maneira, a sustentar a hipótese sobre a qual desenvolvemos nossa pesquisa, a saber, a hipótese de que, no contexto da Ditadura Civil-militar brasileira, o ideal de civilidade apregoado pelo regime poderá ter incidido sobre o

⁶ Vale dizer que, pelos limites e pretensões deste capítulo, não nos ocupamos da transcrição das entrevistas em sua íntegra e não lançamos mão de todos os relatos a que tivemos acesso. Esse esforço diz respeito ao quinto e último capítulo desta dissertação. Porém, justificamos a opção de nos utilizarmos previamente de alguns dados obtidos em entrevistas tão somente para fins de justificação da escolha e modo de instrumentalização do nosso aparato teórico-metodológico.

ideal da confessionalidade batista, bem como esta poderá ter incidido sobre aquele, de modo a produzir tensões para dentro do espaço escolar confessional e influenciar de algum modo a prática docente, especialmente em disciplinas cujos conteúdos estiveram ideologicamente bastante implicados com as questões políticas da época. E, desde já, há que se dizer que tais apontamentos só nos foram possíveis justamente pelo uso da história oral, quando posta a serviço da investigação da memória docente.

Levando, portanto, em consideração as fontes a que tivemos acesso, que compõem nosso *corpus* documental, como atas de reuniões convencionais, relatórios das juntas de educação de convenções batistas, bibliografia confessional, letras de hinos escolares, periódicos institucionais e, especialmente, narrativas orais de antigos docentes, estabelecemos por diretriz a hipótese de que o ambiente da escola batista – atravessado pela moralidade comportamental e pelo *ethos* protestante, enfático quanto à virtude, à disciplina e ao labor – foi, de alguma forma, palco para a relação entre o ideal cívico-nacionalista do regime militar e os princípios confessionais evangélicos. Dedicamo-nos aos professores que atuaram em História, OSPB e Educação Moral e Cívica pelos apontamentos das pesquisas em História da Educação, enunciadas na introdução deste trabalho, que vêm demonstrando que as referidas disciplinas serviram ao propósito de difusão da plataforma ideológica daquele governo.

2.1. Das memórias e das narrativas

Convém apontarmos que o diálogo com a História tem produzido pesquisas fecundas em Educação. A interface dos referidos campos pode ser notada no bem-sucedido compartilhamento de *objetos* que a ambos interessem, bem como pela crescente afeição dos pesquisadores em Educação pelo aparato teórico-metodológico provido pela historiografia contemporânea.

Das preocupações comuns ao ofício do historiador⁷ que têm servido ao campo da Educação, há que se destacar o trato dado às “fontes”, o que tem propiciado novas formas de abordagens sobre os mais variados objetos e temas. Assim pensa Dominique Julia, quando afirma que, no que tange ao trato das fontes, “o historiador deve saber fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p. 17). E nos amparamos em Jacques Le Goff para sugerir que o historiador não há que ter somente uma percepção “alargada” das fontes, já que a ele também cabe uma interpretação crítica e consistente das mesmas, enquanto documentos dotados de um caráter “monumental”, isto é, enquanto produtos das tensões políticas, sociais, psicológicas, etc., que operavam sobre a *situação histórica* em que foram produzidos (LE GOFF, 1996, p. 545). Vale, inclusive, a título de verificação, evocarmos Le Goff, segundo suas próprias palavras:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545).⁸

Isto posto, pressupomos que o emprego do instrumental provido pela história oral, conquanto tenha suas especificidades, se estiver sob o mesmo rigor com que as chamadas fontes materiais são investigadas, permite ao pesquisador um oportuno diálogo, ainda que metodologicamente delicado, com as *testemunhas do vivido*, com os sujeitos em sua historicidade. Tais sujeitos que, nessas novas abordagens, não são mais percebidos como *vítimas* ou *objetos* – em sentido estrito – do discurso histórico, mas sim como protagonistas nas tramas de suas próprias existências.⁹

⁷ Reconhecemos o ofício do historiador dentro dos rigores que a pesquisa científica assumiu no transcorrer dos novecentos, e o percebemos, de certo modo, nos termos estabelecidos pela obra do francês Marc Bloch, a saber, “Apologia da História ou o Ofício do Historiador” (2001).

⁸ Importa salientar que as fontes primárias das quais lançamos mão ao longo da pesquisa, como periódicos, relatórios de juntas educativas, trechos de diários, etc., são analisadas com o respaldo teórico-metodológico de Le Goff (1996), uma vez que a tratamos da interpretação dessas fontes à luz da categoria de “monumentalização”, discernindo as tensões que operavam no recorte espaço-temporal em que elas foram produzidas, atendo-nos, também ao poder simbólico que as mesmas assumem.

⁹ Aliás, a respeito, da metodologia da História Oral, pode-se dizer que foi preconizada por estudiosos estadunidenses que lançaram mão dos gravadores de fita, inventados ainda na década de 1950. A técnica que logo alcançou a Europa e chegou ao Brasil nos anos 1970, que já despertou controvérsias no campo da História, é hoje utilizada não só por historiadores de ofício, mas

Ademais, é na esteira da descoberta e investigação de novas fontes que a pesquisa historiográfica na Educação, inclusive aquela dedicada à formação e à trajetória do docente ganha novo fôlego. E, a nosso ver, há que se destacar a proliferação dos estudos relativos à Memória, conhecidos também como “memorialísticos”, especialmente aqueles que se servem, justamente, do método da história oral. Tais estudos se apropriam de uma metodologia que, quando tratada com rigor, se nos apresenta como fecundo recurso de investigação de narrativas orais, que são, quase sempre, proveitosos estratos testemunhais a evocar e (re)construir um passado “presentificado” na fala e (re)significado na memória dos sujeitos, dos atores históricos. Nesse sentido, as seguintes palavras de Thompson se nos apresentam como incontornáveis:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas [...]. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade” (THOMPSON, 1992, p. 44).

Atento a pressupostos similares, Joutard (2000, p.33-34) postula que as fontes orais acessam facetas do pretérito que talvez não se possa apreender pela análise de documentos escritos:

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.

Alessandro Portelli, pesquisador italiano recorrentemente evocado em nossa pesquisa, sugere que “as fontes históricas orais são fontes narrativas”

também por pesquisadores cujos trabalhos demandam um olhar historiográfico sobre a memória. Não nos surpreende o uso cada vez mais frequente desse tipo de metodologia em pesquisas dedicadas à memória no contexto das relações escolares e educacionais. Um importante estudo a apontar a fecundidade e desafios metodológicos da história oral é aquele organizado por Ferreira (2000) e quanto aos usos multidisciplinares da mesma metodologia, também vale a leitura de Ferreira (1999).

(PORTELLI, 1997. p. 29) e que “a importância do testemunho oral pode se situar não em uma aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir” (Ibid., p. 32). Desse modo, Portelli argumenta que as narrativas orais têm, sim, um status de “fonte”, mas “fonte” que guarda suas peculiaridades e demanda do historiador um tratamento metodológico específico, desapegado da ideia de que as “fontes” estão para o discurso histórico, assim como as chamadas “provas” estão para discurso jurídico.

Valendo-nos, portanto, dos pressupostos acima apresentados, postulamos que o *diálogo* da História Oral com o estudo da Memória se nos apresenta como um caminho teórico-metodológico congruente com o rigor demandado pela atual filosofia da ciência, bem como com o estatuto da historiografia “culturalista” contemporânea. Isso porque, a pesquisa que está ancorada na História Cultural, e municiada por narrativas-orais-testemunhais, toma como “fonte”, justamente, abordagens e “olhares” singulares, pessoais, que não são – ou não devem ser – percebidos como garantidores da *fiel narrativa*. Muito ao contrário, esses relatos podem ser aproveitados mais por sua diversidade, por possibilitarem ao historiador a observação de diferentes pontos de vista, para pô-los todos em *centrifugação* e, depois, somente depois, extrair e discernir suas interseções, suas congruências e também suas tensões. É, inclusive, o que sugerem as palavras de Vilanova (1994, p. 46):

E vou defender a parcialidade da fonte oral, não só porque é inacabada, como também porque nos põe em confronto com o outro. É parcial e, nesse sentido, é política porque, na confrontação do entrevistador com o entrevistado, pode-se buscar as diferenças e também a unidade.

Destarte, pode-se dizer que a relação entre História e Memória traz consigo o marco teórico da História Cultural, que é, não raro, micro-histórico, isto é, que privilegia deliberadamente o estudo do homem – o sujeito histórico – em seu tempo, tomado que esteve ou está pela “história vivida”, ou seja, pelos dramas, tensões e ideias próprios do cotidiano em que esteve ou está inscrito. Como quer Michel de Certeau, há um “tipo” de pesquisa histórica que “pretende encontrar o *vivido*, exumado graças ao um conhecimento do passado”. (CERTEAU, 2013, p. 41). Próximo a essa discussão está o artigo de Rosimar Serena Esquinsani (2012), que trata, justamente, do uso da História Oral em

pesquisas de Educação. A autora postula que a narrativa oral pode ser percebida na condição de “fonte”, ao discernir que a memória individual está socialmente inscrita e implicada com uma memória coletiva, comum aos sujeitos coparticipantes dos mesmos *fenômenos sociais e situações históricas*. Dissertando sobre a disputa política em torno de uma memória da ditadura militar argentina, Catela (2015, p. 257) argumenta que é preciso dar conta de que as memórias coletivas e, não raro, dominantes convivem com memórias subterrâneas, isso é, memórias de sujeitos e de sujeitos coletivos cujas experiências, históricas que foram e são, poderão emergir quando evocadas em seu *status* de historicidade, tal qual o são as memórias institucionais, as quais comumente se atribui certo caráter de oficialidade e verdade.

E importa salientar que, sob o signo da Memória e sob o marco da História Cultural, a pesquisa historiográfica que se vale da História Oral tangencia a verdade, mas não se imagina como discurso verdadeiro em absoluto, isto é, como inequívoco e irrevogável. Noutras palavras, o historiador há que estar cômico da transitoriedade do discurso científico, inclusive e, principalmente, aquele discurso historiográfico que, não raro, interpreta os complexos e movediços cenários das *práticas culturais*. Portanto, mais que uma *historiografia crítica*, essa abordagem não-positivista do discurso histórico, bem como das fontes que o subsidiam, é própria daquilo a que Gaston Bachelard denominou como “novo espírito científico”, clarificado nas palavras a seguir:

[...] toda cultura científica deve começar [...] por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer à razão razões para evoluir (BACHELARD, 1996, p. 24).

Conquanto fale de um ponto de vista mais sociológico que historiográfico, a seguinte indagação de Pierre Bourdieu também parece ajustada à nossa discussão: “Como pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência de seus próprios pressupostos?” (BOURDIEU, 1996, p. 694). E, com isso, mais uma vez, Bachelard nos reclama atenção ao dizer que:

A experiência científica é, portanto, uma experiência que contradiz a experiência *comum*. Aliás, a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de *erros retificados* que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico (BACHELARD, 1996, p. 14).

E se quisermos, sob o temor de sermos exaustivos, retomarmos ainda mais uma vez os pressupostos de Bachelard, então ficaremos com mais algumas de suas palavras sobre o “fazer ciência” como sendo a busca pela *quintessência*, “consciência científica dolorosa, entregue aos interesses indutivos sempre imperfeitos, no arriscado jogo do pensamento sem suporte experimental estável” (BACHELARD, 1996, p. 13). Parece-nos que o mesmo *espírito* científico atravessa os postulados teóricos de Certeau (2009, p. 38), no tocante aos limites e possibilidades da história, enquanto produtora de discursos: “a atividade que produz sentido e que instaura uma inteligibilidade do passado é, também, o sintoma de uma atividade sofrida, o resultado de acontecimentos e de estruturas que ela transforma em objetos pensáveis [...]”.

A nosso ver, lidar com as limitações da produção científica, inclusive a historiográfica – limitações, evidentemente, que, possível, sempre digam respeito mais à transitoriedade e menos à inconsistência – não implica necessariamente em um problema epistemológico, conquanto nos desafie metodologicamente. A pesquisa em História da Educação há que estar e pode estar ancorada nos estatutos de uma ciência contemporânea cuja produção é justamente entendida como autorreflexiva e transitória ou, como sugere Bourdieu, dotada de uma “reflexividade reflexa” (BOURDIEU, 1997, 694). Atento a isto, é Bachelard quem indaga: “... a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve?” (BACHELARD, 1996, p. 14).

Há que se lembrar, ainda, do delicado episódio que é uma situação de entrevista. E é Bourdieu quem assevera ser a relação entrevistador-entrevistado uma “dissimetria”, de modo que quem entrevista deverá agir para minorar “esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária” (BOURDIEU, 1997, p. 695). O sociólogo francês sugere que cabe ao entrevistador uma comunicação “não-violenta”; e, a nosso ver, é válido reforçar a ideia que ele, Bourdieu, faz da

entrevista uma atitude de “compreensão”, conforme salientam suas próprias palavras:

Esta compreensão não se reduz a um estado de alma benevolente. Ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e sobretudo, na problemática proposta [...] (BOURDIEU, 1997, p. 700).

Portanto, ancorados nos pressupostos acima escrutados, postulamos que o diálogo metodológico entre a historiografia da memória e a história oral sirva como frutífero referencial teórico para pesquisas em Educação que caminhem nas linhas da História e Formação da Profissão Docente. Assinalamos que esse referencial se nos apresentou adequado por nos possibilitar entendimento sobre a formação dos docentes a que entrevistamos e, também, principalmente, sobre o entendimento que esses docentes têm a respeito de sua própria formação. Como se verá a seguir, tal pesquisa nos oferece uma análise dos caracteres identitários desses professores, uma vez que na evocação memorial muitos deles se percebem a si mesmos, lançando luzes sobre sua realidade pretérita e, assim, atribuindo novos significados às suas práticas, lamentando omissões, destacando acertos, (re)vivendo antigos engajamentos. Como quer Le Goff (1996, p. 426): “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento”.

Ainda no que toca o estudo memória, detemo-nos mormente no pressuposto de que sua evocação diz respeito a um ato de atualização do pretérito. Como enunciado anteriormente, não nos parece que seja a memória, a exemplo de quaisquer fontes de que disponha o historiador, um acesso diretivo ao passado, mesmo se se tratar da memória individual. Ao historiador, parece-nos, cabe o olhar e a escrita reconstitutivos, que trazem à luz do presente estratos, facetas da realidade pretérita. O esforço de produzir história sobre a memória individual não escapa desse postulado teórico, uma vez ela, a memória, é uma fonte presente alusiva ao passado. É, inclusive, o que nos sugere mais uma vez Le Goff (ibid., p. 423), ao sentenciar que “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou

que ele representa como passadas”. Sumarizamos que o estudo histórico há que considerar que a memória se sustenta sobre a tríade “construção-reconstrução-ressignificação”. Lourenço (2010, p. 102) postula que o historiador deve dar atenção aos “perigos representados pelo caráter mutável da memória, que leva esta a se construir e reconstruir em cada momento da vida”.

2.2. Dos percursos metodológicos

Evidentemente, a construção do nosso aparato metodológico está atravessada pelos referenciais teóricos da História Cultural que aqui foram analisados. Por ora, ocupamo-nos de apresentar algo a respeito do percurso da pesquisa, no que se refere às entrevistas realizadas. Enfocamos mormente as dificuldades enfrentadas no ato da entrevista, os dados obtidos e o êxito na apropriação da história oral como método que, a nosso ver, nos levou na direção de um dos principais objetivos do trabalho, a saber, discernir como tais atores se percebem enquanto agentes históricos, enquanto educadores, como percebem sua formação e o quanto isso implicou em conflitos e êxitos em suas trajetórias pessoais para dentro de instituições marcadas pela confissão, e em um período de grande efervescência política e ideológica.

A pauta das entrevistas foi pensada segundo os pressupostos teórico-metodológicos aqui discutidos. Tratam-se de entrevistas semiestruturadas, com vistas a guiar o entrevistado nos rumos e interesses da pesquisa, sem com isto privá-lo de certa liberdade narrativa, imprescindível aos relatos de teor testemunhal, como aqueles suscitados pela história oral.

A referida pauta conta com algumas ênfases que reputamos como fundamentais para os interesses da pesquisa, a saber: (a) motivações para a escolha pelo magistério como carreira profissional; (b) onde e como se deu a formação para o magistério; (c) modo de ingresso na instituição confessional; (d) impressões pessoais sobre o papel do ensino de história; (e) impressões pessoais sobre os conteúdos da disciplina e materiais didáticos (especialmente os livros) disponíveis à época; (f) relação pessoal com a direção da escola; (g) como a confessionalidade era tratada pela escola (cerimônias religiosas, disciplinas de ensino religioso, etc.); (h) relação do docente com a confissão professada pela

escola; (i) forma como os eventos políticos de período eram conversados ou não conversados entre os docentes; (j) impressões pessoais do docente sobre a situação política do período; (l) aparição da situação política da época como tema em sala de aula; (m) impressão pessoal sobre “liberdade” para tratar de temas políticos em sala de aula; e (n) possível militância para fora da vida escolar.

Pontuamos que as seis entrevistas começaram com uma “atmosfera” que, conquanto amistosa, guardava alguma tensão.¹⁰ Tensão que se manifestou, a nosso ver, pela condição de professores e pesquisadores experientes dos três entrevistados, colocados sob a análise de um pesquisador de menos idade e menor experiência. Como se verá a seguir, de fato, todos pareciam ver na entrevista uma oportunidade de expor sua trajetória, de evocar seu passado. Já ao telefone, no nosso primeiro contato, um deles, Lenilson, afirmava, “vai ser muito importante pra nós que você faça essa pesquisa...pras coisas não caírem nos esquecimento, entende?”. Mas, apesar da solicitude, a “situação real” da entrevista é sempre uma forma de “intrusão” e ficou-nos a percepção de que há por parte do entrevistado um temor de que sua história, sua trajetória, esteja sob juízo alheio.¹¹

Não por acaso, durante as conversas, foram vários os momentos em que os docentes procuravam justificar certos posicionamentos, negligências, atitudes. Em

¹⁰ Inicialmente, trabalhamos com o número de oito entrevistados, justamente o número de professores a que nossas buscas nos permitiram encontrar. Dois deles, todavia, acabaram, por razões distintas, não participando da pesquisa. A alegação, ao telefone, de um deles – que lecionou história no Colégio Batista Shepard, e hoje é pastor de uma igreja batista no Rio de Janeiro – é de que aquele fora um período muito difícil para o ensino de história, em que os professores tinham de lidar com um conteúdo não condizente com a realidade. Já o outro docente, uma professora também de história do Colégio Batista Brasileiro, cujo contato foi feito por meio de uma rede social, se mostrou inicialmente muito afeita à ideia da entrevista, contudo, quando procurada para agendamento, não retornou aos vários contatos que fizemos. Apesar das duas negativas, pode-se dizer que o universo de docentes de História, Educação Moral e Cívica e OSPB em escolas batistas no Estado do Rio de Janeiro não era tão expressivo e, levando em conta o fato de alguns já terem falecido, entrevistamos aqueles que foram encontrados e se dispuseram a participar. Tendo em perspectiva os referenciais teórico-metodológicos que estamos a escrutinar neste capítulo, entendemos que os dados obtidos nas seis entrevistas não nos servem para fins de amostragem. Ao contrário, nos termos de uma história oral, busca-se fazer emergir a narrativa minimamente e espontânea e individualizada, interessando-nos, mormente, o cruzamento das tensões e informações que o entrevistado suscita em seu próprio discurso. É, portanto, antes de um esforço metodológico por cruzar as entrevistas entre si – embora também seja este um movimento analítico importante e não desprezado em nossa pesquisa – um trabalho de análise das narrativas para dentro das mesmas, privilegiando os conflitos que emergem no testemunho que o sujeito histórico oferece, quando rememora sua prática histórica.

¹¹ A propósito das entrevistas, cabe salientar que, pelas dimensões e propósitos desse capítulo, optamos por transcrever trechos dos testemunhos dos três professores de forma intercalada, ao sabor das ênfases temáticas que aqui foram privilegiadas. Com isto, pretendemos facilitar o cruzamento dos dados, analisando com mais objetividade as convergências e divergências, pondo as narrativas para “conversar entre si”.

dado momento da entrevista que fiz com o professor Arnaldo, perguntei-lhe: “atualmente, qual o papel social da educação batista no Brasil?”. Ele responde e em seguida se justifica: “nisso, fico com os pioneiros,¹² que chegaram aqui acreditando que a educação é a forma mais eficiente de evangelizar o Brasil”. Após breve silêncio, o professor arremata: “você me desculpa, hein? É que eu sou ufanista, sou ufanista, mesmo”.

Arnaldo, aliás, foi professor de Latim, Educação Cristã, Educação Moral e Cívica e diretor de uma escola batista em Campos dos Goytacazes, entre os anos de 1964 e 1984, com formação em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (RJ), em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Campos e com dois mestrados realizados nos EUA, um em Educação, outro em Teologia. Principiou nosso encontro, realizado na sala de estar de sua casa, pedindo-me para ver a pauta, após leitura breve, sentencia: “tudo bem, pode começar”. Porém, antes de começarmos efetivamente, em tom professoral, Arnaldo me pergunta: “você sabe quanto anos eu tenho?”. Pergunta que ele mesmo trata de responder com ar impressionado e orgulhoso: “tenho 89”.

Lenilson, professor de história e coordenador de um colégio batista na cidade do Rio de Janeiro, de 1974 a 1986, recebeu-me em sua sala de trabalho no Instituto Central do Povo, na Gamboa, Rio de Janeiro, e pareceu-me bem à vontade com a situação de entrevista, mas, antes que as perguntas começassem, fez questão de sublinhar sua posição de diácono da igreja metodista e frisou: “o diaconato na igreja metodista se parece com o católico, diferente da igreja batista, fazemos seminário e somos ordenados, como os pastores, entende?”. Isaque, por sua vez, foi professor de Educação Moral e Cívica em dois colégios batistas no Rio de Janeiro, aproximadamente de 1970 a 1986, formado em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Campos e doutor em Teologia por uma instituição em Zurique, Suíça. Recebeu-me na sala da direção de uma pequena escola de educação infantil e primeiro segmento, dirigida por sua família. Mostra-se preocupado, já na minha primeira pergunta, em delimitar seu posicionamento ideológico. Pergunto-lhe:

¹² Os primeiros missionários batistas, muitos deles educadores, que chegaram ao Brasil nas últimas duas décadas dos oitocentos, são comumente chamados pelos fieis ligados ao grupo de pioneiros. Uma importante análise histórica das primeiras igrejas protestantes no Brasil, incluindo a Igreja Batista, é oferecida por Mendonça (2014). Para entendimento do papel educacional dessas missões protestantes, ver Calvani (2009) e Mesquida (1994).

“como e quando teve início a sua atuação na educação, especialmente na educação batista?” Ao que responde de imediato:

Eu modifiquei a face do colégio, eu tinha de 23 para 24 anos, eu mudei a face do colégio, eu tinha certa simpatia pelas ideias do MDB. Eu era pastor interino em Carapebús, onde tinha uma usina de cana de açúcar ligada a família de um senador, lá eu tentei fazer um trabalho de conscientização.

Algo a se destacar é que inserimos nas entrevistas a pergunta “como foi a sua formação?”. Embora já soubéssemos das qualificações acadêmicas dos três, julgamos interessante ouvir em suas narrativas, a forma como elaborariam sua trajetória de formação profissional. As respostas foram fecundas. Arnaldo indica, em tom orgulhoso, seus títulos: “[...] depois do curso [de teologia], ganhei bolsa para os Estados Unidos e fiz dois mestrados [...] em dois anos fiz dois mestrados: um em educação e o outro em teologia”. Lenilson prefere destacar a inclinação ideológica da sua formação ao dizer:

Estudei na Faculdade Fluminense de Filosofia, passei pro curso de filosofia e aí, eu comecei a estudar história, eu fui quase a primeira turma em que só formava professor de história. Fiz minha passagem do ensino médio para a universidade no ano de 60, um ano de grande agitação política. Eu tô querendo situar historicamente o período porque isso vai marcar toda a minha graduação. E uma coisa que não te disse, a minha orientação religiosa, eu que sou metodista, meu pai era pastor metodista e havia na igreja metodista a preocupação com a participação da juventude com os movimentos políticos... eu fui formado nessa concepção [...]. Eu cansei de ser chamado em assembleia de “bíblia comunista”, sempre ligado aos movimentos populares.

Insisto e pergunto se, além do curso de história, ele tem alguma outra formação. Ele responde e, agora, situa sua formação no contexto das mudanças educacionais da época:

[...] fiz direito na Cândido Mendes pelo interesse na história política e também da administração escolar. Aí eu fui orientado por um professor a fazer coisas na área de administração escolar... ainda não tinha um mestrado pra isso. O curso de direito me ajudou muito na questão da legislação escolar, né? Muito mesmo, nem imagina, né? Porque você passa a ter contato com o direito público e a legislação escolar era negócio muito dinâmico, mudava toda hora.

Percebendo sua atenção à conjuntura histórica, aproveito e o desafio: “e tudo isso num contexto de efervescência política, né?” A resposta vem em uma afirmação empolgada: “na época da passeata dos... dos mil eu estava no Centro da cidade correndo da cavalaria, porque eu tava no movimento estudantil, né?”.

Isaque segue em sua preocupação de delimitar sua inclinação política e responde à pergunta sobre sua formação com as seguintes palavras:

Me formei em 68 [teologia], fazia filosofia na Faculdade de Filosofia de Campos. Campos, uma cidade, sociologicamente falando, conservadora... então era o tipo de ambiente propício para o estabelecimento do governo militar [...]. Eu fazia faculdade de Filosofia em Campos, eu tive um professor que era o Bispo Dom Antônio, que era um camarada, um cabeça, mas em relação à igreja ele era um sujeito que tava rompendo com o Vaticano. Nessa época eu convivi com esse pessoal todo, com o João Clemente. Mas ele era bispo em Friburgo, era um pessoal de descendência alemã... era um pessoal de coloração avermelhada [risos]. E eu tinha relacionamento com essa turma toda.

O mesmo Isaque ainda faz questão dizer que, em seu doutoramento em Teologia, trabalhou com um tema ligado à Educação: “[...] na tese, trabalhei Paulo Freire como educador, filósofo e teólogo, em decorrência de uma única carta que ele escreveu para um estudante de teologia na Espanha”. Apercebemo-nos da importância dada pelos professores àquilo que chamamos hoje de uma formação continuada. Inegavelmente, os três possuem uma vasta formação acadêmica. O que, aliás, como nossa pesquisa tem demonstrado, é uma preocupação comum às instituições batistas. A documentação a que tivemos acesso, bem como as entrevistas realizadas, indicam que a formação intelectual do professor era preocupação daqueles que pensavam e pensam o modelo educacional ligado a essa confissão evangélica. A respeito disso, pergunto ao Isaque: “como alguém que parece se importar com a qualidade do corpo docente [...], diga o que era levado em consideração nas escolas batistas na admissão dos docentes?”

Eu que cuidava dessa parte [admissão de docentes]. Tínhamos professores excelentes, tínhamos o Joel, uns dos melhores professores de física que eu já conheci, mas ele era muito requisitado aqui nos cursos do Rio de Janeiro [...]. Tivemos também o Mauro César, esse camarada foi o nosso professor de história, mas o camarada era bom, muito bom, ele era professor da Veiga de Almeida. Tínhamos o professor Wagner, português, que era titular da cadeira de português da Gama Filho, era um outro monstro na área de vernáculo, outro professor extraordinário. Outro professor, a Danila, na área de matemática... ficou com a gente tanto no brasileiro quanto no Shepard, né? Mas era muito boa, era professora pública também, do Estado. Então a gente tinha um corpo docente de primeira linha.

Um dado ao qual já havíamos chegado no transcorrer da pesquisa é que o ideário educacional batista expressava, à época, um forte idealismo quanto à figura do professor, como referência de virtude intelectual e conduta cívica.

Arnaldo, enquanto identificava com entusiasmo os nomes dos professores com quem trabalhou, chegava a respeito de muitos na mesma conclusão: “era um grande educador, um grande educador”. Isaque, contudo, foi mais enfático e retornou várias vezes durante a entrevista à questão da qualidade dos professores nas escolas batistas. Vale a transcrição de um grande trecho em que, com ar saudoso, ele fala de grandes professores que passaram pelos colégios batistas no Rio de Janeiro, fazendo, inclusive, menção à coordenação do professor Lenilson, em uma dessas unidades:

O período do Edgar [diretor do Batista Shepard, anos 1950 e início dos 1960], foi diretor daquela instituição e depois foi embora e foi reitor de universidade na América... foi um homem que trabalhou muito e deu muita credibilidade. Os melhores professores que você possa imaginar passaram pelo colégio batista: Rocha Pombo, que foi um dos homens da história, foi professor lá. O Werner, que foi uma das maiores autoridades no campo de química, professor da UERJ, membro da primeira igreja [Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro], professor do colégio batista. General Noronha, cabeça em matemática, General do Exército Brasileiro, engenheiro, professor de matemática do Shepard. [...] Agora, a gente tinha uma exigência muito séria com o corpo docente. O colégio [Batista Brasileiro] não fazia por menos. A direção queria o melhor e tinha esse respaldo pra trazer as pessoas que eram boas. Esse Wagner que era de português, ele trabalhou muitos anos, era uma cabeça, era um titular da universidade. E nós tivemos professores que trabalhavam conosco e trabalham também com Santo Agostinho que era um outro grau de exigência. Foi o que aconteceu com o Lenilson e José, eles traziam o que havia de melhor [para o Colégio Batista Shepard].

A nosso ver, algo fecundo dos testemunhos orais é perceber como o entrevistado reconta a história, recuperando-a em detalhes do passado que julgava esquecidos ou pouco significativos, o que nos remeteu mais uma vez a Paul Thompson, quando o mesmo assinala a potencialidade de uma historiografia dedicada ao cotidiano, que é, segundo suas palavras, quando se dá “[...]atenção particular ao micro, aos significados inerentes aos pequenos detalhes verificados na ação cotidiana, o zelo com a recuperação das evidências e indícios [...]” (THOMPSON, 1992, p. 46).

Os três professores proferiram falas através das quais nos foi possível discernir o quanto eles imaginavam suas histórias pessoais implicadas com a história da educação batista naquele período. Aproveitamo-nos disso para, sempre que possível, retomarmos, durante a entrevista, a questão das tensões políticas do momento e como a conjuntura histórica agia sobre as práticas escolares cotidianas. Perguntamos a Isaque: “com seu posicionamento mais à esquerda, em

linhas gerais, como se deu sua atuação como professor em uma escola confessional? O ambiente confessional foi propício para algum tipo de militância?

Trabalhei com filosofia, só que você tinha que ter muito cuidado, até pra falar. Em certa época eu tive que parar de dar aula porque minha postura foi tida como uma postura fora dos parâmetros de uma escola confessional... acharam que eu não deveria dar aula... mas depois, depois fui chamado para dar aula [de Educação Moral e Cívica], mas a capelania do colégio [Batista Shepard] fez algumas ressalvas. Fizeram algumas ressalvas, né? Que eu não fosse enfático nessa questão... que não fosse tão polêmico... que não tentasse trabalhar a cabeça dos alunos, que eu me detivesse ao material didático [...]. Os nossos colégios... a gente tinha gente pensava de maneira mais progressista. Agora, eram pessoas olhadas com uma certa desconfiança, até porque havia aquela ideia de simetria [...]. Nessa época o colégio era um colégio de prestígio na região da Tijuca... era um colégio de linha conservadora... politicamente o colégio nunca se alinhou... agora tínhamos colegas professores que estavam engajados... verdadeira militância, né, verdadeira militância. Mas o colégio como colégio era preciso manter aquela visão denominacional, de não conflito [...]

Diante dessa informação, intervimos na fala com a pergunta: “então você deu Moral e Cívica também?”. Eis a resposta:

Sim [risos]. Dei lá na roça, na zona rural, e dei aqui. Só que Educação Moral e Cívica tinha esse lado da moral, onde você podia trazer também pro lado religioso, o lado teológico, né? Então, você tava mais livre, entendeu? “Cê” trabalhava até com a Teodiceia, havia essa possibilidade, era uma maneira da gente pelo menos sublimar o que eles [militares] desejavam.

Diante da mesma pergunta, Lenilson discorre sobre sua atuação na educação metodista:

A gente tava metido no Bennet, também, que era uma das principais escolas da igreja, numa reforma de educação experimental que era inteiramente de esquerda. Aí eu não preciso te dizer que o Bennet foi alvo de intervenções, interferências, perseguições, enfim um monte coisa, eu cansei de tá citado em órgão de segurança do MEC, eu e outros professores.

Intervento, perguntando se na escola batista ele enfrentou situações parecidas. Eis a resposta:

Eu atuava em história no ensino médio e OSPB e era a disciplina mais visada, mas a gente trabalhava a disciplina como se fosse Ciência Política, eu levava os alunos a trabalharem a Constituição. Eu lembro no Ensino Médio a gente dava direitos humanos, a gente fez um quadro e marcava as regiões do mundo em que havia desrespeito ao direitos humanos [...]. A gente botava, inclusive, os artigos dos direitos humanos da ONU que eram desrespeitados... o Brasil tava cheio. Você trabalhava essa questão de conscientização política. Quer ver uma outra questão: Ensino Médio, leitura de livros que eram

rejeitados por aí. “História a Riqueza do Homem”, do Léo Huberman, esse livro era adotado no Ensino Médio, é um americano de esquerda [...]. Outros livros que a gente, a gente recomendava os professores: literatura, tem que ler. “Ah, mas o Regime isso, o Regime aquilo”... Tem que ler. Outra que a gente leu no Ensino Médio, que era um livro de ideologia política, que falava sobre o marxismo, mais uma vez o diretor me chamou. Eu disse: “já sei o que senhor vai dizer, o que vou explicar pros alunos é que existem várias teorias políticas, eu vou dizer o que é o fascismo, o que que é democracia social e o que é marxismo”.

Sobre a opinião desses professores acerca do seu próprio engajamento, apercebemo-nos de que Isaque se mostrava preocupado em justificar que sua ação foi contida pelas forças políticas que atuavam fora e, também, para dentro da escola. Preocupava-se em dizer que havia sido um período próspero para o colégio, mas reconhecia que as tensões daquele tempo restringiram a atuação dos educadores batistas. Ao final da entrevista, ele profere uma última justificativa: “nós fizemos muito, aquele era um tempo difícil, mas a gente poderia ter feito mais”. Destacamos que na fala de Isaque, o indivíduo e o sujeito coletivo se confundem; ora se ressentia das aulas que não pôde lecionar, do conservadorismo do colégio, ora se compraz dos feitos pedagógicos e avanços das instituições em que trabalhou, referindo-se ao colégio e aos batistas como “a gente”. Lenilson constrói uma narrativa no sentido de distinguir com mais clareza seus posicionamentos dos posicionamentos institucionais da igreja metodista, faz questão de se colocar em lado oposto ao da ala conservadora do seu grupo de fé e afirma que mesmo diante das resistências ao seu trabalho na escola batista, seu ânimo não arrefeceria.

Arnaldo foi o único que não demonstrou de imediato um posicionamento ideológico, de modo que, pelo temor de acuá-lo, direcionamos a pergunta da seguinte forma: “o senhor foi professor e diretor de uma escola batista justamente de 64 a 84, as décadas em que o Brasil conviveu com um regime político diferente, o que mudou no colégio e na educação batista com as novas disposições curriculares e a ideologia dos militares?”. Sua resposta foi evasiva, sucinta, mas reveladora: “só houve uma mudança aí... foi inserida a matéria Civismo, eu escrevi um livro sobre isso”. Tomamos a liberdade de replicar: “o senhor escreveu um livro sobre Moral e Cívica?”. Arnaldo responde: “sim, vou te dar um”. Ele se levantou, foi a uma estante da sua imensa biblioteca e voltou com um livrinho de capa preta com detalhes nas cores da bandeira. Abriu o livro e disse: “ele teve três edições, eu tenho aí um telegrama do General Mello, foi transcrito no livro”. Em

seguida, Arnaldo leu a transcrição do telegrama, a qual transcrevemos também aqui:

Do ilustre Comandante do II Exército, em São Paulo, são as seguintes palavras sobre este livro: “Solicito transmitir ao eminente Pastor meus entusiásticos agradecimentos e a maior admiração por suas magníficas páginas de Moral e Civismo contidas no livro, que com dedicatória me enviou... Cordialmente, Gen. Ex. Humberto Mello”.¹³

Há que se destacar que os posicionamentos distintos dos docentes refletem a inferência a que pudemos chegar com o transcorrer da pesquisa, a saber, as escolas batistas, a exemplo das igrejas ligadas ao grupo conviveram com a tensão entre um tipo de progressismo pedagógico e o conservadorismo religioso que pode, não raro, incidir sobre algum tipo de conservadorismo político. Destarte, temos de sublinhar a possibilidade que dá a história oral de fazer emergir da memória individual as “questões de poder” que atingem o coletivo, de subverter o caráter unívoco dos discursos contidos nos documentos oficiais. Por exemplo, pergunto a Isaque se o progressismo pedagógico foi uma forma de resistência ideológica adotada pela direção dos colégios. Ele responde:

Quando eu vim [para o Batista Brasileiro], foi uma época produtiva. A gente começou a avançar um pouquinho. Eu cuidava da área do vernáculo, do português. Quando eu autorizei o uso da leitura de Jorge Amado... isso deu problema, porque pessoas evangélicas, inclusive um diácono de Itacuruçá [Igreja Batista Itacuruça, na Tijuca] foi lá aborrecido, zangado, porque a linguagem de Jorge Amado era uma linguagem assim mais aberta [...]... até pra moçada fazer análise conjuntural.

Mas a História Oral, além de suscitar os conflitos que operam para dentro de um grupo, de um sujeito coletivo, também sublinha os conflitos, as contradições que constituem a prática cotidiana e o pensamento dos indivíduos. O mesmo Isaque que autoriza a leitura de Jorge Amado e lamenta a postura conservadora daquele diácono, noutra momento dessa mesma resposta, conta da

¹³ O livro em questão, evidentemente, serviu-nos de fonte para a pesquisa, uma vez que buscamos, justamente, entender se os valores confessionais batistas dialogaram de alguma forma com ideal cívico daquele governo. A julgar pelo conteúdo do livro, o rigor comportamental e a moralidade batista apropriaram-se da concepção de cidadania apregoada pelo Regime. Optamos por não indicar o livro em nossas referências bibliográficas, pelo nosso comprometimento em não expor os verdadeiros nomes dos nossos entrevistados.

sua reação a um pai que não queria a participação de sua filha nas aulas de educação cristã:

A gente passou adotar uma literatura da Betânia [editora evangélica] na área da educação cristã e eu me lembro que um pai um dia chegou lá e disse que a filha dele não estudaria aquele texto de história bíblicas, né? Mas sem nenhuma tendência a fazer proselitismo. E eu me lembro que atendi esse responsável e disse o seguinte: se sua filha não puder trabalhar esse conteúdo, o senhor tem toda a liberdade de sair daqui agora e pedir a transferência da sua filha.

Episódio semelhante foi narrado por Lenilson, a respeito de um responsável que não queria a participação de sua filha nas aulas de Educação Cristã do Colégio Batista Shepard:

Não tinha resistência ao ensino religioso. Um dia chegou lá um pai. Nós tínhamos recebido um grupo de alunos da Escola Hebraica. Mas antes deles irem pra lá eu reuni o grupo e disse: “a escola é uma escola confessional, se entrou lá, ajoelhou, tem que rezar”. Foram quase dez alunas do curso normal pra lá. Aí, eu que um mês ou dois depois apareceu um pai. Ele apareceu [dizendo]: “ah, porque eu gostaria que a minha filha não assistisse a aula de religião”. Eu falei: “tá bem”. Eu peguei o telefone e disquei pra secretaria na frente dele: “ô, fulana, vai subir o pai da aluna fulana de tal pra pedir transferência (risos). Aí o cara: “professor, dá licença, um minutinho, eu não tô pedindo transferência”. Eu disse: “não, o senhor está, o senhor assinou uma matrícula sabendo que tinha ensino religioso e que isso faz parte do currículo da escola, a gente não reprova ninguém, mas pode reprovar. Então eu não posso discutir se a sua filha vai assistir ou deixar de assistir. Lá na Hebraica assistia Grego, Hebraico e Torá, aqui vai fazer ensino religioso”.

A respeito das falas supracitadas, importa salientar que não nos cabe a preocupação com uma “aderência ao fato” (PORTELLI, 1997. p. 32). Se tais episódios ocorreram da forma exata como foram narrados, isso não nos é permitido saber, bem como outras modalidades de fontes, como atas, fotografias e até mesmo vídeos, não são capazes apreender o pretérito em sua factualidade estrita. Interessa-nos mais discernir de que modo a presença de uma memória dos fatos passados desvela as representações que o agente histórico é capaz de construir a respeito de sua própria atuação. E, nesse sentido, o que as narrativas mais sublinham são as tensões e contradições nas quais esses atores estavam imersos, fazendo com que certos conflitos fossem tanto produto quanto produtores de suas práticas educativas. É o jogo cotidiano que a História Oral faz emergir, as negociações, as interações humanas, os conflitos interiores e exteriores do homem em sua historicidade, como produto e produtor da temporalidade que o

circunscreve. As últimas falas aqui transcritas sublinham essa questão: a ideologia política e perspectiva pedagógica, quando em contato com o ideal religioso, gerava engajamento, militância, mas também constrangimentos, imposições, segregações.

Sumarizando, embora dediquemos o último capítulo dessa dissertação à análise das seis entrevistas, julgamos necessária e oportuna a edificação de um capítulo em que pudéssemos pôr em diálogo estratos das fontes orais de que dispomos com os referencias teóricos dos quais lançamos mão, com vistas a elucidar de que modo tal cruzamento propiciou o desenvolvimento e confirmação da hipótese a qual nosso trabalho persegue. Foi-nos possível destacar a fecundidade metodológica da história oral que, quando em diálogo com a historiografia da memória, oportuniza novas abordagens, sugere outras escrituras históricas que apontem para outros atores, que pluraliza e problematiza os discursos, que reaviva outras memórias e suscita novos entendimentos sobre o cotidiano escolar, ontem e hoje.

3

O protestantismo de missão e o ideário educacional batista no Brasil

A segunda metade dos oitocentos foi marcada pela entrada de diferentes grupos protestantes no Brasil. Quer fosse por motivações migratórias, quer fosse por intentos missionários, segmentos do protestantismo europeu e, especialmente, norte-americano, como Episcopais, Luteranos, Presbiterianos, Batistas, Metodistas e Congregacionais estabeleceram em quase todo o território nacional suas colônias, lavouras, comércios, igrejas, cemitérios e, também, instituições de ensino.

Tais grupos aportaram no Brasil sob o benefício das reformas empreendidas mormente no contexto do segundo reinado. Mas, mesmo antes da emancipação política de 1822, as relações comerciais com a Inglaterra motivaram a coroa portuguesa a assinar com aquela nação, em fevereiro de 1810, um Tratado de Comércio e Navegação cujo artigo e franqueava aos estrangeiros “perfeita liberdade de consciência” para exercício de sua fé.¹⁴

Sua Alteza Real, o Príncipe Regente de Portugal, declara, e se obriga no seu próprio nome, e no de seus herdeiros e sucessores, que os vassallos de Sua Majestade Britânica, residentes nos seus territórios e domínios, não serão perturbados, inquietados, perseguidos ou molestados por causa da sua religião, mas antes terão perfeita liberdade de consciência e licença para assistirem e celebrarem o serviço divino em honra do Todo-Poderoso Deus, quer seja dentro de suas casas particulares, quer seja nas suas e igreja e capelas, que Sua Alteza Real agora, e para sempre, graciosamente lhes concede a permissão de edificarem e manterem dentro dos seus domínios.

Importa sublinhar que o decreto, conquanto tenha conferido às famílias britânicas certa liberdade para a prática de sua fé, acabou por revelar uma tensão emergente quanto à realização pública dos atos religiosos de natureza anglicana,

¹⁴ Acerca da presença britânica no Brasil, a obra de Freyre (2000) ainda se nos apresenta como incontornável e oferece informações sobre as teias comerciais estabelecidas pelos mercadores britânicos que migraram para os trópicos, bem como sobre suas práticas cotidianas, vida familiar, ligação com a Maçonaria e, evidentemente, vida religiosa.

tanto que, ainda no artigo XII, fica evidente que a primazia do culto católico teria que ser preservada:

Contanto, porém, que as sobreditas igrejas e capelas sejam construídas de tal modo que externamente se assemelhem a casa de habitação; e também que o uso dos sinos não lhes seja permitido para o fim de anunciarem publicamente as horas do serviço divino [...] se se provar que eles pregam ou declamam publicamente contra a religião católica, ou que eles procuram fazer prosélitos, ou conversões, as pessoas que assim delinquirem poderão, manifestando-se o seu delito, ser mandadas sair do país, em a ofensa tiver sido cometida.

O benefício metodológico da História Cultural, nas linhas de um Jacques Le Goff, é justamente o de interpretar um documento sob o signo de sua historicidade, isto é, como quer o próprio Le Goff (1996), à luz do seu processo de “monumentalização”, levando em conta, portanto, as tensões sociais próprias do ambiente cultural do qual o documento emerge. Vale, inclusive, a título de verificação, evocarmos Le Goff, segundo suas próprias palavras:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545).

Levamos tal postulado em consideração para discernirmos que, conquanto o supracitado Tratado representasse alguma abertura para a liberdade de pensamento e fé nos domínios do Império Português, também flagrava o lugar privilegiado e o *status* de oficialidade que o catolicismo haveria de ter nesse momento de acirramento das relações e, por conseguinte, do vínculo econômico de Portugal para com a Inglaterra. Isso nos permite discernir que o Tratado, antes de ser consensual, fora, na verdade, produto de uma tensão que se estenderia ao longo dos oitocentos, especialmente no contexto do segundo Reinado, quando a presença protestante no Brasil se torna mais massiva. O processo de legalização, por assim dizer, do culto protestante no Brasil, há que dizer, não se deflagrou sem tensões e negociações e, como veremos ainda neste capítulo, algumas missões protestantes que chegaram ao Brasil na segunda metade do século XIX se valeram, justamente, de uma propaganda anticatólica para apregoar sua pretensa superioridade de pensamento e doutrina, inclusive, e principalmente, no que se refere à implantação dos colégios protestantes, propagandeados como detentores

de uma educação mais esclarecida face ao suposto obscurantismo religioso e científico dos colégios católicos.

Após a independência, já na Constituição Imperial de 1824, precisamente no artigo V, constava que “A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”. Permanecia, portanto, a tensão da prevalência do catolicismo, em seu caráter estatal, e da liberdade circunscrita para o exercício de religiões outras. E o segundo Reinado também teve de lidar com a questão da inserção do protestantismo no Brasil, fosse pela imigração, fosse pelas missões que aqui aportavam. Além da questão principal da liberdade de culto, controvérsias ligadas a ofícios de monopólio católico, como casamentos, batismos, sepultamentos e, também, educação constituíram-se em bandeira para os protestantes e chegaram até a agenda política brasileira.¹⁵ Especialmente no final da década de 1850, emergia a demanda por uma legislação que regulasse tais assuntos, como sugere o discurso do senador de Alagoas, A. de Barros Leite:

Daqui a alguns anos, haveremos de ter muitos protestantes, há de crescer o número de igrejas protestantes; elas hão de ter os seus sínodos, os seus prelados e suas leis de disciplina. Quem há de fiscalizar isso? O Sr. D. Pedro II, quer queira quer não queira, há de ser o chefe, ao menos o Fiscal Supremo de todos esses cultos, entretanto, não temos uma lei que os regule (citado por LEONARD, 2002, p. 59).

Não obstante as questões de ordem legal, a presença protestante ganhou novo fôlego com o êxito do movimento de independência e, mormente, com as políticas de imigração que, durante o segundo reinado, propiciaram a vinda ao Brasil de colonos europeus, a destacar-se muitos alemães de confissão luterana e, também, norte-americanos de confissão batista, metodista, presbiteriana e congregacional, que sediaram suas colônias no interior da província de São Paulo, em cidades hoje conhecidas como Americana, Piracicaba, Campinas, Limeira e Santa Bárbara do Oeste. Sublinhamos que a presença desses colonos estadunidenses no Brasil fora especialmente motivada, conforme postulam Oliveira (1985) e Barbosa (2002), pela derrota das tropas confederadas na Guerra

¹⁵ Há que se apontar, entretanto, que nos dois dispositivos legais supra referidos a liberdade dizia respeito à possibilidade de professar uma fé que não a romana, mas a ampla liberdade de culto não católico, do ponto de vista constitucional só se manifestaria mais tardiamente.

de Secessão (1861-1865). Deste modo, a ocupação norte-americana no interior do estado de São Paulo, ocorrida entre as décadas 1860 e 1880, foi protagonizada por famílias sulistas que, em sua maioria, tinham fortes ligações com a cultura agrícola e mesmo com o escravismo.¹⁶

A presença estadunidense fora contributiva para a economia da região, despertando, inclusive, a atenção da Companhia Paulista de Vias Férreas e Fluviais, que tratou de providenciar a extensão de seus trilhos até a estação de Santa Bárbara, por ela mesma construída e inaugurada em 27 de agosto de 1875, sob a chancela do de D. Pedro II, que se fez presente na cerimônia (OLIVEIRA, 1985, p. 16).

O esforço pela organização da vida religiosa, bem como do cotidiano, dava mostras de que interessava àqueles colonos a preservação de sua fé, idioma e outros caracteres culturais próprios. Nas *School House*, que ficaram posteriormente conhecidas como Casas de Reuniões, a educação das crianças se dava no idioma anglo-saxão e aos alunos não se franqueava a possibilidade do uso do português, muito embora a imposição fosse negociada pelos atores escolares, especialmente o alunado (Ibid., p. 27). Entre os praticantes da fé batista, por exemplo, o anseio pelo exercício da religião resultou na fundação de uma igreja da referida confissão em 1871, onde os serviços litúrgicos eram oferecidos em língua inglesa. Há que se registrar, contudo, que, em carta datada de 11 de janeiro de 1873 e endereçada à Junta de Richmond,¹⁷ a Primeira Igreja Batista Norte-americana no Brasil, na

¹⁶ Para uma introdução nas questões concernentes à relação dos protestantes com a escravidão no Brasil oitocentista, vale a leitura de Barbosa (2002) e Goldman (1972). Importa sublinhar que, à época da Guerra Civil, as principais igrejas norte-americanas, incluindo a presbiteriana, a batista e a metodista, passaram por processos de desagregação política e institucional provocados, entre outras coisas, pela controvérsia da escravidão, que tomara os campos de batalha, os embates políticos e acadêmicos e, também, os púlpitos protestantes.

¹⁷ No presente trabalho, seguindo a tendência da bibliografia confessional sobre a qual nos debruçamos, optamos por denominar a Junta de Missões Estrangeiras da Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos, de a Junta de Richmond, conforme ela ficou conhecida entre os batistas brasileiros. O nome, evidentemente, é uma referência à cidade do Estado da Virgínia, onde, até os dias atuais, esse órgão fica sediado. Inclusive, parece-nos um dado relevante a fundação da Junta de Richmond no ano de 1792, pouco depois da Revolução de Independência, a sugerir-nos que uma vez que nação estava formada e reconhecida, os batistas deveriam dar cabo de sua missão de valor os valores dessa missão a outras nações mais. Há que se dizer, como ainda discutiremos no transcorrer deste capítulo, que o referido órgão, durante a segunda metade dos oitocentos, encontrava-se no cerne do expansionismo missionário do protestantismo sulista norte-americano, sendo responsável pelo comissionamento, preparo, envio e sustento de missionários estadunidenses a nações percebidas como estratégicas, pela dimensão e densidade populacional, dentre as quais talvez possamos destacar a China, a Índia e, também, o Brasil. No ano de 1892, o referido órgão celebrou seu centenário, justamente no auge de seu expansionismo e sua direção

peessoa de seu pastor Richard Ratcliff, manifestava também interesse no envio de missionários ao Brasil:

Permita-nos declarar que, desde 1865, diversos cidadãos de Sul dos Estados Unidos mudaram-se para o Império do Brasil e estão localizados nesta província – em São Paulo e no distrito de Santa Bárbara – a maioria dos quais se dedica à lavoura [...]. Que, no dia 10 de setembro de 1871, alguns deles, com cartas de várias igrejas batistas [...], uniram-se e organizaram uma igreja sob o nome de Primeira Igreja Batista Norte-Americana no Brasil, que a esta altura possui vinte e três membros. [...] Que no dia 12 de outubro de 1872, a igreja, em assembleia, adotou a seguinte resolução: resolve-se que os irmãos Robert Mariwether, Robert Brodnax, e David Davis, sejam nomeados para se comunicarem com a Junta de Missões Estrangeiras, da Igreja Batista, em Richmond, Virgínia, no tocante ao envio de missionários para este país. (REILY, 2003, p. 146-147)

Há a destacar que o nome sob o qual fora organizada a igreja diz algo sobre sua identidade cultural, mas também fica patente, especialmente na resolução dada pela comissão escolhida em assembleia, transcrita a seguir, uma intenção de disseminação da fé batista no Brasil.

[...] não temos a possibilidade de enviar homens para pregar aos outros; não dispomos nem de homens e nem de meios para esse propósito [...], mas nossos lares estão abertos, nosso progresso, nossa influência e nossos labores estarão a serviço do Senhor e a seu favor. Esperamos que uma grande comunidade batista nesse país será somada à grande família batista mundial, ensinando, pregando, e praticando a fé que uma vez foi dada aos santos (Ibid, p.147).

Ocorre que esses movimentos migratórios, conquanto tenham contribuído para a fixação dos grupos protestantes no Brasil e, no caso dos colonos batistas em Santa Bárbara, tenham até manifestado interesse na difusão de sua fé, não chegaram a desempenhar um papel que poderíamos chamar de missionário e expansionista. Isto posto, vale o registro de que é consensual na historiografia dedicada à gênese do protestantismo no Brasil a noção de que a entrada e fixação de igrejas evangélicas¹⁸ atendia a duas propostas distintas entre si, a saber, as

tratou de providenciar uma identidade visual comemorativa, disponibilizada nos anexos deste trabalho. Além disso, como um tipo slogan comemorativo foi escolhida uma famosa frase atribuída ao pregador batista Wiilliam Carey: “Espere grandes coisas de Deus. Faça grandes coisas para Deus”. Também discutiremos ainda neste capítulo que, em um segundo momento do empreendimento batista no Brasil, a Junta de Richmond assumirá um papel preponderante na implantação, manutenção e gestão, ora direta, ora indireta, de colégios batistas em diferentes cidades do território nacional.

¹⁸ Vale breve informativo sobre o uso dos termos “protestante” e “evangélico” para se definir os movimentos oriundos da Reforma religiosa do século XVI. A bem da verdade, os termos se confundem e são comumente usados para denominar tanto os chamados protestantes históricos – emergidos das duas ou três primeiras gerações reformistas na Europa, dentre os quais podemos

igrejas de imigração e as igrejas de missão. Os trabalhos de Mendonça (2014), Barbosa (2002), Reily (2003), Leonard (2002) e Calvani (2009) referenciam, justamente, a hipótese de que os primeiros intentos protestantes no Brasil podem ser melhor entendidos a partir dessas duas categorias, a saber, protestantismo de imigração e protestantismo de missão.

As categorias supracitadas nos interessam especialmente pela natureza do nosso trabalho, que investiga algo da iniciativa missionária protestante de confissão batista no campo da Educação. Conquanto se reconheça a iniciativa dos primeiros colonos batistas em forjar uma educação para os seus filhos em terras paulistas, sabe-se que a organização de colégios orientados por essa confissão foi um produto da presença dos missionários que aportaram no Brasil, trazendo consigo um ideário, como se verá a seguir, marcado por iniciativas de evangelização e expansão da fé evangélica.

3.1.

Os batistas, suas origens, seu pensamento e expansão missionária

A historiografia dedicada à expansão missionária do protestantismo norte-americano oitocentista, bem como aquela debruçada sobre as origens do protestantismo brasileiro se nos apresenta cônica de que as principais igrejas evangélicas estadunidenses, inclusive a batista, foram atravessadas por um ideal messiânico, um senso de missão religiosa, marcado pela noção de superioridade cultural das nações evangélicas sobre as nações percebidas como pagãs, inclusive as católicas. Trabalhos como o de Azevedo (1996), Mendonça (2014), Leonard (2003) e Barbosa (2002) apontam para a emergência de um forte traço missionário nas principais igrejas dos EUA, que ficou conhecido e, pelos referidos autores,

destacar Luteranos, Anglicanos, Episcopais, Presbiterianos, Batistas e Congregacionais – quanto os ditos movimentos pentecostais e, mais recentemente, neopentecostais. Contudo, conquanto as igrejas de natureza pentecostal tenham alguma filiação doutrinária e herança histórica dos primeiros reformadores, não raro, algumas delas não se percebem como protestantes, optando por se definirem apenas como “evangélicas”. Neste trabalho, lançamos mão dos dois termos, levando em conta que, na documentação primária e na historiografia dedicada ao tema, os batistas – cujas origens serão apresentadas e discutidas a seguir – são definidos tanto como protestantes quanto como evangélicos. E, a rigor, o termo “evangélico” é uma referência que coube a todo e qualquer grupo advindo da Reforma que arrogou para si a responsabilidade de interpretação e difusão da mensagem contida nos Evangelhos. Para um estudo acerca da segmentação do movimento evangélico brasileiro, bem como das suas origens europeia e estadunidense, ver Mendonça (1990).

chamado de o “Destino Manifesto“. Importante salientar que tal pensamento encontrava repouso nos paradigmas puritanos constitutivos do ideário dos batistas ingleses que migraram para o novo mundo, dentre os quais podemos destacar o rigor moral, o senso de dever, o trabalho esmerado. Como sugere o teólogo e historiador Israel Belo de Azevedo, “essas características estão presentes na experiência batista [norte-americana e brasileira], cuja história não é propriamente de sucessão eclesiástica, mas teológica, dos batistas ingleses“ (AZEVEDO, 1996, p. 116).

A respeito da emergência dos batistas, há a dizer que o estudo dedicado à formação do grupo é tarefa delicada, uma vez que não nos parece haver apenas um evento ou organização fundantes da referida confissão. Isso porque, na primeira metade do século XVII, diferentes grupos autoproclamados batistas surgiram em meio à efervescência e tensão religiosa por que passava o continente europeu e, em específico, a Inglaterra. Os batistas surgem, portanto, não como um movimento unívoco, mas como uma eclosão de igrejas e movimentos dissidentes do anglicanismo, influenciados pelo calvinismo puritano e marcados por uma prática comum: o batismo de adultos, prática da qual herdaram o seu nome. Portanto, o aspecto teológico-doutrinário que conferia alguma identidade a esses grupos era a negação do batismo infantil, praticado por católicos e também por outras confissões protestantes.

Importa dizer que os batistas sustentavam sua convicção no batismo apenas de adultos a partir da pressuposição de que a redenção da alma só poderia vir a acontecer por meio de uma decisão consciente do ser humano diante do seu criador. Desse modo, crianças recém-nascidas não deveriam ser batizadas, uma vez que o batismo para o grupo era compreendido como um testemunho, diante da comunidade eclesiástica, de um arrependimento consciente e voluntário. Contudo, a natureza independente das primeiras igrejas dessa confissão, surgidas na Inglaterra e também em lugares para onde migraram esses primeiros fieis e, geralmente, organizadas em congregações locais autônomas, não nos permite dizer que, para além da questão batismal, tenha havido muitos outros traços identitários que levem à inferência de que já existia um flagrante processo de institucionalização e uniformização.

A nosso ver, conquanto também surgido como um movimento bastante plural, as igrejas batistas que se formam a partir da chegada de ingleses nas Treze

Colônias Britânicas, podem ser melhor entendidas como grupo que emerge de modo a, progressivamente, se organizar em torno daquilo a que poderíamos chamar, não sem as devidas problematizações, de uma identidade eclesiológica e teológica marcadamente protestante batista. Tais identificações se nos mostram ancoradas especialmente no ideário puritano formador do protestantismo estadunidense, cujos principais caracteres teológicos – como o rigor ético, a civilidade religiosa, um certo etnocentrismo cultural e religioso, além de uma marcante inclinação às práticas de evangelização e expansão missionária – reclamam nossa investigação e análise.

Em sua *História Religiosa do Povo Americano*, Sydney Ahlstrom argumenta que “os Estados Unidos se tornaram, por excelência, a nação do reavivalismo, do legalismo moral e de um evangelho de obras revestido pela assim chamada Ética Puritana” (AHLSTROM, 1975, p. 1090). E Alexis de Tocqueville também contribui para uma leitura do puritanismo enquanto doutrina religiosa que ajudou a forjar as bases constitutivas dos ideais nacionais estadunidenses:

O puritanismo não era apenas uma doutrina religiosa; confundia-se ainda, em vários aspectos, com as teorias democráticas e republicanas mais absolutas. [...] Não se há de imaginar que a piedade dos puritanos fosse apenas especulativa, ou que não reconhecesse a marcha das coisas terrenas. O puritanismo era uma teoria política quase tanto quanto uma doutrina religiosa. (TOCQUEVILLE, 1987, p. 33 e 35).

Azevedo postula, inclusive, que o protestantismo estadunidense, de fundo calvinista-puritano, dado o seu rigor para com o trabalho, sua moral social estrita e seu senso de missão e dever, acabou se constituindo naquilo a que, talvez, possamos chamar de uma “religião civil” (AZEVEDO, 1996, p. 100-101). Já Marsden sugere que “os puritanos consideravam-se a si mesmos como uma cidade no alto da colina para que o mundo os imitasse” (MARSDEN, 1990, p. 300). Tendo em vista os pressupostos metodológicos da História Cultural, que propiciam uma visão alargada do conceito de fonte – e lembrando-nos especialmente do que sugere Dominique Julia quando nos diz que o “historiador deve saber fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2002, p. 17) – vislumbramos nos sermões e hinos compostos por puritanos estadunidenses um recurso privilegiado para melhor entendermos o ideário protestante do “Destino Manifesto”, como nos sugere a passagem a seguir:

Deus escolheu a América para que aqui se construísse a sede do paraíso terrestre, por isso, a causa da América será sempre justa e nada de mal jamais lhe será imputado. Os colonos são os verdadeiros herdeiros do povo eleito, pois prestavam a Santa Fé. Nossa missão é liderar os exércitos de luz em direção aos futuros milênios. (Pregações Puritanas, 1660 apud OLÍMPIO & MAIA, 2006, p. 6).

Costa (2012) e Ramos & Miranda (2007) participam da hipótese de que o fundo teológico para a emergência do Destino Manifesto no ideário estadunidense seja a crença de que aquela nação herdou da Israel bíblica o comissionamento de “povo escolhido“, cuja posição do mundo, a de “novo Israel“, suscitava a responsabilidade de apregoar aos povos “espiritualmente menos esclarecidos“ os conteúdos da fé evangélica, que, segundo os puritanos, guardava propriedades transcendentais e também imanentes, desdobrando-se sobre a vida social e produzindo melhoramentos para indivíduos e coletividades.¹⁹ Sob essa premissa são forjadas as ações missionárias que chegam também ao Brasil, marcadas por um viés expansionista e civilizatório que recorre a uma noção de superioridade cultural. Nas palavras de Costa (2011, p. 2268), podemos discernir “o sentimento por trás da ação expansionista dos estadunidenses e de que forma este sentimento está ligado com uma ideia religiosa de superioridade étnica e progresso civilizatório, característicos do calvinismo e da ética protestante“

Ao pôr em análise o fenômeno religioso, é Max Weber quem diz que “toda ação cuja motivação é mística ou mágica está apontada primariamente para este

¹⁹ Importante salientar que o ideal do Destino Manifesto é, também, uma derivação teológica da doutrina calvinista da eleição. *Grosso modo*, o Reformador suíço sustentou a ideia de que toda a criação fora forjada por Deus para a sua própria glória e satisfação e também apregoou a mensagem de que, para servir ao propósito de proclamação dessa glória, o criador elegia seres humanos para a salvação eterna e, também, para serem anunciadores da redenção. Tendo isso em vista, Calvino definia que todo cristão deveria levar uma vida regrada, do ponto de vista moral, e, ao mesmo tempo, intrépida no exercício de seu trabalho e demais atividades cotidianas. Ao chegarem, se estabelecerem e prosperarem no Novo Mundo, os puritanos, herdeiros que eram da teologia calvinista, trataram de empregar seu ideário cristão em suas práticas culturais, em um movimento a que poderíamos chamar de “sacralização do cotidiano“. Disso também emerge a concepção de uma religião civil que está implicada com a cultura do cotidiano, com a história de sujeitos e instituições. Outro caractere teológico a servir de base para esse protestantismo é a chamada “Teologia do Pacto“ que, a rigor, supunha que o pacto feito entre Deus e Abrão, a saber, de que dele surgiria uma nação que viria a abençoar todas as nações da Terra, fora, por “filiação espiritual“, outorgado, no contexto da Era Cristã, aos cristãos e à nação em cuja obediência e disciplina o Criador confiava. Como subproduto desse arranjo, a noção de Destino Manifesto ganha forma na expansão territorial de um povo que se percebe a si mesmo como eleito para dividir com o mundo os privilégios a que teve acesso. Para uma análise mais aprofundada das bases calvinistas e puritanas da expansão missionária estadunidense, ver Kendall (1990) e Marsden (1990).

mundo“ (WEBER, 1974, p. 328) E o mesmo Weber, enquanto debruçado sobre a ética de seitas puritanas oriundas da Reforma Inglesa – muitas das quais, pelas adversidades sofridas sob a coroa britânica, encontrariam esperança no Novo Mundo – assevera que:

O senso de dignidade das camadas socialmente recalcadas ou das camadas cujo estamento é visto negativamente (ou pelo menos não-positivamente) se alimenta mais facilmente da crença de que uma “missão“ especial lhes foi confiada; seu valor é garantido ou constituído de um imperativo ético, ou pela sua própria realização funcional. Transferem, então, esse valor para algo que está além delas, para uma “tarefa“ que lhes foi atribuída por Deus. Uma das fontes do poder ideal das profecias éticas entre as camadas socialmente desfavorecidas está nesse fato. (Ibid., 1974, p. 120-121).

Conquanto tenhamos de levar em conta as muitas modificações pelas quais passou o puritanismo fundante das Treze Colônias até a Revolução de Independência e, também, até a Guerra de Secessão, é importante sublinhar que as missões que aportaram no Brasil durante a segunda metade do século XIX e na primeira do XX eram portadoras de alguns caracteres desse ideário. Algo desse rigor ético, por exemplo – não necessariamente atrelado a uma condição social desfavorecida, tal qual os primeiros colonos norte-americanos, assim como nos aponta Goldman (1972, p. 33) – foi trazido ao Brasil pelos missionários batistas, que se pretendiam portadores de uma mensagem proponente de uma reforma que – conquanto de base religiosa – alcançasse indivíduos e, também, a sociedade brasileira. Como sugere Azevedo:

Como os primeiros Reformadores europeus, que queriam restaurar o mundo e a igreja, reiniciando-os numa nova era de liberdade e progresso, e os primeiros colonos norte-americanos, que queriam construir uma civilização sobre a colina abençoada por Deus, os primeiros protestantes brasileiros almejavam a conversão de todos os cidadãos como porta de entrada para civilização, contra a barbárie e o atraso (AZEVEDO, 1996, p. 149).

Ademais, oriunda de uma nação forjada a partir de ideias evangélicas, a missão batista pretendia-se, inclusive, portadora de um aparato cultural superior face à cultura engendrada pelo catolicismo reinante. É o que sugere o pensamento do pastor, educador e missionário batista no Brasil, A. C. Crabtree: “nós, evangélicos, estamos plenamente convencidos da superioridade dos nossos ideais, mas o povo culto em geral não aceita o Evangelho antes de ficar convencido da

superioridade da cultura evangélica“ (CRABTREE, 1937, p. 126-127). O editorial de *O Jornal Batista*,²⁰ bem como alguns de seus articulistas, reclamou com certa frequência aos seus leitores um posicionamento face aos dilemas sociais, postulando que a causa das igrejas batistas passava pela luta contra desigualdades e o atraso:

[...] nos velhos tempos, os batistas eram notáveis no continente da Europa pelo seu interesse nas condições sociais e sua defesa dos direitos sociais. [...] Este povo era fecundo em suas obras, e resistia passivamente a todos os esforços autocráticos das autoridades locais. Atendia solícita e carinhosamente aos famintos, aos enfermos, aos necessitados e aos prisioneiros, [...] abriram o caminho à ciência moderna, à democracia moderna e à renovação social. Para todos os meios possíveis nossos antepassados batistas pronunciaram o mais forte protesto contra uma ordem social egoísta e exploradora (O Jornal Batista, 16/06/1927).

Aliás, como oficial e principal periódico do grupo batista no Brasil, *O Jornal Batista* foi pretendido pelos seus editores, bem como pela Convenção Batista Brasileira, como a voz e o pensamento da referida confissão e tratou de, em muitos momentos de sua centenária história de ininterrupta publicação e circulação, posicionar aquela igreja frente a temas sociais de vulto na agenda política nacional, a saber, causa operária, reforma agrária, voto, etc. Há que se ponderar, contudo, que, conquanto as fundações de um pensamento político batista sejam a do republicanismo, a do liberalismo e da democracia – e sobre isto, melhor falaremos adiante – nota-se que o seu periódico oficial cumpriu um papel não só de difusão de uma imagem batista já existente, mas também de construção dessa imagem. Destarte, fazemos a crítica dos documentos providos pelo Jornal e demais escritos que elucidam algo do pensamento batista brasileiro, tendo em perspectiva o poder simbólico das publicações, bem como as questões concernentes à teoria do discurso, pressupondo que tais escrituras não mostravam de modo factível e incontestado que tipo de religiosos os batistas eram, mas que propagandeavam de modo complexo, polissêmico, quando não contraditório, o

²⁰ *O Jornal Batista* começou a circular 10 de janeiro de 1901, com periodicidade semanal, e sua publicação jamais foi interrompida desde então. Foi criado pela Convenção Batista Brasileira para ser o periódico oficial do grupo, chegando com ao menos um exemplar a todas as igrejas convencionadas. Em toda a sua história, seus editores foram escolhidos pela direção da Convenção e tinham como característica principal a formação teológica e, geralmente, atuação longa como pastores, líderes de setores importantes do grupo e, também, histórico de publicações, quer em livros, quer em revistas de Escolas Dominicais, quer noutros periódicos. A importância da figura do editor, bem como sua circulação ininterrupta, dá mostras do papel difusor e, também, doutrinador que o periódico representava para a direção do grupo.

tipo de igreja que as forças políticas que operavam para dentro da Convenção Batista Brasileira²¹ queriam parecer ser.

Dessa feita, não podemos considerar que o status de oficialidade do Jornal Batista chancele toda e qualquer matéria nele veiculada como sendo a expressão coesa, monolítica e unívoca da igreja. Sabe-se que a publicação foi, ao longo de toda a sua história, um “espaço“ de disputa por hegemonia dentro de um grupo que é marcado por mecanismos de governo democrático, nos moldes do congregacionalismo,²² diferentemente das igrejas cuja gestão se aproxima de

²¹ A Convenção Batista Brasileira foi organizada em uma reunião do grupo realizada em Salvador, Bahia, no ano de 1907. Tratou-se de uma tentativa de conferir certo grau de autonomia e gestão estratégica das ações da igreja dentro do próprio território nacional, muito embora a presença de missionários estadunidenses em importantes funções administrativas, religiosas e educacionais tenha se mantido durante quase toda a primeira metade dos novecentos, produzindo, inclusive, alguns conflitos com lideranças nativas. Tratava-se e ainda se trata de um órgão de gere tanto as igrejas quanto as instituições de ensino e outros braços da ação batista no Brasil, conquanto confira-lhes alguma autonomia, especialmente no caso das igrejas. No caso dos colégios, por exemplo, o apoio e, não raro, a regulação institucional se dá quase sempre por meio das chamadas Juntas de Educação Estaduais e, em nível nacional, a Junta de Educação da Convenção Batista Brasileira, cuja nomenclatura variou ao longo do século XX e sofreu sua principal mudança, provavelmente, em 1964, quando foi substituída em algumas das suas funções pela ANEB (Associação Nacional do Educandários Batistas). A ingerência da Convenção Batista Brasileira sobre os órgãos a ela vinculados merece estudo mais acurado e escapa dos limites deste trabalho, mas podemos dizer que se trata, pelo menos no caso do Sistema de Educação, de uma relação marcada por momentos mais e menos intervencionistas, de maior e menor regulação. O trabalho de José Nemésio Machado (1999), pelo menos no tocante ao empreendimento educacional do grupo se nos apresenta como aquele que melhor esclarece o tenso equilíbrio entre a gestão local das escolas batistas e a interferência dos órgãos convencionais sobre elas.

²² O chamado sistema de governo eclesiástico congregacional, ou congregacionista, praticado especialmente por batistas e congregacionais, consiste em um princípio fundamental: a autonomia da igreja local. Em um sistema coongregacionista as congregações (igrejas) são responsáveis por gerir sua vida financeira, administrativa e, também, paroquial-pastoral. Desse modo, possuem regimentos próprios e estão incumbidas da escolha de suas lideranças leigas e também dos chamados “oficiais da igreja”, a saber, pastores e diáconos. Já os órgãos gestores, como juntas de educação e missões, embora prestem contas aos Conselhos e Assembleias Gerais, também possuem autonomia administrativa. Não há, portanto, pelo menos não no caso das igrejas e instituições filiadas à Convenção Batista Brasileira, uma intervenção diretiva dos órgãos convencionais, a paróquia, a não ser que, no caso das igrejas, em assembleia administrativa, seja deliberada pelo corpo membros, por meio do voto da maioria, a ação intervencionista da Convenção regional ou nacional para assuntos específicos, como ajuda na retirada de um pastor de conduta desviante ou auxílio jurídico para questões patrimoniais, etc. Tal autonomia faz com que o órgão gestor seja menos participativo no cotidiano das igrejas e instituições ligadas ao grupo. Isso não quer dizer que não haja outros mecanismos de poder e centralização. No caso batista brasileiro, as igrejas filiadas eram, e ainda são conclamadas via correspondências, assembleias regionais e de juntas administrativas, comunicados em periódicos e literatura confessional distribuída gratuitamente a que se alinham às disposições teológicas e empreendimentos sociais e missionários capitaneados pelo grupo. Talvez por isso *O Jornal Batista* tenha se tornado um veículo tão importante na difusão do pensamento batista para as suas próprias igrejas, já que a circulação do periódico ficava basicamente restrita às instituições ligadas ao grupo; a busca do editorial por uma identidade batista e a constante propaganda dos princípios que regiam a confissão eram, provavelmente, os principais recursos para a composição de um ideário que, em linhas gerais, desse algum norte para o empreendimento.

modelos mais centralizadores, como o presbiteriano e o episcopal. À época do governo Militar, por exemplo, recorte cronológico privilegiado em nossa pesquisa, as páginas do periódico estiveram frequentemente comprometidas com a difusão de matérias que simpatizavam com a ação golpista – como se verá no capítulo 4 – contudo, o nosso trabalho também discutirá, especialmente no capítulo 5, que nem todos os indivíduos e instituições ligados ao grupo aceitaram tal posicionamento sem alguma forma de negociação e, por vezes, resistência.

Destarte, postulamos que *O Jornal Batista* – especialmente na primeira metade dos novecentos, quando aquele empreendimento missionário passava por um processo de expansão e consolidação – deva ser percebido como periódico em cujas páginas o grupo batista tentava forjar seu pensamento e posição, não raro conflituosamente, face aos temas sociais percebidos como prementes no Brasil. A favelização das grandes cidades e precariedade da vida familiar dos operários, por exemplo, foi mencionada: “Trezentas mil pessoas vivem em favelas, nas piores condições possíveis [...] O operário não tem meios para educar os filhos. Hospitais, não há. Escolas idem. Transporte, nem se fala” (*O Jornal Batista*, 01/07/1948: p. 2). Destacando o papel que o grupo deveria ter face ao problema urbano, noutra edição do mesmo ano, a primeira página da publicação faz menção ao trabalho social da Convenção Batista do Sul dos Estados Unidos, com a qual a Convenção Batista Brasileira teve aquilo a que poderíamos chamar de uma longa fraternidade institucional, muito embora atravessada por conflitos e disputas, especialmente no campo da educação, como veremos mais adiante. A referida matéria, que leva o título “Grande Exemplo de Cristianismo, Democracia e Cooperação” consistia em um elogio à iniciativa dos batistas sulistas estadunidenses, que, à época, contavam, segundo o próprio artigo, com 20 hospitais, 19 orfanatos, 4 seminários teológicos, 30 universidades (*O Jornal Batista*, 12/08/1948, p. 2).

Décadas antes, precisamente em sete de maio de 1925, *O Jornal Batista*, por meio de artigo atribuído ao pastor Antonio Ernesto da Silva, marca posição sobre a questão do tráfico humano e da escravidão negra, fazendo louvor à iniciativa da abolição que, para o editor, fora feita “pela inteligência e coração do povo”, matéria oportuna pelas comemorações do 13 de Maio. O conteúdo, que ocupou toda a primeira capa, também dava conta de críticas à postura da

Inglaterra na causa da abolição no Brasil, tida como oportunista. Segundo o pastor brasileiro:

O nosso povo tem vontade e coração que sabem se oferecer em holocausto pelos que sofrem. E, ainda mais, essa vontade, esse coração e essa virilidade são pertinazes [...]. A abolição do elemento servil foi feita por um povo que não podia, nem se quizesse, ser indiferente para com o sofrimento alheio. [...] É bom recordarmos alguns factos que precederam o glorioso evento. Sem falarmos da intervenção indebita da nação chamada amiga, que depois de ter por séculos negociado com a pobre classe, quiz, pela força, arranca-la do Brasil, mas que recebeu a lição que o povo brasileiro dá sempre que sua honra é menozprezada (O Jornal Batista, 07/05/1925, p. 1).

A passagem se nos apresenta como fecunda porque nos permite discernir, justamente, a iniciativa do grupo de se inserir em uma agenda política de mote progressista e, ainda, sugerir que a causa e interesse do povo brasileiro era, também, a causa batista, especialmente no tocante à vida dos mais sofridos. Ocorre que, há que sublinhar, a controvérsia abolicionista fora uma questão para os batistas do Sul do EUA, ainda muito influentes a Convenção Batista Brasileira na década de 1920. Importa apontar que a Convenção Batista do Sul dos EUA teve forte aderência ao escravismo, que alguns colonos sediados no interior da província de São Paulo se valeram da mão de obra escrava ainda disponível no Brasil, conquanto escassa e, por conseguinte, cara e que, também e principalmente, a missão batista no Brasil, em seus primórdios, justamente à época em que o debate abolicionista efervescia, não adotou uma postura combativa contra o escravismo. Para o historiador e teólogo José Carlos Barbosa, em seu livro de sugestivo título *Negro não entra na igreja, espia da banda de fora: protestantismo e escravidão no Brasil Império*, as missões protestantes no Brasil não chegaram a entrar em um debate público sobre o escravismo e tampouco fizeram manifestação de ideias acerca do abolicionismo, quer fosse por meio de periódicos, literatura confessional, sermões, etc. (BARBOSA, 2002, p. 189).

A nosso ver, portanto, a igreja batista tratou de se pretender, de se edificar e de se apregoar como grupo alinhado às causas de vanguarda. Porém, seus ideais progressistas, republicanos e democrático-liberais, conquanto não raro sejam tratados como marca indelével da confissão, devem ser discernidos pelo historiador como um esforço de representação, isto é, a tentativa dos batistas de desenharem uma imagem de si, de buscar um “lugar“ para si dentro das causas

brasileiras e um lugar para as suas próprias causas no país em que visavam se estabelecer e expandir. A propósito disto, a sequência dessa mesma matéria merece transcrição:

Os escravos, que então andavam por mais de 100.000, ao terem a boa notícia, entraram imediatamente no goso da liberdade, sahindo pelas ruas, onde, em córos jubilosos, bemdiziam a santa lei da liberdade. Mas, triste verdade, ainda temos milhões de pretos e brancos que são cativos voluntários do diabo e do pecado. Vivem debaixo do azorrague do amo. A lei da liberdade talvez ainda não lhes chegou ao conhecimento, ou, se chegou, não lhe deram crédito, ou, por indolencia, ignorancia ou má vontade, estão debaixo duma escravidão peor do aquella em estavam os pobres pretos antes de 13 de maio de 1888. Brasileiros, ouvi e attendei ao Evangelho: o senhor Jesus morreu para que sejaes livres (O Jornal Batista, 07/05/1925, p. 1).

Fica, pois, posto o ideário de evangelização dos batistas, composto a partir da noção de que sua mensagem maior, a saber, de libertação do “cativeiro do pecado” está de alguma forma implicada com sua preocupação com os dilemas e cativeiros da sociedade brasileira. Converte-se com este pressuposto, o estrato de sermão do pastor batista estadunidense Francis Wayland, proferido em 1824: “Nosso campo é o mundo. Nosso objetivo é realização de uma completa revolução em toda a raça humana” (Citado por DILLENBERG, J., WLCH, C., *op. cit.*, p. 162). E pode-se dizer que o empreendimento educacional da igreja esteve bastante comprometido com esse ideário, figurando, inclusive, como principal meio estratégico de estabelecimento e práxis do mesmo.

Outro tema controverso acolhido pelos batistas foi o voto e, em 1927, *O Jornal Batista* assume um tom grave ao falar da precariedade de uma democracia em que tal dispositivo não é efetivamente respeitado:

Temos uma prova de que a democracia da nossa República ainda não érespeitada: é o voto. Quando se fala em voto no Brasil, ha risos e remoques. Elle ainda não é um dever christão, nem tampouco cívico. É admitido como um dever profissional e está confiado a meia duzia de indivíduos muitas vezes indecentes e desbriados, que têm o pomposo nome de cabos eleitoraes, cujo queixo vive preso às esporas dos rotundos coronelões proclamados chefes políticos. É triste observar que nos nosso país só há uma verdade eleitoral: o voto é uma grosseira mentira (O Jornal Batista, 17/03/1927, p. 11).

Não nos parece gratuita a menção incisiva a um tema tão delicado e pertinente na agenda política nacional, tampouco a relação que o articulista tenta estabelecer entre a causa popular e a causa cristã sustentada pelo grupo. E,

conforme já expusemos, e disso ainda trataremos mais, a igreja batista no Brasil edificou para si esse espectro progressista, ou seja, quis se inserir nesses debates como forma de afirmação de sua identidade liberal e democrática que, segundo o ideário do grupo, estava implicada com a natureza constitutiva de sua confissão cristã protestante. É o que se percebe na matéria de capa do periódico, chamada de “A Alavanca do Progresso“, datada aos 2 de julho de 1925, cujo texto é transcrito abaixo e cuja integralidade consta em nossa seção de anexos.

A origem de todo progresso é a idéa que se forma naquella forja que Deus creou – o cerebro do homem; mas a imprensa, que é o mais assombroso vehiculo das idéas, é mui justamente considerada a alavanca do progresso. Coisa interessante, e deveras providencial, é que o primeiro livro a ser impresso com typos moveis por Gutemberg, foi a Bíblia, a carta de Deus aos homens, como que indicar que o verdadeiro progresso tem por fonte – Deus; e à parte d’Elle, o progresso é baixo, materializado, fictício. (O Jornal Batista, 02/07/1925, p. 1).

Há ainda outro tema ligado à ideia de progresso da qual os batistas muito se ocuparam durante quase toda a primeira metade dos novecentos: a educação universitária. Em que pese o fato de até os dias atuais o grupo não possuir uma instituição de ensino universitário de vulto, como presbiterianos e metodistas,²³ os batistas engendraram alguns projetos que originalmente contemplavam a educação teológica e, também, a dita educação secular universitária. Ainda em 1907, o pastor e educador batista estadunidense J. W. Shepard apresentou ao leitor do Jornal Batista um parecer sobre o plano do grupo para educação no Brasil, destacando as bases liberais e democráticas do seu ensino, bem como sua associação com motes progressistas à época, como a Educação Universal, por exemplo, sem, com isto, deixar de lado a sempre presente associação entre o educar e o evangelizar, o conhecimento e a piedade, o progresso e a fé. Chamamos a atenção, também, a forma como Shepard trata, neste mesmo plano, o empreendimento educacional da igreja, chamando-o de um “systema de educação“ a ser implantado e mantido sob certos princípios de fé e, também, acadêmico-pedagógicos. E sublinhamos, ainda, que, em nossas investigações de *O Jornal Batista*, nota-se que as páginas do periódico foram frequentemente

²³ Presbiterianos e metodistas foram exitosos na implantação de universidades no Brasil. Estes foram responsáveis pela fundação da Universidade Bennet, no Rio de Janeiro, já aqueles fundaram Universidade Mackenzie, em São Paulo.

franqueadas para Shepard e educadores batistas outros tratarem do tema da educação como uma prioridade para o grupo, quase sempre sendo a educação batista pensada como um “systema de educação“ que abarcava, além de seminários teológicos, instituições de ensino em todos os níveis.

A evangelização e a educação são inseparáveis. [...] Precisamos de homens educados para ocuparem posições de influencia e poder na sociedade, na vida profissional e na politica. Devemos também cuidar da alta educação do sexo feminino. Os nossos principios baptista exigem que providenciemos ácerca d’esta educação liberal [...] os baptistas tem sempre advogado a educação liberal e universal. [...] Felizmente o plano para fundação de uma grande Academia-Seminario no Rio de Janeiro está prestes a realizar-se (O Jornal Batista, 11/04/1907, p. 4).

O mesmo Shepard, anos mais tarde, quando diretor do Colégio e Seminário Batista do Rio de Janeiro, recorre mais uma vez ao principal jornal do grupo para expor suas “Aspirações Educacionales da América Latina”. Naquele escrito, o educador nos permite discernir com mais clareza a base ideológica sobre a qual o grupo pretendia edificar seu sistema educacional“ e de que modo, para a igreja batista, deveria ser pontuada a relação estrita entre a educação protestante e o progresso do Brasil.

Há, porém, vários elementos de valor na situação das universidades. Entre os bons elementos são: a separação do Estado da igreja, a democracia crescente, os cursos amplos, e as tendências para maiores iniciativas da parte dos estudantes. O Evangelho vem não para destruir estes elementos, mas para cumprir, preenchendo as lacunas e trazendo o complemento (O Jornal Batista, 07/11/1929, p.12).

Sobre o ideário educacional batista propriamente dito ponderaremos mais na seção seguinte deste capítulo, de modo que ainda nos deteremos aqui em algo mais sobre a inserção do protestantismo no Brasil, especialmente o batista, e o modo como ele se nos apresenta sob uma roupagem liberal-democrática, beneficiando-se, inclusive, das aspirações republicanas emergentes na elite política e intelectual do país. Como veremos no tópico posterior a este, o empreendimento educacional batista se valeu dessa pretensa superioridade cultural para propagandear a também pretendida superioridade dos seus colégios face aos colégios católicos e similar qualidade das escolas do grupo quando comparadas ao Colégio Pedro II, conforme postularam alguns educadores daquela confissão. Há que dizer que tal empreendimento contou com o esteio dado por intelectuais brasileiros ligados à educação, conforme discutiremos adiante. Nota-

se que, especialmente nas últimas décadas dos oitocentos, a emergência do republicanismo no Brasil propiciou alguma afeição de setores importantes da sociedade brasileira aos ideais constitutivos de algumas nações de fundo religioso protestante, especialmente os EUA. Rui Barbosa, por exemplo, não só presta elogios ao protestantismo, como sugere certa superioridade do mesmo frente ao catolicismo, pelo menos no que tange às práticas sociais daquela religião em comparação desta.

O protestantismo nasceu da liberdade individual, cuja consequência política é a liberdade religiosa; do protestantismo é filha a instrução popular, que constitui a grande característica, o principal instrumento e a necessidade vital da civilização moderna; ao protestantismo está associada [...] uma exuberância de prosperidade industrial, luxuriante e vigorosa como a vegetação dos trópicos, em contraste com os países onde os processos de governos católicos, aplicados em seu rigor, cansaram as almas e esgotaram a energia moral do povo. (BARBOSA, 1950, p. 163).

Essa escritura de Rui Barbosa faz com nos encontremos com os referenciais teóricos providos por Jacques Le Goff (1996), pois que o político e intelectual brasileiro faz associação entre protestantismo e o signo do moderno, bem como sugere certa associação do catolicismo com o “antigo” ou, ainda, ao atraso de sociedades forjadas sob a luz de Roma. A referência a Le Goff se dá pela categoria que o historiador francês trabalha para dar conta do entendimento de alguns processos de apropriação e ressignificação dos signos do “antigo” e do “moderno”, especialmente em sociedades ocidentais. Tratar-se-ia, portanto, de uma categoria fundada no binômio antigo/moderno. Como quer o próprio historiador francês:

O estudo do par antigo/moderno passa pela análise dum momento histórico que segrega a ideia de ‘modernidade’ e, ao mesmo tempo, a cria, para denegrir ou exaltar — ou simplesmente para distinguir e afastar — uma «antiguidade» pois que tanto se destaca uma modernidade para a promover como para a vilipendiar. (LE GOFF, 1996, p. 372).

Já nos esclareceu José Murilo de Carvalho que a República brasileira passou por uma forja positivista, guiada sobretudo pela iluminação da filosofia comteana, marcada pelo signo do “novo”, da novidade e invenção de uma tradição republicana, em detrimento e desapego da tradição imperial, datada e “antiga” (CARVALHO, 2003, p. 131). A seu ver, o imaginário republicano foi edificado a partir de uma construção ideológica que privilegiava mais o civismo

comprometido – alçado a uma condição quase religiosa – e menos a manifestação excepcional da caridade cristã católica. Destarte, na representação simbólico-imagética republicana da qual os positivistas ortodoxos participaram efetiva e determinadamente – mais valeu a invenção e o desenho dos heróis pátrios – pintados com o vigor de um passado heroico e presentificado, dotado de novidade, com a aura da santidade civil, desfilando orgulhos e proeminentes nas celebrações cívicas – do que o espectro dos santos católicos, cuja piedade era pintada de modo a sublimar ou transcender a realidade, a imanência, e não necessariamente a transformá-la. Como quer o próprio Carvalho:

Em vez de uma simples filosofia ou filosofia da história, o positivismo comtiano evolui na direção de uma religião da humanidade, com sua teologia, seus rituais, sua hagiografia. Pretendendo ser uma concepção laica, fundia o religioso e cívico, ou melhor, o cívico se torna religioso. [...] Na base da nova humanidade, Comte colocou o sentimento do altruísmo, substituto da caridade católica. (Ibid., p. 130).

Retornado a Le Goff, deparamo-nos com outra escritura que nos mostra fecunda:

Na metáfora das idades da vida, o ‘antigo’ participa assim, da ambiguidade dum conceito que oscila entre a sabedoria e a senilidade. Mas o par e o seu jogo dialéctico é gerado por ‘moderno’ e a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado. (LE GOFF, 1996, p. 371).

Tendo em perspectiva a exposição acima transcrita, parece-nos plausível a hipótese de Azevedo (1996) de que as missões de origem estadunidense se estabelecem no Brasil, justamente na esteira da transição de sistema político, valendo-se do imaginário republicano emergente, que, em muitos dos seus pontos capitais, possuía alguma convergência com o ideário social protestante. Elementos comuns aos dois sistemas de pensamento – como a ascensão de um civismo religioso ou de um pretenso laicismo de fundo cristão, a crença em um individualismo moderado pelo esforço comunitário, a noção de prosperidade e propriedade material sujeita ao bem-estar coletivo, a convicção fundante no progresso, na noção de movimento evolutivo, o culto à grandeza da nação, o diálogo inescapável entre a razão e a fé, a prática cotidiana e o engajamento político como virtudes do espírito – de alguma forma contribuíram para que protestantes, incluindo batistas, não só se beneficiassem dos princípios de liberdade republicanos para a prática do seu culto, como também postulassem

alguma influência de suas instituições nesse novo momento da história do Brasil.

A leitura de José Nemésio de Machado se nos apresenta como convergente:

Os batistas, na sua visão política, não costumam se posicionar com um individualismo exacerbado. Segundo os teólogos e exegetas batistas, em que pese o fato de que a salvação é individual, eles sempre trabalharam a noção de coletivo. A rigor, o grupo batista é liberal e toma a sociedade como fim. (MACHADO, 1999, p. 53).

Acerca do esteio ideológico a partir do qual os batistas orientam sua prática missionária no Brasil, Azevedo sumariza da seguinte forma:

[...] entronização do princípio de liberdade religiosa, gestação de um tipo de religião civil, instrumentação utilitária do individualismo, desenvolvimento de uma consciência denominacionalista anticatólica, a formação do espírito missionário e a subjugação da razão à sua dimensão prática. (AZEVEDO, 1996, p. 138).

Há que se apontar, inclusive, que alguns desses ideais aparecem e se consolidam no protestantismo norte-americano à época da Revolução de Independência, quando alguns dos princípios iluministas mais reconhecidos são apropriados e ressignificados pelos grupos de origem puritana, ajudando, inclusive, a forjar a famosa Constituição estadunidense. Parece-nos, portanto, ser esse o arcabouço ideológico que subsidia o pensamento e a práxis da igreja batista no Brasil, ao menos no contexto de seus começos, em finais dos oitocentos, bem como de sua expansão, na primeira metade dos novecentos. Com isso, não estamos a sugerir que seja possível um enquadramento das igrejas batistas em uma cosmovisão hegemônica. Muito embora, o grupo tenha fiado seu pensamento e teologia em algumas confissões de fé bastante influentes e bem aceitas,²⁴ a história dos batistas é marcada mormente por sua pluralidade de pensamento e fragmentação institucional.

O que discernimos, portanto, a partir das fontes e bibliografia a que acessamos, é mais a tentativa do grupo em se identificar com certos princípios políticos e filosóficos e menos a adesão unilateral e não negociada aos mesmos. Especialmente, porque a história dos batistas, desde a sua gênese britânica até a expansão pelo América do Norte é marcada pela emergência de grupos

²⁴ Na seção Anexos deste trabalho, estão dispostas na íntegra duas das principais confissões de fé do movimento batista.

independentes que, conquanto possuam certa fraternidade teológica, também dão ao movimento batista um caráter multifacetário. *O Jornal Batista*, em sua edição de 12 de agosto de 1948 – em que apresenta dados recentes à época, coletados pelo Departamento de História, Estatística e Informação da Juntas das Escolas Dominicais (EUA) – oferece diagnóstico estatístico da situação dos grupos batistas nos EUA, em meados dos novecentos, dados que dão conta do caráter segmentário que marca a presença daquela igreja no território estadunidense e que são dispostos a seguir na tabela 1.

Tabela 1 – Principais Convenções Batistas dos Estados Unidos da América – década de 1940²⁵

| Segmento | Concentração Geográfica e nº aproximado de Fiéis | Característica Étnica |
|-------------------------------|--|--|
| Convenção do Sul | Sudeste, Sudoeste, estados centrais e poucos estados ao Norte, com 6.270.000 fiéis aproximadamente | Maioria branca |
| Convenção do Norte | Estados no Norte, em especial Costa Leste, com 1.540.000 fiéis aproximadamente. | Maioria branca; presença negra significativa |
| Convenção Nacional | Igrejas dispersas em todo o território, com 4.160.000 fiéis aproximadamente | Maioria negra |
| Convenção Nacional da América | Igrejas dispersas em todo o território, com 2.575.000 aproximadamente | Maioria branca |

Discernir um pensamento majoritário ou comum aos batistas dos pontos de vista político, social e educacional é uma questão complexa. A pesquisa traduzida em tabela dá conta de um número aproximado de mais 6 milhões de fiéis batistas ligados somente a igrejas filiadas à Convenção Batista do sul dos Estados Unidos, espalhadas mormente pelos estados do Texas, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Virgínia e Mississipi, mas com presença significativa em todos os demais estados sediados na parte sul e central daquele país. E, conforme pudemos expor, a Convenção que trouxe ao Brasil sua empresa missionária foi, justamente, a dos batistas do sul e que, em meados do século XX, era a mais expressiva

²⁵ A pesquisa, conforme informamos, foi realizada pelo Departamento de História, Estatística e Informação da Juntas das Escolas Dominicais (EUA) e apresentou número aproximados, uma vez que é grande e constante a adesão e evasão de fiéis. Importante salientar a prática mais usual entre as igrejas batistas para vinculação de um fiel ao rol de membros é o batismo, não bastando, portanto, a frequência, ainda que constante, de uma pessoa às reuniões públicas. Reconhecemos, ainda, que mesmo tendo dado *O Jornal Batista* confiabilidade aos dados expostos, preferimos pensar em dados aproximados e privilegiar mais a questão da diversidade étnica e teológica suscitada pela pesquisa. E que se registre que a matéria ainda aponta para a existência de pelo menos mais dez outros grupos que também levavam o nome batistas, embora fossem menos expressivos numericamente.

numericamente. Fora essa mesma Convenção que esteve mais implicada com o escravismo oitocentista e, também, com o cerceamento dos direitos civis dos negros estadunidenses no século XX. Contudo, suas igrejas e seminários foram marcados por movimentos ora conservadores ora liberais do ponto de vista teológico e mesmo político.

Ocorre que, como marcas identitárias mais flagrantes, os batistas do sul se mantiveram muito atuantes em duas frentes: na preservação e difusão de seus ideários missionário e educacional, transplantando, inclusive, essa perspectiva para suas áreas de missão. Desse modo, conquanto tivessem alinhamentos teológicos diversos, os missionários que aportaram no Brasil, especialmente aqueles dedicados à implantação e expansão de um sistema de educação de natureza confessional, alinharam seu discurso a um ideário tido como liberal e democrático, o que não nos impede de reconhecer – como, aliás, reconheceu Machado (1999) o quão complexa é a tarefa discernir, ainda que em linhas gerais, o ideário educacional dos batistas no Brasil. Tarefa a que nos dedicamos a seguir, levando em conta, evidentemente, os limites dentro dos quais se estabelece esse tópico.

3.2.

A missão batista no Brasil e seu empreendimento educacional

O primeiro intento missionário dos batistas norte-americanos no Brasil se deu entre 1859 e 1861, sob a atuação do missionário Thomas Jefferson Bowen, mas em virtude das enfermidades que acometeram o referido pastor, a missão foi encerrada pouco tempo depois de seu início.²⁶ Conforme discutido anteriormente,

²⁶ A bibliografia dedicada aos começos da Igreja Batista no Brasil não é extensiva quanto às razões do encerramento da missão após o retorno de Bowen aos EUA. Reily (2003) ocupa-se apenas de apontar as mencionadas questões de saúde de Bowen como razão para o término do empreendimento religioso, enquanto que Pereira (1982) dá conta de que o esgotamento econômico do sul dos EUA, tomado pelos custos da Guerra de Secessão, fez com que a Junta de Richmond suspendesse, à época, o projeto e implantação de uma igreja nos trópicos. Sabe-se, contudo, que, conquanto a Guerra tenha propiciado um esgotamento econômico daqueles que apoiavam e integravam as tropas confederadas, também foi responsável pela emergência, pelo menos entre os sulistas, de um ideário messiânico de edificação de um “Novo Israel” noutras nações do planeta, missão que deveria ser capitaneada, no imaginário protestante estadunidense, justamente avanço missionário norte-americano no mundo, conforme pudemos discutir na sessão anterior do presente capítulo.

já na década de 1870, a primeira igreja batista em solo brasileiro é organizada, por iniciativa dos colonos norte-americanos em Santa Bárbara-SP. Contudo, foi na década de 1880 que a Junta de Richmond enviou ao Brasil um casal de missionários cujo trabalho de implantação de uma missão batista fora exitoso. William Buck Bagby e Sarah Luther Bagby aportaram no Rio de Janeiro em 2 de março de 1881, contando com o sustento integral da Convenção Batista do sul dos EUA. Seu primeiro destino fora a igreja de Santa Bárbara, mas, em alguns meses, suas iniciativas missionárias seriam redirecionadas para uma região a qual Bagby considerava estratégica, conforme salienta extrato de seu relatório enviado ao órgão que o comissionou:

Era uma região bastante populosa. Era também povoada a região que cercava a cidade. Era ligada por mar com outros pontos importantes, e também ligada a cidade e vilas do interior pela baía, pelos rios e por duas linhas de estrada de ferro. Era um campo quase desocupado: enquanto no Rio havia seis ou oito missionários de outras denominações evangélicas, na Bahia havia apenas dois presbiterianos. Além disso, aparentemente não havia qualquer obreiro nacional na Província da Bahia, enquanto no Rio de Janeiro e em São Paulo havia, além de missionários, bom número de obreiros nacionais. (HACK, op. cit., p. 126-127).

O relatório enviado à Richmond parece-nos evidenciar a perspectiva estratégica que a missão batista adotara no Brasil. Diferentemente da ação tímida dos batistas em Santa Bárbara, cuja prática religiosa estava primariamente direcionada à preservação de seus caracteres culturais e de fé, o casal missionário pensava a inserção da igreja batista no Brasil como um empreendimento estrategicamente concebido para ter êxito na fixação de igrejas em cidades específicas, com vistas a expandir sua mensagem de modo mais amplo e eficaz. Ademais, em seu primeiro relatório àquela agência missionária, o mesmo Bagby descreve algumas das sensações que a paisagem da Baía de Guanabara lhe causou, assim que seu navio, partido de Baltimore, aportou no Rio de Janeiro. Ao final de descrição, o pastor norte-americano manifesta seu anseio por disseminar sua fé pela América do Sul, marca do pensamento messiânico expansionista do protestantismo estadunidense oitocentista:

É a cena mais linda que meus olhos já contemplaram. Minha pena não pode escrever a maravilha das montanhas que nos circundam, adornadas até o topo com um verde luxuriante e salpicadas de mansões e capelas! Nunca vi a Baía de Nápoles ou o Chifre Dourado de Constantinopla, mas certamente esta deve ser a rival dos mais lindos cenários do mundo. Mas, contemplando, esta noite, o esplêndido panorama das luzes, cintilando à beira d'água, na encosta

das montanhas, e mesclando-se com o brilho das estrelas, meu coração sangra, porque aqui há milhares que estão sem Deus e sem esperança, caminhando à sombra de um eclipse. Oh! Conceda Deus que sua verdade, como se acha em Jesus, encha esta terra de norte a sul e do Atlântico aos Andes! (HARRYSON, op. cit., p. 26).

Há que se notar o estilo literário que marca a descrição, a ênfase nas belezas do lugar contrastada com uma condição religiosa obscura, no olhar do religioso. Este e, aliás, outros documentos que investigamos ao longo deste trabalho, sugerem que a missão batista no Brasil parece ter figurado o país como um lugar grandioso, belo e potencialmente próspero; carente, contudo, de uma intervenção de natureza religiosa que se desdobrasse em um tipo de redenção social. Parece-nos que Bagby se percebe a si mesmo, assim como os batistas brasileiros a si mesmos se perceberiam, quando da fixação e expansão das suas igrejas, como parte de um empreendimento reformista da nação brasileira, engendrado e capitaneado pelas missões protestantes estadunidenses. Algo a que poderíamos chamar de um “senso de missão“, que, inclusive, marcou a própria implantação dos colégios batistas em território brasileiro.²⁷

A iniciativa expansionista, atravessada pela ideia do Destino Manifesto, ganha emblematicamente a primeira página da primeira edição de *O Jornal Batista*, em 10 de janeiro de 1901, através da transcrição do hino batista “Avançae“, composto por Julia Sterling e traduzido para o português pelo missionário Robert Edward Neighbour, em 1894. Segue abaixo a letra da primeira versão brasileira, na íntegra.

Avançae! Avançae!
Espalhando a luz,
Às terras e nações
Que não tem Jesus
“Ide, pois“, diz o Mestre.
Quem é que irá
Guardando o preceito
Que Cristo no dá?
Confiae no Senhor;
Não tenhaes mais temôr
Avançae! Avançae! Avançae!

²⁷ A preocupação com a expansão e fixação de igrejas no Brasil resultou, inclusive, na criação da Junta de Evangelização Nacional, em 1907, que viria a ser conhecida posteriormente como Junta de Missões Nacionais. A fundação do órgão ocorreu em uma reunião do grupo batista realizada em Salvador, Bahia, e foi concomitante à criação da própria Convenção Batista Brasileira, o que sugere que a iniciativa missionária e expansionista constituíam a base do ideário do grupo recém-formado.

Avançae! Avançae!
 Com a Bíblia na mão
 Às nações que sabem
 Que há remissão.
 Entrae nos perigos,
 Com fé em Jesus;
 Si sofrer-mos aqui
 Reinaremos na luz
 Ó crentes, luctae
 No trabalho entrae
 Avançae! Avançae! Avançae!

Avançae! Avançae!
 A pregar aos milhões
 Que morrem nas trevas
 E sem salvação.
 Já morreu Jesus
 Por elles também,
 Por elles soffreu
 Carestia e desdem
 Proclamemos então
 Que há redempção
 Avançae! Avançae! Avançae!

Sustentamos que, por meio da crítica de fontes como artigos veiculados em *O Jornal Batista*, bibliografia confessional, hinos batistas, hinos oficiais de escolas batistas, além de prospectos escolares, seja possível discernimos as representações de um modelo educacional marcadamente missionário, à moda da missão conclamada pelo hino acima transcrito, que deveria, portanto, servir ao propósito de difusão e expansão da fé batista. Ocorre que, a partir da leitura dessas mesmas fontes, podemos inferir que este empreendimento educacional foi forjado sobre bases pretensamente liberais, modernas e democráticas.²⁸

Ainda sob a orientação teórica contida no binômio antigo/moderno de Jacques Le Goff (1996), postulamos que, por meio da organização de escolas batistas nas principais cidades do Brasil, missionários estadunidenses trataram de sustentar e apregoar uma cosmovisão idealizada de sua cultura que, a seu ver, estava destinada a um messianismo civilizatório no mundo, portadora do signo do

²⁸ Vale dizer que os primeiros intentos educacionais dos batistas no campo da educação se deram mormente pela iniciativa dos missionários enviados ao Brasil, de modo que algumas instituições foram abertas sem o apoio financeiro da Junta de Richmond. Em toda a bibliografia pesquisada, o trabalho de Machado (1999) é o que melhor identifica uma mudança de estratégia, nas duas primeiras décadas dos novecentos, por parte da Convenção Batista do sul dos Estados Unidos, ao passar a investir não só no envio de missionários, mas também na compra de terrenos, construção de edifícios e aparelhamento dos colégios do grupo. Dois dos primeiros colégios que são produto deste investimento são o Colégio Batista do Rio de Janeiro, fundado em 1908 e rebatizado de Colégio Batista Shepard e o Colégio Batista Fluminense, fundado em 1910.

“novo“, especialmente em países como o Brasil, percebidos como “reféns“ dos supostos atraso educacional e científico, obscurantismo e superstição religiosa. Ancorados nas discussões trazidas na sessão anterior do presente capítulo, postulamos também que as aspirações por um Brasil moderno, próprias da virada dos oitocentos para os novecentos, fomentaram iniciativas educacionais que se pretendiam avançadas e facilitaram o caminho para a implementação de uma rede de escolas batistas que até a metade do século XX já contava com mais de 30 instituições estrategicamente alocadas em centros urbanos e polos de força cultural e econômica. (MACHADO, 1999, p. 68).

A exemplo de outros grupos protestantes, os batistas concentraram grandes esforços no estabelecimento de instituições de ensino, tanto nos EUA quanto no Brasil. O batista John Clarke, fundador de algumas das primeiras escolas públicas na América sustentava que “[...] a escola pública é um dos esteios mais fortes da democracia americana e tem contribuído maravilhosamente para o progresso do povo americano. É por causa desta influência que foi adoptada em vários outros países" (CABTREE, 1937, op. cit, p. 17). O educador estadunidense sugere que o modelo escolar implementado em seu país, dada a contribuição para o progresso, servia de referência para outras nações. Estima-se, inclusive, que até o final da década de 1920, o segmento protestante já contasse com 18 seminários teológicos e 146 universidades e colégios espalhados pelos principais estados daquela federação (MACHADO, 1994, p. 32). O missionário norte-americano A. B. CABTREE, que atuou como pastor e educador no Brasil nas décadas de 30 e 40, supôs que os ideias cristãos estadunidenses só poderiam penetrar as “elites“ brasileiras, caso as mesmas fossem apresentadas à “superior“ cultura norte-americana, via educação formal: “Nós, evangélicos, estamos plenamente convencidos da superioridade dos nossos ideais, mas o povo culto em geral não aceita o Evangelho antes de ficar convencido da superioridade da cultura evangélica“. (CABTREE, 1937, p. 126-127).

Há que se apontar, portanto, os esforços para a representação de uma ideia de superioridade educacional que as primeiras gerações de educadores batistas norte-americanos radicados no Brasil trataram de difundir por meio do seu principal periódico, a saber, *O Jornal Batista*. Parece-nos que a noção de progresso civilizatório e o ideal religioso de evangelizar um povo eram partes constitutivas desse ideário educacional. Sob o título de *O ideal dos batistas no*

campo da educação, o pastor e educador A. B. Langstone veicula artigo disposto a apresentar e defender alguns dos principais postulados educacionais do grupo. Vale a transcrição de um estrato em que se sublinha a referida hipótese:

É, pois, perfeito o systema de educação dos baptistas, não sómente quanto processo, que resume na assimilação dos factos scientificos, mas também quanto ao objetivo que é desenvolvimento physico, intellectual e espirital do homem. (O Jornal Batista, 1927, p. 5).

A contraposição à educação católica, representada como atrasada e mal sucedida, também compunha o intento de representar o ensino evangélico como moderno e forjado num ambiente culturalmente superior. William Richardson, pastor norte-americano, refletindo a respeito das primeiras iniciativas educacionais batistas no Brasil face ao sistema educacional católico já estabelecido no país, assinala:

[...] tais escolas poderiam ajudar a superar os preconceitos para com os batistas. Os preconceitos eram aqueles impostos pela cultura católica, que limitava a educação quase exclusivamente às classes da alta sociedade [...]. Tal sistema educativo, contudo, resultou em tanto analfabetismo por parte do Brasil que o povo comum ficava ansioso para qualquer oportunidade de estudar. Cientes desse fato, os primeiros missionários sonhavam em fundar escolas para fazer conhecida a causa batista e a liberdade em Cristo por ela proclamada. (RICHARDSON, 1982, p 83).

Pode-se dizer que o anticatolicismo foi marca de algumas das principais missões protestantes alocadas no Brasil. Há a ressaltar que nalguns casos o conflito se estabelecia via periódicos, que serviam de panfleto e propaganda para as escolas batistas. O Collégio Baptista Fluminense, por exemplo, fora organizado inicialmente na cidade de Nova Friburgo, mas na década de 1910 é deslocado para Campos dos Goytacazes, onde até hoje permanece. Uma das razões da mudança fora muito provavelmente o insucesso da instituição em rivalizar com a educação jesuíta há muito estabelecida na serra fluminense (SOARES, 2010, p. 25). Parece-nos marcante a tentativa da empresa educacional protestante de se estabelecer como alternativa moderna e, para além disso, como representação do que havia de “novo” em termos de ciência, método e educação. Não ao acaso, intelectuais dedicados à Educação no Brasil, como Fernando de Azevedo, vislumbraram nos colégios evangélicos uma iniciativa contributiva para a superação de um quadro educacional sobre o qual comumente se pensava estar defasado, em atraso:

A postura de caráter e o ensino das escolas evangélicas eram muito importantes neste momentos da vida nacional. As escolas americanas no País, nos primórdios da República e na época em que a instrução ainda se achava em atraso, contribuíram notavelmente [...] não só para a mudança de métodos como para a intensificação do ensino. (AZEVEDO, 1963, p. 265).

Nesse sentido, o pensamento de um Jacques Le Goff se nos apresenta como convergente e fecundo. Dedicado à tensão entre o antigo e moderno que, a seu ver, é produto e produtora daquilo a que poderíamos talvez chamar de uma cultura ocidental, o historiador francês postula que em dadas circunstâncias a noção de “moderno“ é consubstanciada com a noção de “novo“, o que, em nossa ancestralidade cultural cristã poderá ter, inclusive, um caráter batismal. É o próprio Le Goff quem assevera que o “‘novo’ implica um nascimento, um começo que, com o Cristianismo, assume o caráter quase sagrado de batismo“. (LE GOFF, 1996, p. 377).

E, de fato, os batistas e seus colégios trouxeram consigo ao Brasil um ideário liberal republicano e trataram de idealiza-lo, especialmente via educação, como a superação do retrocesso, como a representação do “novo“: “na Pátria ou fóra della sobrevém aos batistas de nossos tempos uma chamada imperiosa para auxiliar as escolas já existentes e estabelecer novas onde necessárias se fizerem“ (O Jornal Batista, 04/04/1927, p. 4). Já na virada para segunda metade dos novecentos, ainda pelo editorial de seu principal periódico, o caráter da missão dos batistas no Brasil e o lugar que a educação tem na mesma ainda têm enfoque privilegiado: “O grande progresso que os batistas têm alcançado, em nosso país, é devido, em grande parte, à obra que realizamos no setor da educação“ (O Jornal Batista, 12/02/1948, p. 1). Vale dizer que o grupo assumira esse empreendimento nos termos de uma missão que era tanto religiosa quanto civil, isto é, tanto transcendente quanto imanente. Dá-nos tal entendimento o editorial transcrito a seguir:

[...] nos velhos tempos os batistas eram notáveis no continente da Europa pelo seu interesse nas condições sociaes e sua defesa dos direitos sociaes [...] Este povo era fecundo em suas obras, e resistia passivamente a todos os esforços autocráticos das autoridades locaes. Attendia solicita e carinhosamente aos famintos, aos enfermos, aos necessitados e aos prisioneiros, [...] abriram o caminho à sciencia moderna, à democracia moderna e à renovação social. Por todos os meios possíveis nossos antepassados batistas pronunciaram o mais forte protesto contra a uma ordem social egoísta e exploradora. (O Jornal Batista, 16/06, 1927, p. 1).

Postulamos, portanto, que os batistas estadunidenses no Brasil se percebiam e se pretendiam não só como um grupo religioso ou mais um segmento protestante, mas como um “povo” com suas marcas constitutivas e distintivas, “povo” cuja ancestralidade estava comprometida com a “ruptura”, com a superação do “atraso”, como o “novo”; seria essa a sua missão. Não foi gratuita a recorrência de artigos em *O Jornal Batista* que penetravam a agenda política nacional e apontavam com veemência para um caráter “progressista” do pensamento daquela igreja

Contudo, a nosso ver, não há como desprender o pensamento “progressista” dos batistas do esforço de seus pensadores pela edificação de um tipo ideal de religião e educação. Isto é, tratava-se de um intento panfletário, uma forma de propagandear a pretensa superioridade da cultura protestante estadunidense. Não obstante essa idealização, o cotidiano das igrejas e escolas batistas, inegavelmente, desvelavam tensões e, não raro, celeumas institucionais provocadas, justamente, quando o ímpeto vanguardista entrecrocava-se com a disciplina e o conservadorismo moral da fé evangélica.²⁹

Ademais, o signo do progresso, em termos civilizatórios e científicos, também acompanhava o ideário educacional batista. Aproximando-nos mais uma vez dos referenciais providos por Le Goff, postulamos que os educadores batistas trabalhavam para sustentar uma educação de sentido evolutivo, isto é, ancorados no escolanovismo estadunidense, teoricamente subsidiado por John Dewey, apregoavam o caráter “messiânico”³⁰ da escola, como instituição capaz de fomentar uma escalada social. Trata-se da noção a que o francês chama de

²⁹ Os conflitos internos na Convenção Batista Brasileira no tocante ao seu projeto educacional tiveram seu ponto alto em um evento que ficaria conhecido como a “questão radical”, deflagrado em 1919 e estendido pela década de 1920, que fez com que se opusessem facções do grupo que ficariam conhecidas como escolares e paroquiais. Os escolares, mais alinhados às iniciativas educacionais dos missionários educadores estadunidenses, defendiam a permanência e ampliação dos investimentos nos colégios da rede, enquanto que paroquiais, de maioria brasileira, reclamavam maior participação dos nativos na gestão da igreja no país, bem como mais investimento em obras de evangelização e fundação de novos templos batistas. Embora a questão educacional estivesse no cerne, o referido conflito alcançou outras faces do trabalho batista no Brasil e, a rigor, representava o enfrentamento entre as forças norte-americana e brasileira nacionalista que operavam para dentro do grupo. O trabalho Machado (1999) parece-nos ser uma referência para melhor entendimento da questão.

³⁰ Aspas nossas para sublinhar que, aqui, o termo “messiânico” aplica-se tão somente à questão social, dizendo respeito à crença dos batistas estadunidenses de que, por meio da educação formal, as sociedades alcançariam progresso e justiça.

“evolução positiva“, que traz consigo a ideia de melhoramento e, por conseguinte, de uma constante empreitada rumo à superação daquilo que se percebe como “defasado“, por assim dizer. De algum modo, trata-se de uma precarização do antigo em favor de um “novo“ idealizado. Pode-se dizer que os batistas se pretendiam, assim como pretendiam sua educação, como representantes desse “novo“, como emissários do “progresso“ civilizatório. Ao oferecer informações sobre os avanços missionários no nordeste do país, o pastor C. C. Dulclerc faz a seguinte afirmação: “Os collegios da Bahia, Jaguaquara, Corrente do Piauí [...] formadores talvez, num futuro não muito longo, de uma civilização nova na vida brasileira“ (O Jornal Batista, 06/01/1927, p. 13) Em relatório apresentado na 13ª Reunião Anual da Convenção Batista Brasileira, um conselho de educadores desta instituição emitiu o seguinte juízo sobre o papel de suas instituições escolares:

[...] nos nossos collegios tratamos dos jovens que no futuro hão de ser os directores e organizadores da vida social e política no Brasil. [...] a nossa experiência testifica que o Collegio é uma porta aberta para a formação de muitas relações novas de grande valor em qualquer local. É enfim uma porta de oportunidade para o nosso trabalho. [...] Esta é uma oportunidade para servir a causa da instrução e ganhar prestígio para o nosso systema de collegios. (Relatório sobre educação, 13ª Reunião Anual da CBB, 21-28/06/1931).

Há que dizer, inclusive, que a primeira educadora batista norte-americana a conseguir êxito em um empreendimento educacional no Brasil fora Anne Bagby, esposa do primeiro missionário de ofício batista a conseguir fixar uma missão batista nos trópicos, a saber, William Buck Bagby. Após trabalhos de implantação de igrejas do Rio de Janeiro e Bahia, o casal muda-se para São Paulo e, naquela cidade, Anne Bagby aluga as dependências de um colégio presbiteriano que atravessava problemas financeiros e reorganiza aquela instituição de ensino sob o sugestivo nome “Colégio Brasileiro Progresso“, que viria, já nos novecentos, a ser conhecida como Colégio Batista Brasileiro de São Paulo. Em seu diário, a educadora sentenciou sua missão: “vamos ao Brasil educar o povo e as elites para convertê-los a Cristo e com eles construir um país melhor“ (HARRISON, 1987, p. 26). E foi seu esposo, William Buck Bagby, quem fez o seguinte apelo à Junta de Richmond para que investisse em escolas batistas como meio para difusão dos ideais cristãos protestantes:

Tais colégios prepararão caminhos para a marcha das igrejas [...] colégios fundados nestes princípios triunfarão sobre todo o inimigo e conquistarão a boa vontade até de nossos próprios adversários. Mandai missionários que estabeleçam colégios evangélicos, e o poder irresistível do Evangelho irá avante na América do Sul e a terra do Cruzeiro do Sul brilhará com a luz resplandecente do Reino de Cristo. (BAGBY, op. cit., HACK, 2000, p. 62).

J. W. Shepard, missionário norte-americano que contribuiu para a formação e direção do Colégio Batista do Rio de Janeiro, situado até hoje no tradicional bairro da Tijuca, rebatizado posteriormente de Colégio Batista Shepard, fez de *O Jornal Batista* uma plataforma para a difusão de suas perspectivas missionárias e educacionais, que, a rigor, refletiam algo do pensamento escolar do grupo. Em texto intitulado “Aspirações Educacionais da América Latina”, o educador assevera que:

[...] os baptistas têm uma mensagem educacional para o mundo [...]. Elles seguem as Escripturas como única regra de fé e prática, e creem no progresso social mediante a regeneração individual; na democracia pura, na separação entre o Estado e a Igreja; na evangelização no mundo todo. Sua mensagem educacional toma o caráter dessa crença fundamental. O modo de levar essa mensagem educacional evangélica ao mundo é incorporá-los concretamente em alguns collégios [...]. Um número razoável de bons collégios evangélicos pode fazer um serviço incalculável e attingir com sua influência o ambiente educacional nestes países latino-americanos. (SHEPARD, *O Jornal Batista*, 7 de novembro de 1929, p. 12).

Conquanto não estivesse livre de muitas tensões e conflitos, o ideário moderno da virada dos oitocentos atravessou o intento educacional batista no Brasil, ou, pelo menos, as representações que os educadores do grupo postulavam. O estabelecimento daquelas escolas – que eram mistas, seriadas, de arquitetura neoclássica, e que, em tese, apregoavam uma educação de inclinação liberal-democrática, promotora do mérito e das responsabilidades individuais, apegada ao *ethos* protestante da virtude atrelada ao labor e ao esforço – serviu ao propósito de difusão de uma cultura educacional idealizada, convergente com as demandas e aspirações contidas nalguns dos principais centros urbanos brasileiros que, à época, eram palco para o entrechoque do antigo com o novo. A protoindustrialização, os modernismos artísticos, o ainda jovem republicanismo, etc., emergiam na cena urbana, a reclamar iniciativas estatais que empreendiam campanhas higienistas, projetos urbanísticos e outras práticas políticas modernizadoras, comprometidas com os ideais de progresso nacional que

pululavam à época. Ao analisar as bases do sistema educacional batista implantado no Brasil, José Nemésio Machado oferece-nos sua leitura:

Pode-se afirmar que os batistas, à semelhança de outros grupos protestantes, mantiveram-se dentro dos limites da tendência pedagógica liberal, identificaram-se com o escolanovismo, praticaram o otimismo pedagógico e se consideravam participantes do mesmo campo de luta dos pioneiros da educação. [...] A questão pedagógica e os métodos de ensino eram fortemente influenciados pela Escola Nova e seus precursores, tais como Dewey e James, nos EUA, e Decroly e Montessori, na Europa. (MACHADO, 1994, p. 53-54)

Há a dizer, ainda, que no próprio ideário educacional batista a tensão entre o “antigo” e o “novo” desvela-se no delicado equilíbrio entre tradição religiosa e inovação pedagógica. Alguns dos prospectos do Colégio Batista Brasileiro (SP) guardam essa complexa relação:

O Collegio não tem preconceitos religiosos. Não se procura impor qualquer religião. Entretanto, tendo a convicção que a base da boa moral é a religião e não compreendendo educação sem moral, o seu ensino e a sua prática não são menosprezados por esta Instituição. Ensinamos a liberdade de consciência e a responsabilidade pessoal de cada indivíduo para com o seu Salvador. Não procuramos obrigar, por meio de prêmios ou ameaças qualquer pessoa a concordar conosco. Praticamos a tolerância, respeitamos o pensamento alheio e mantemos o nosso ponto de vista de obediência e homenagem às leis do paiz (Prospectos do Collegio Batista Brasileiro, 1930, p. 18).

A mesma tensão reaparece quando da seleção do corpo docente. Conquanto a formação intelectual fosse uma preocupação, os requisitos religiosos eram privilegiados. A nosso ver, a preservação da tradição batista e a difusão da crença evangélica de alguma forma rivalizavam com a pretensa liberdade intelectual das escolas batistas, embora não fossem mutuamente impeditivas. É o que sugere o relatório do Colégio Batista Brasileiro apresentado à 43ª Assembleia da Convenção Batista Brasileira:

[...] provimento de professores é certamente um dos pontos mais difíceis de nossa agenda de trabalho. [...] A situação se agrava diante do ideal que temos alimentado de só admitir novo professor que tenha a mesma fé que professamos em Cristo e que seja capaz, o que felizmente só em pouquíssimos casos não temos conseguido. Dos 49 membros do nosso corpo docente, 12 não professam a fé evangélica e 37 sim. Desses, 2 são batistas de formação, 5 são presbiterianos ativos em suas igrejas e 30 são membros de 8 igrejas batistas desta capital, sendo todos destacados cooperadores. (Atas, relatórios e pareceres da CBB, 43ª Assembleia Anual, 25-31/01/1961, p. 119).

Em relatório à 13ª Reunião Anual da Convenção Batista Brasileira, um conselho de educadores ligados ao grupo reafirma sua perspectiva idealizada, edificada sobre postulados religiosos que reforçavam a crença na superioridade da educação de tradição protestante:

Na nossa educação precisamos apontar claramente um ideal mais alto. Ao mesmo tempo não podemos deixar si queremos sobresahir com o nosso trabalho de educação de providenciar as exigências actuaes. Um mero protesto contra o ideal relativamente inferior não nos trará estudantes. [...] Precisamos estabelecer bem o facto de que o nosso fim na educação é a vida mais abundante por meio da edificação do verdadeiro carácter. (Relatório sobre Educação, 13ª Reunião Anual da CBB, 21-25/06/2, p. 89).

Pode-se dizer que as fontes que acessamos sugerem que os batistas lançaram mão dos signos do “moderno“, do “novo“ e do “progresso“ para afirmaram a condição privilegiada de sua educação frente ao modelo educacional católico e, para além disso, a própria cultura luso-católica que ajudara a forjar a América portuguesa e, *a posteriori*, o Brasil imperial. Na esteira dos ideais republicanos que, herdeiros da tradição iluminista, efervesciam os espíritos mais “modernos“ da intelectualidade brasileira, os batistas engendraram um projeto educacional através do qual, supunham, poderiam forjar novas gerações de brasileiros segundo os princípios evangélicos, de modo a influenciar a coletividade e, evidentemente, converter indivíduos para a sua fé.

Concluimos que Jacques Le Goff nos ajuda a discernir algo dessa construção simbólica, isto é, dessa idealização dos caracteres culturais protestante e estadunidense. Tentando não incorrer em anacronismos, tampouco em uma história moral e maniqueísta, postulamos que a empresa educacional batista trouxe consigo tal ideário, mas, a rigor, também o (re)construiu uma vez que aportou e se estabeleceu nos trópicos. Teve, inclusive, de lidar com a tensão sugerida por Le Goff dentro de suas próprias fileiras, de modo que seu pensamento não esteve imune aos entrecosques do “antigo“ com “novo“, da “tradição“ com o “progresso“, do “dogma“ com a “ciência“.

4 O ideário educacional batista em tempos ditadura

O presente capítulo representa o esforço por discernir a relação do pensamento educacional batista com o projeto de formação cívica empreendido no contexto da Ditadura Civil-militar, e que teve na Educação primária e secundária um dos seus pilares. Tendo em perspectiva as discussões estabelecidas no capítulo anterior - através das quais pudemos inferir que o sistema de escolas batistas foi implantado e orientado no Brasil sob um ideário pretensamente moderno, liberal e democrático - buscamos entendimento sobre as convergências e divergências entre o ideal cívico-nacionalista do Regime e o ideal confessional da educação patenteada pelo grupo religioso.

Pode-se dizer que a recente historiografia dedicada ao período militar e também à educação naquele contexto tem se beneficiado de estudos que apontam para a simpatia, o alinhamento ideológico e mesmo para o apoio de instituições de natureza civil ao governo militar. Sabe-se, também, que tal Regime lançou mão de um projeto para a formação cívica do povo brasileiro, que consistiu na utilização de estratégias que iam desde a propaganda televisiva até a distribuição de adesivos plásticos com mensagens nacionalistas. Do ponto de vista da educação formal, o intento foi alicerçado na Lei 5.692/71, expressão de um ideário nacionalista-desenvolvimentista e comprometido com um modelo de cidadania enfático quanto ao civismo engajado em favor dos ideais pátrios. Oferecendo análise sobre os intentos educativos da propaganda militar, Carlos Fico (1997, p. 134) assinala que:

A pretensão educativa da propaganda militar possibilita compreender melhor a visão que os militares possuíam do povo e do país e, ao mesmo tempo, situa os governantes num patamar de "autoridade moral" que era indispensável à manutenção do *status quo*.

Luis Fernando Cerri, por sua vez, compõe argumentação no sentido de esclarecer o papel que o ensino de História acaba por cumprir na difusão do ideário cívico do Regime:

Talvez o sucesso parcial da educação cívica do regime militar tenha se dado por apresentar uma orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo (CERRI, 2000, p. 55).

O livro didático de Educação Moral e Cívica composto pelo pastor e educador batista Ebenézer Soares Ferreira, ao qual melhor scrutaremos na seção seguinte do presente capítulo, tem por epígrafe um estrato do discurso oferecido pelo presidente Médici, na Escola Superior de Guerra, em 10 de março de 1970. O conteúdo do trecho transcrito converge com a hipótese de que o ideário militar para a formação cívica do brasileiro estava ancorado em caracteres tais como o nacionalismo, a religião, a família e o desenvolvimento da pátria:

Cuidados especiais estaremos sempre dando à família e à formação moral e cívica do homem brasileiro, de tal forma que se preservem os valores espirituais da nacionalidade e se fortaleça o caráter do povo, sem o que o progresso material poderá ser passageiro, enganador e desumano (FERREIRA, 1972, p. 7)

Isto posto, organizamos essa seção do trabalho em dois principais movimentos, a saber, (1) análise da postura institucional e teologia batistas face ao Regime militar e (2) crítica do pensamento educacional da referida Igreja à época. Valemo-nos, para os dois movimentos, da análise de artigos veiculados em *O Jornal Batista*, hinos escolares, hinos tradicionais batistas, livros comemorativos de escolas batistas, além de uma bibliografia confessional e também educacional produzida por educadores ligados àquele segmento religioso.

4.1.

A teologia e o pensamento político batista face ao Estado ditatorial

Não se nos apresenta como tarefa fácil escutar o pensamento social da igreja batista face ao Golpe de natureza militar realizado no Brasil em primeiro de abril de 1964. Isso porque temos postulado noutras seções deste trabalho que – conquanto os batistas tenham pretendido uma postura institucional que os identificasse de modo mais ou menos unívoco frente a vários assuntos tanto de natureza teológica quanto de caráter social – a rigor, aquele grupo fora marcado pela pluralidade de pensamento, abrigando muitas tensões ideológicas para dentro de suas fileiras eclesiais. Em sem tratando de um contexto de efervescência

política, como o do período militar, pressupomos não ter havido um posicionamento monolítico do grupo. Ao contrário, por meio das fontes investigadas, sustentamos que os batistas foram atravessados pelas tensões ideológicas próprias daquele contexto, convivendo com facções mais alinhadas ao Regime, mas também com sujeitos coletivos e individuais inclinados aos movimentos que emergiam do clamor pela democracia.

Ademais, ainda debruçados sobre as discussões do capítulo anterior, pode-se dizer que essa tensão própria do ideário confessional batista – que abarca caracteres que podem ser conflituosos, como rigor moral, ética do trabalho, liberdade individual, conservadorismo teológico, pedagogia liberal, etc. – tratou de aparecer, como veremos a seguir, nas páginas de *O Jornal Batista*, na literatura confessional, na hinódia escolar e também eclesiástica. A essa tensão é que nos dedicamos, especialmente em seus desdobramentos sobre o empreendimento educacional do grupo. Isso, contudo, não nos impede de identificar que, no que concerne a uma tentativa de forjar um posicionamento institucional hegemônico, a Convenção Batista Brasileira e algumas das suas principais lideranças, por meio de seu principal veículo difusor de ideias, *O Jornal Batista*, trataram de sustentar uma postura a que poderíamos chamar de simpática ao Golpe. Reily (2003, p. 309) partilha da ideia de que essa tensão, não restrita ao caso dos batistas, fora produto do posicionamento institucional e majoritário mais à direita em conflito com indivíduos e segmentos minoritários reativos ao Regime, que também atuavam para dentro dos grupos protestantes:

Houve um alto grau de aceitação da intervenção militar pelos protestantes [...] Nesse caso, o novo regime representava a salvação política da pátria. Medo da esquerda e simpatia pela direita parecem refletir fielmente a mentalidade protestante majoritária. Entretanto, em diversas denominações, particularmente nos movimentos de juventude e nos seus seminários teológicos, houve questionamento e confrontação, estes movimentos, porém, não alcançaram a aprovação geral das igrejas [...].³¹

A hipótese de Reily encontra substância em algumas fontes primárias as quais analisamos a partir de agora. Começamos pelo emblemático artigo assinado pelo pastor e primeiro capelão evangélico do Exército Brasileiro, João Filson

³¹ Embora, neste trabalho, tenhamos evitado chamar os grupos protestantes de “denominações evangélicas”, vale dizer que essa é uma expressão bastante usual entre os cristãos brasileiros ligados a essas confissões, sendo, inclusive, utilizada por pesquisadores da história do protestantismo no Brasil, incluindo o próprio Reily (2003).

Soren,³² publicado em *O Jornal Batista*. O texto, cuja íntegra está disponível nos anexos desta pesquisa, assume um caráter de recomendação pastoral quanto à postura que a igreja cristã deveria ter no tocante aos eventos políticos recentes, a saber, a tomada do poder pelos militares, e, também, quanto à práxis política eclesiástica de modo mais amplo. Foram seis os apontamentos oferecidos pelo pastor, que levaram os seguintes enunciados: (1) “Incompetência política da igreja”; (2) “Pronunciamentos e manifestos eclesiásticos de natureza política”; (3) “Vinculação da Igreja a organizações e movimentos políticos”; (4) “Penetração político-partidária no ambiente eclesiástico”; (5) “A igreja e os regimes políticos”; (6) “Uso tendencioso da terminologia política e ideológica em assunto eclesiástico e teológico”.

Pode-se dizer que a tendência ideológica pretendida no referido documento é a de que o papel da Igreja no plano político não diz respeito à vinculação institucional com partidarismos ideológicos específicos e com controvérsias e causas de natureza social que escapem da alçada e missão eclesiásticas. O fundamento ideológico sobre o qual se ergue a argumentação é o da separação entre Estado e Igreja, uma das premissas do pensamento batista.

Não compete à Igreja, como Corpo de Cristo que é, qualquer prerrogativa em função política. Tais prerrogativas lhe são estranhas, quanto são alheias ao Estado as atividades e atribuições religiosas e eclesiásticas. Também não compete à Igreja a chamada função politizadora. Compete isso aos órgãos políticos e não aos eclesiásticos. É tão incompatível a ação politizadora com as atribuições de uma Igreja quanto são as funções do Estado e o doutrinamento teológico e a formação religiosa dos cidadãos. (O Jornal Batista, 31 de maio de 1964, p. 1).

³² João Filson Soren foi um influente pastor batista no Brasil e no mundo. Atuou como pastor da Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro entre os anos de 1935 e 1985. Foi um assíduo escritor de *O Jornal Batista* e, não raro, foi percebido pelo grupo como um porta-voz. Lecionou num dos mais importantes cursos de teologia do grupo, oferecido pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, onde também foi aluno. Obteve seu título de mestre em teologia no Southern Baptist Theological Seminary, em Louisville, Kentucky, Estados Unidos. Foi, também, o primeiro capelão evangélico brasileiro, tendo servido nas forças expedicionárias na campanha do exército brasileiro na Segunda Guerra. Teve importante participação na fundação de uma escola vinculada à Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro, a Escola Vitória. Ademais, foi por diversas vezes presidente da Convenção Batista Brasileira, ocupou cargos importantes também em instituições batistas no Estado do Rio de Janeiro e chegou a ocupar a presidência da Aliança Batista Mundial, órgão que congrega em regime de fraternidade boa parte das convenções batistas nacionais espalhadas pelos cinco continentes. O artigo em questão foi originalmente endereçado pelo pastor à sua igreja, Primeira Batista do Rio de Janeiro, assumindo um caráter de recomendação pastoral, sendo, logo em seguida, publicado pelo Jornal Batista; sua íntegra está disponível nos anexos dessa pesquisa.

Ainda ecoando sua resistência a quaisquer posicionamentos e pronunciamentos políticos específicos por parte de instituições eclesiais, como sendo uma transgressão da separação entre Estado e Igreja, Soren argumenta que:

Tais posicionamentos, quando emitidos por igrejas, ou por entidades vinculadas a igrejas, constituem transgressões do princípio de separação entre a Igreja e o Estado, Tanto direito assiste à Igreja de emitir pronunciamentos sobre injunções políticas, quanto tem o Estado de pronunciar-se sobre injunções eclesiais e teológicas. [...] A Igreja, a ser fiel à sua missão, não poderá aliar-se a organizações ou movimentos políticos, ideológicos ou partidários, mesmo quanto tais correntes desfraldam bandeiras e ostentam legendas que afinem com os ideais da Igreja e do Evangelho. Não deve a Igreja formar, quer na “marcha dos camponeses”, quer na “marcha da família”. Trata-se de movimentos políticos cujas fileiras as igrejas não devem engrossar. Outra, muito outra é a marcha da Igreja de Jesus Cristo. Sempre que a Igreja se deixa prender a tais movimentos, não só se afasta ela do seu autêntico roteiro divino e espiritual, como também perde em prestígio, tanto da parte a que se alia, como também da parte divergente politicamente adversa. (Ibid., p. 1).

A perspectiva de isenção da Igreja nas práticas políticas, contudo, não impede Soren de propagar que certos sistemas políticos se lhe apresentam mais razoáveis do que outros.

Embora reconhecendo que alguns regimes políticos mais do que outros favorecem e facilitam as atividades da Igreja, não se deve incorrer no erro de supor que um regime tem a sanção da Igreja enquanto outro não. É fato que alguns regimes assentam sobre princípios e filosofias materialistas inaceitáveis para os cristãos. Isso não quer dizer, entretanto, que outro regime político que não esse, seja o regime sancionado ou aprovado pela igreja. Tal sanção não é de competência da Igreja. A Igreja de Jesus Cristo não pode estar jungida a qualquer regime político. (Ibid., p. 1).

Quanto às ameaças à legalidade e às Instituições no contexto do regime militar, Soren assevera que “para a defesa de suas instituições e da legalidade, dispõe o Estado das forças armadas, da polícia, dos órgãos da justiça e outros. Esse papel não compete à Igreja” (Ibid, p. 1). Quanto aos movimentos e ideologias ditas subversivas, que alcançavam especialmente os movimentos de juventude dentro do protestantismo brasileiro, o mesmo pastor aponta que “subversivo é o pecado, não o Evangelho. O arquiteto da subversão universal é Satanás. No Evangelho não existe programa e propósito subversivos” (Ibid, p. 1). Sobre a presença de ideologias revolucionárias nos quadros de ministros batistas, encontramos no mesmo artigo a contestação do autor:

Em se tratando do sentido espiritual da palavra “revolucionário”, vá lá. Quando não, está errado. No sentido usual em que se emprega o termo, a afirmação, sobre ser temerária, carece totalmente de fundamento teológico e histórico. O cristianismo é a religião da paz, do amor, da fraternidade, da irmanação. Não é do tumulto, sedição, revolta, baderna, convulsão, violência e ódio. Não faltou quem pretendesse fazer de Jesus Cristo o ídolo e o mentor de suas aspirações revolucionárias. Mas o Senhor sistematicamente resistiu a todos os empenhos e a todas as manobras no sentido de fazerem dele um chefe revolucionário. (Ibid., p. 1).

Por fim, sendo ainda mais enfático quanto ao posicionamento político da Igreja, o texto sentencia que:

[...] as autênticas igreja de Jesus Cristo não se apoiam em messianismos políticos, sociais e econômicos do século para o cumprimento de uma missão profética neste mundo [...]. É esta uma hora que requer sabedoria e prudência. Havemos de estar lembrados de que o Evangelho de Jesus Cristo é o poder de Deus para a salvação: salvação da alma e da vida, salvação presente e salvação eterna, salvação da pessoa humana em todas as suas relações e potencialidades. A política da Igreja é a política de um reino espiritual, cuja alma é a verdade e cujo poder é o Espírito Santo. (Ibid., p. 1).

Além de João Soren, *O Jornal Batista* contou com escrituras de seu próprio editor, à época do Golpe, o pastor José dos Reis Pereira, então professor de História do Cristianismo do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, ocupante de vários cargos nas Juntas Educativas Convencionais e figura presente, segundo Relatórios e Pareces da Junta de Educação da Convenção Batista Carioca, no cotidiano escolar do Colégio Batista Shepard; participando, inclusive, como eventual palestrante, nas reuniões religiosas oferecidas em caráter não facultativo ao alunos, chamadas de Assembleias.

O referido pastor e educador publicou em *O Jornal Batista* ao menos dois textos em caráter editorial, dispondo-se a delinear a postura do periódico face à recente tomada de poder pelos militares e, não obstante a opinião da publicação não representar todas as correntes políticas dentre os batistas brasileiros, inegavelmente se tratava do principal veículo difusor do pensamento batista, distribuído a todas as igrejas e pastores ligados ao segmento. A rigor, os batistas não chegaram a tomar posição institucional, isto é, não publicaram sua leitura do Golpe via manifesto oficial, como fizeram outros grupos protestantes, mas, por outro lado, algumas das suas lideranças mais influentes manifestaram sua simpatia ora nas linhas ora nas entrelinhas de escrituras publicadas em sua mais importante plataforma institucional de comunicação.

Logo após a deposição de Jango e a tomada do poder, precisamente em 5 de abril de 1964, José do Reis Pereira, na condição de redator de *O Jornal Batista*, faz uso da primeira página da publicação para veicular texto, em caráter editorial, que levava o título *Jesus Cristo, Esperança Nossa*. Abaixo, permitimo-nos a transcrição e, por conseguinte, análise de alguns estratos do documento cuja íntegra consta em nossos anexos.

Que o Brasil está à beira do abismo, todo mundo sabe há muito tempo. [...] O ciclo das revoluções de 20 e 30 surgiu e terminou, para afastar a pátria de tão grave perigo. O que aconteceu, entretanto, é que ela chegou ainda mais perto de despencar-se. Depois veio a ditadura, veio a guerra, veio a re-democratização e o Brasil continua periclitando, prestes a precipitar-se. Vai ficar assim permanentemente, nessa posição instável e dramática? Não é possível. Alguma coisa deve acontecer. [...] Não pretendo fazer estudo político ou sociológico sobre a matéria neste artigo tão curto. Mas o que sei, o que todos sabem é que o Brasil está mesmo mal e nunca esteve tão na sua ainda breve existência de não independente. Está tão mal que remédios heróicos vêm sendo propostos, e salvadores de várias espécies estão aparecendo. [...] Gente desacomodada não é capaz de resistir ao mal, não é capaz de fazer as opções próprias, não é capaz de empreender nada, deixa-se levar pela corrente. É a falta de esperança que toma os povos abúlicos e amorfos, indiferentes, letárgicos. [...] Outro perigo é o de confiar em salvadores humanos, em miríficas soluções humanas. [...] Desconfio que há muitos que ao soprar as buzinas da demagogia estão atraindo grande parte deste povo ainda infante em matéria de democracia. [...] Por isso preciso dizer com todas as forças, com toda convicção, com profundo amor, em todos os momentos, em todos os lugares, que há uma esperança: Jesus Cristo. (O Jornal Batista, 5 de abril de 1964, p. 1).

Apercebemo-nos do tom de alarme conferido ao texto e do modo como, por meio de breve contextualização histórica, o autor argumenta que a pátria ainda é infante e sua democracia se vê ameaçada por pretensos salvadores e suas ideologias políticas, diante de um quadro de instabilidade. O pastor e professor conduz seu leitor até o ponto em que faz uso de uma marca primordial do pensamento batista brasileiro, fomentada pelos missionários estadunidenses, a do messianismo social contido na mensagem evangélica de redenção. A exemplo do que argumenta João Filson Soren, no texto escrutado mais acima, aquele líder batista trata de desvincular a crença cristã protestante e ação da igreja na sociedade de certos partidarismos políticos e ideológicos:

Eu não posso vibrar numa campanha política, porque sei que as meras soluções políticas são simples paliativos e frequentemente determinam dolorosas decepções. Quanto à nossa política, sou quase totalmente cético: só creio em Cristo. Eu não posso me empolgar por movimentos sociais, porque os vejo muitas vezes completamente desvirtuados, usados como simples

anteparos destinados a ocultar outros objetivos, sobretudo, e orientados por pessoas nas quais não posso confiar, visto faltar-lhes na respectiva filosofia de vida um elemento essencial que é respeito à pessoa humana. Não creio, e muitas vezes já tenho dito, no valor, na eficácia, na permanência, de nenhum movimento de redenção social e política liderado e realizado por pessoas que não tenham sido previamente transformadas pelo poder do Espírito Santos de Deus. (Ibid., p. 1).

Embora já nos apercebamos de alguns apontamentos e inclinações políticas trazidos por José do Reis Pereira no editorial de 5 de abril, pode-se dizer que não flagrantes indicações por que correntes e figuras políticas especialmente o educador batista nutre antipatia. Reily (2003, p. 312-313), sugere que, conquanto publicado no dia 5, o referido texto talvez tenha sido escrito antes do Golpe, ocorrido no primeiro do mesmo mês. Isso explicaria a publicação do texto *Responsabilidade dos crentes nesta hora*, na edição seguinte, a do dia 14 de abril, em caráter editorial e impresso em negrito, conforme se pode observar em nossa sessão anexos. Em seu segundo artigo, Pereira demonstra incisão em apontar que a ameaça comunista fora detida pela intervenção dos militares, o que, segundo ele, seria um bem ao país e um ato de preservação da democracia.

Os acontecimentos políticos militares de 31 de março e 1º de abril que culminaram com o afastamento do presidente da república vieram, inegavelmente, desafogar a nação. Porque estávamos vivendo um clima pesado de provocações, de ameaças, de agitações, que nos roubavam o mínimo de tranquilidade necessária para poder trabalhar e progredir. Necessária inclusive para a pregação do Evangelho. Agora as coisas mudaram. Era tempo. [...] Esse clima artificial, estranho à índole brasileira, estava sendo mantido por uma desabusada minoria que, paulatinamente, ia exercendo influência nos mais diversos setores da vida nacional. Referimo-nos à minoria comunista. Como em todos os lugares, tratava-se de uma minoria, mas ativa, diligente, corajosa, esperta e oportunista. (O Jornal Batista, 14 de abril de 1964, p. 3).

Após apontar diretamente o desconforto com a ameaça comunista e simpatia face à ação militar, o editorial dedica reflexão sobre a postura política do presidente da República recém deposto, sem, contudo, trata-lo pelo nome ou apelido.

Preocupava-nos a posição do presidente da República. Como cristãos devíamos-lhe todo respeito aconselhado nas Escrituras. Era objeto constante das nossas orações. Mas suas atitudes eram-nos, muitas vezes, inexplicáveis. Muitos de nós, veteranos de 37, pensávamos: ele vai fazer com os comunistas o mesmo que Vargas fez com integralistas. Está dando corda, fazendo-os crer que está com eles. [...] Agora, enquanto escrevemos estas notas, parece que tudo acabou. O presidente que estava fazendo um jogo extremamente

perigoso foi afastado. A democracia já não está ameaçada. A vontade do povo foi entendida e respeitada. Porque é preciso que se diga que o povo brasileiro pela sua índole, pela sua formação, repele os regimes totalitários e muito particularmente o regime comunista. O povo brasileiro não apóia um sistema materialista na sua filosofia e que tem por método a violência e a mentira. [...] Mesmo em nossas igrejas havia infiltração. Havia a idéia louca de que era possível embarcar com os comunistas no mesmo barco para a construção dos mesmos ideais. (Ibid., p. 3).

A íntegra do artigo é achada em nossos anexos e reclama atenção. Conquanto os batistas tomassem posição no tocante à não participação em temas de Estado, Pereira compõe um texto diretamente implicado com os recentes acontecimentos políticos. Conclama os “crentes” – como que falando não só aos batistas, mas a toda comunidade protestante – a que orassem pelo país, a que trabalhassem ainda mais esmeradamente na pregação evangélica. Assume um tom grave, mas messiânico, assinalando que:

Quando tudo parecia turvo, quando os defensores da democracia pareciam estar desavindos uns com os outros, quando parecia que todos estavam mistificados, tudo se esclareceu e viu-se, por exemplo, que as forças armadas brasileiras não estavam tão infiltradas como se supunha; que a disciplina não tinha dominado os quartéis, e que o regime democrático podia confiar nos seus defensores. Um milagre de Deus, atendendo as orações do seu povo. É o que cremos. (Ibid., p. 3).

Algo que, efetivamente, marca o pensamento político e social dos batistas é a convicção de que Igreja e Estado têm naturezas e missões distintas na sociedade e devem permanecer, portanto, separados. Evidentemente, os pastores Soren e Reis Pereira lançaram mão desse pressuposto para inscrever suas teses dentro dos limites da crença batista. Contudo, seu postulado não deixa de ser avesso ao posicionamento mais aguerrido que o periódico assumiu na primeira metade dos novecentos, quando insistiu em tratar de temas prementes no cenário político e social brasileiro. Há a ressaltar que em nossas leituras de *O Jornal Batista*, desde a sua organização, em 1901, não encontramos quaisquer textos que ferissem a doutrina da separação entre Estado e Igreja, todavia, pode-se dizer que o grupo reclamou para si, conforme argumentamos no capítulo anterior, um papel de denúncia e cobrança das autoridades constituídas quanto aos problemas sociais brasileiras, postulando, inclusive, o direito universal ao voto.

Desse modo, conquanto respeitando a distinção dos papéis da Igreja e do Estado, *O Jornal Batista* ocupou-se de uma agenda eminentemente política e ideológica e, não raro, apregou seus ideais democráticos, suas perspectivas

econômicas, seus posicionamentos pretendidos como progressistas acerca da causa operária, do lugar do negro e da mulher na sociedade, da educação mista, do Estado laico, da liberdade religiosa, etc. Parece-nos, contudo, que o pensamento de lideranças, como a dos pastores e professores Soren e Reis Pereira, apontavam para o acirramento das ações religiosas do grupo e um distanciamento daquela vocação socialmente engajada a que os batistas propagandearam outrora, enquanto estabeleciam e consolidavam sua missão, ainda nas primeiras décadas do século XX. Se os batistas tinham, como postulavam os textos do educador e missionário Shepard, investigados no capítulo três, um papel religioso que passava por forte atuação na sociedade, expressão de uma concepção de religião civil e de um messianismo cultural legado pela presença estadunidense nas suas fileiras eclesiásticas, passam a ter, na emergência e estabelecimento do governo militar, um pensamento mais reticente quanto à sua atuação em causas sociais, dedicando seu planejamento institucional, como veremos adiante, mais às ações de expansão e evangelização e menos ao comprometimento do grupo com causas “seculares”.

Barbosa (2002), inclusive, argumenta que no protestantismo sulista estadunidense emergia, à época da controvérsia da escravidão e consequente Guerra de Secessão, uma tendência à exacerbação do ideal de separação entre Estado e Igreja, e difusão de um tipo de pensamento protestante laicista calcado na convicção de que questões sociais, quaisquer que fossem, incluindo a escravidão, diziam respeito às autoridades civis, cabendo à igreja, apenas, uma missão redentora quanto aos dilemas “espirituais” do ser humano. Essa tendência ficaria conhecida como a “Teologia da Igreja Espiritual”, pois que se mostrava muito mais enfática quanto aos temas religiosos, do “espírito”, em detrimento dos sociais. O mesmo Barbosa (2002), acompanhado de Mendonça (2014), argumenta que algo desse pensamento foi trazido ao Brasil pelas missões estadunidenses e foi sintomático quanto ao posicionamento pouco aguerrido dos missionários protestantes no que tange à questão escravista ainda em voga na segunda metade dos oitocentos. Contudo, pelo menos no que se refere ao pensamento batista, inclusive o educacional – especialmente naquilo que se expôs por meio das publicações de toda a primeira metade do século XX, não obstante o fim da missão do grupo ser expressamente a evangelização e expansão das suas fileiras e

igrejas – pode-se observar a presença de um senso de missão que, ao menos em tese, esteve comprometido com os problemas sociais.

Ficamos, portanto, com a hipótese já trabalhada no capítulo três, a saber, de que os dois principais empreendimentos dos quais os batistas se imbuíram – representados pelo binômio “evangelizar-educar” – embora tenham sido sustentados pelo grupo como harmônicos, isto é, como duas faces complementares de uma mesma missão, guardavam, na verdade, uma tensão que punha em conflito seu pretendido vanguardismo social e político com seu afã de ganhar “almas” para a fé evangélica. E, a nosso ver, essa tensão, que já havia engendrado conflitos para dentro das fileiras do grupo, como a chamada “questão radical”, que, na década de 1920, opôs as facções estadunidense e brasileira, bem como “escolares” e “paroquiais”, dentro da Convenção Batista Brasileira, reaparece e ganha novos caracteres por ocasião do Golpe de 1964. Como sugere a parte final do manifesto de José do Reis Pereira.

Quanto mais o Evangelho de Jesus Cristo, em toda sua pureza e integridade, vencer no Brasil, tanto mais longe ficaremos de qualquer ditadura ou forma de opressão. Porque um crente legítimo é o antitotalitário por excelência; o crente legítimo é o adversário natural da corrupção quem qualquer das suas formas, e da injustiça social, e da exploração do homem pelo homem. Justiça, liberdade, verdade, honestidade, pureza, esses belos ideias só se alcançam quando Jesus domina os corações. Vivamos e lutemos para que Jesus Cristo impere em nossa pátria. (O Jornal Batista, 14 de abril de 1964, p. 3).

Embora tenhamos de sublinhar que os referidos artigos dizem respeito a um momento em que não se consolidara por completo o Regime militar, pairando informações desencontradas sobre os rumos políticos do Brasil, inclusive sobre a permanência do processo democrático, pode-se, ainda assim, dizer que, em todo o período da Ditadura, e especialmente na década de 1970, ocorre aos batistas um conservadorismo teológico somado a um pensamento marcadamente nacionalista. Na esteira dessa tendência, o já característico entusiasmo missionário ganha força, protagonizado por algumas das principais lideranças do grupo, e tudo isso sob a premissa da isenção da Igreja das questões concernentes ao Estado – cabendo a este a gestão da sociedade e àquela a evangelização da mesma. Tal entusiasmo – que já era visto nos primórdios da missão estadunidense e que foi, parece-nos, nas décadas de 1960 e 1970, esvaziado de sua ênfase mais política e social – seria canalizado para as chamadas Campanhas Nacionais de Evangelização, geridas

pela Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, que pretendeu mobilizar todas as igrejas e congregações ligadas ao grupo num esforço conjunto e ordenado para a “salvação do Brasil”.

Recuperando Le Goff (1997), parece-nos que o binômio antigo/moderno se reconfigura no modo como os batistas passam a se posicionar face aos temas de Estado no período militar. A mensagem batista assume um tom a que a teologia chamaria de escatológico,³³ em que a sociedade humana, mais do que transformada, em suas mazelas e “pecados”, precisa ser vencida, superada e resgatada. A noção de progresso ganha contornos especialmente religiosos, nesse sentido, o progressismo batista passou a estar no seu avanço expansionista, na sua escalada evolutiva rumo à evangelização da nação e conseqüente salvação religiosa do povo, como única saída para o atraso “espiritual” e também social. É o que sugere, por exemplo, a mensagem encaminhada às igrejas batistas, na primeira página de *O Jornal Batista* de 24 de setembro de 1978, como emblema e chamada à participação na Campanha Nacional de Evangelização que se avizinhava, momento em que, sabe-se, muito do nacionalismo difundido pelos militares arrefecia e dava espaço para a emergência de um nacionalismo atrelado às aspirações democráticas.

A situação religiosa do Brasil no momento atual é constrangedora. Não é preciso dizer o que faz e o que significa a Igreja Católica; a macumba se vai alastrando de tal maneira que dizem haver mais de 30 milhões de macumbeiros em nossa pátria; as religiões de origem oriental vão tendo impressionante crescimento como a chamada Igreja Messiânica. [...] O panorama religioso geral é de confusão. [...] É preciso que haja uma sacudidela enérgica não para conquistar números, mas a fim de que as igrejas se despertem para realidade moral e religiosa brasileira e para sua responsabilidade como igrejas. Que todas [as igrejas batistas] juntas se levantem para proclamar, como todos os recursos de que disponham e com todos os seus membros que só JESUS CRISTO SALVA! (O Jornal Batista, 24 de setembro de 1978).

³³ Por definição, “escatologia” é, no grego, o estudo ou conhecimento das coisas que estão por vir. Não por acaso, o estudo da escatologia nos círculos teológicos está muito ligado às correntes apocalípticas, que, grosso modo, sustentam que a redenção da vida e sociedade humanas só poderá ser efetivamente total, quando da instauração do Reino de Deus no planeta Terra. Ocorre que, nalguns segmentos da teologia conservadora protestante, a chegada do Reino de Deus está ligada mais a um evento escatológico e transcendente, possível somente pela anunciação da salvação em Jesus. Para esses grupos, portanto, a chegada do Reino não poderá se dar por meio de uma práxis social de Igreja, mas sim pela pregação e expansão da fé evangélica. Para um estudo mais preciso da penetração do pensamento escatológico da teologia protestante brasileira, ver Mendonça (2014).

Pode-se dizer que as chamadas Campanhas Nacionais de Evangelização da Convenção Batista Brasileira representaram o ponto alto da ação expansionista do grupo batista no período militar e, embora seu discurso tenha assumido um caráter marcadamente religioso e de não participação no processo político nacional, a rigor, tais ações deram o tom do pensamento político batista e da tentativa de maior participação do grupo na sociedade brasileira. As campanhas também desvelaram, conforme suscita o documento acima, a emergência de um conservadorismo teológico, preocupado com a expansão de outros grupos religiosos como fator de risco para a nação, demandando a premência por uma “sacudidela enérgica”. Segue abaixo, letra do hino oficial de algumas dessas ações missionárias, cujo título é *Oração pela Pátria*.

Minha Pátria para Cristo!
Eis a minha petição:
Minha Pátria tão querida,
Eu te dei meu coração;
Lar prezado, lar formoso,
É por ti o meu amor;
Que o meu Deus de excelsa graça
Te dispense seu favor

Salve Deus a minha Pátria,
Minha Pátria varonil!
Salve Deus a minha terra,
Esta terra do Brasil

Quero, pois, com alegria,
Ver feliz a mãe gentil,
Por vencer seu evangelho
Esta terra do Brasil.
Brava gente brasileira,
Longe vá temor servil
Ou ficar a pátria salva,
Ou morrer pelo Brasil.³⁴

Consta também nos anexos desta pesquisa a partitura do hino batista *Olhando para Cristo*, cuja letra é de autoria do professor e pastor João Soren. Nota-se, naquela composição, além da já reconhecida marca expansionista e missionária do pensamento batista, a emergência de uma linguagem nacionalista,

³⁴ Hino 439, Cantor Cristão, ed. 1985. Importante salientar que, embora reconheçamos que os hinos aqui transcritos tenham um valor poético e musical e, portanto, possam ser analisados na condição de expressão artística, nesta pesquisa nos detivemos em analisá-los como fontes ainda sob a contribuição de Le Goff (1996), entendendo que a letra dos mesmos também poder ser percebida no enquadramento da categoria de documento/monumento, uma vez que, como temos demonstrado, seu conteúdo, mesmo quando trata de linguagem religiosa, carrega teor nacionalista, cívico e militar e está, de alguma forma, implicado com as tensões do contexto social inscrito em nosso recorte cronológico.

ufanista e, até certo ponto, belicosa, como que a supor que os batistas estão em guerra contra o pecado, com vistas a servir à causa e à salvação da Pátria. E, além de *Olhando para Cristo*, há no principal hinário batista, o *Cantor Cristão*, que até o ano de 1985 já havia alcançado sua 52ª edição, reunindo 581 hinos, ao menos cinco composições, que fazem direta referência ao Brasil, ao louvor à Pátria e à missão de conquistá-la para o “Reino de Deus”. Também encontramos naquela coletânea hinos cívicos, como o da Proclamação da República, o Hino à Bandeira, bem como o Hino Nacional. E que se sublinhe ainda a presença de outros hinos com linguagem militar, conclamando os batistas, especialmente a sua juventude, a que sejam como soldados, como heróis que marcham, levam o estandarte e avançam em missão de conquista e expansão da fé.

Encontram-se composições em *O Cantor Cristão* cujos títulos se nos revelam emblemáticos: hino de número 453, *À peleja*; hino 456, *O Estandarte*; hino 466, *Lutai Por Cristo*; hino 469, *Corajosos*; hino 470, *O Combate*; hino 474, *Eia, ao Combate*; hino 475, *Lutar*. Tal ênfase acontece, especialmente, no hino de número 455, que leva o título *Heróis*, cuja primeira estrofe e estribilho transcrevemos abaixo.

Erguei-vos, cristãos! O clarim já soou;
À guerra vos chama Quem vos libertou.
Os lombos cingidos, nas armas pegai;
À sombra da cruz, corajosos, lutai!

Oh!, sêde heróis!
Sim, sêde heróis,
E por Cristo lutai

Também se nos mostra emblemático o hino 472, de título *Frente Ousada*, especialmente em sua primeira estrofe e estribilho

Eia! às armas, camaradas!
Prestos já formai!
Destras firmes nas espadas,
Sem temor marchai!

Frente ousada aos inimigos;
É por nós Jesus!
Quer livrar-nos dos perigos
Quem morreu na cruz.

Postulamos, portanto, que ocorre ao pensamento político e social dos batistas uma ênfase nacionalista, somada a um tipo de civismo religioso e a um

enfático e rigoroso senso de missão, comparado e ilustrado com linguagem militar e combativa. Conquanto a guerra para os batistas dissesse mais respeito àquilo que o grupo julgava uma degeneração moral e religiosa da pátria, as fontes aqui analisadas sugerem uma implicação desse ideal confessional com os caracteres cívicos que compunham o ideário social apregoado pelo regime militar. Sublinhamos mais uma vez, entretanto, que a pluralidade de pensamento marca a tradição teológica batista. Alguns documentos aqui analisados, inclusive, informam a existência de outras correntes dentro do grupo, algumas ideologicamente alinhadas à esquerda, especialmente nos fileiras jovens, há que dizer.

A despeito da maior influência de setores teologicamente conservadores³⁵ para dentro da Convenção Batista Brasileira, de sua maior incidência em órgãos estratégicos daquela Igreja, mesmo em meio às regulações do período militar, assuntos de uma agenda a que poderíamos considerar progressista ocorriam nas páginas do *Jornal Batista* e, também, na literatura confessional produzida. O pastor e professor do Seminário Batista do Sul do Brasil, Reynaldo Purim, por exemplo, em texto publicado por órgão ligado ao grupo, as Edições Brasil Batista, trata de um tema econômico problemático para Brasília, o da distribuição das riquezas, uma vez que o crescimento econômico experimentado pelo país, entendido nos termos de um “milagre”, não fez diminuir a disparidade dos setores mais ricos face os mais pobres da sociedade brasileira, como informa Carvalho (2002, p. 168-169).

[...] o lucro tem sido em proveito de alguns poucos, enquanto a massa trabalhadora, acossada embora pelas cinco mil necessidades de cada dia, geme na servidão. [...] Trabalhar pela maior produção de riqueza e também por uma equitativa distribuição delas é propugnar ao mesmo tempo pelo progresso das ciências, das artes e da filosofia, pela educação do povo, pela religião e pela moralidade (PURIM, 1978, p. 17).

Mesmo na edição de 12 de abril de 1964, *O Jornal Batista* oferece artigo em que conclamava as forças militares a que dessem atenção a temas da agenda política e social brasileira que eram, inclusive, bandeira de grupos políticos

³⁵ Cômicos da polissemia que o termo “conservador” assume quando aplicado também ao pensamento teológico, aspas nossas para inscrever “teologia conservadora” nos termos de um pensamento religioso marcado pelo pouco diálogo com outras expressões de fé, enfático quanto ao rigor comportamental e à exclusividade da sua mensagem quando esteja em questão o melhoramento da sociedade.

simpáticos ao presidente de João Goulart, recentemente retirado de suas funções constitucionais.

Entre as coisas necessárias, estão diversas reformas, a começar pela reforma agrária. Uma reforma agrária que dê terra a quem a quer e que nela sabe trabalhar; uma reforma agrária que dê assistência aos que vão lavar a terra, uma reforma agrária que dê estradas para o transporte fácil dos produtos da terra, uma política agrária que desbaste êsses sertões brasileiros. (O Jornal Batista, 12/04/1964, p. 3).

Convencido, entretanto, do referido tema político também ser reclamado como bandeira de grupos alinhados à esquerda, percebidos como revolucionários e agitadores, o autor da matéria aponta que a reforma agrária há que ser feita, mas “uma reforma sem ódio, sem vinganças” (Idem).

Há, portanto, como temos postulado, um complexo e tenso convívio de forças e ideologias dentro da Convenção Batista Brasileira. Ademais, pela análise das fontes utilizadas no presente capítulo e no anterior, pode-se dizer que há a presença, também, de uma tensão não só entre setores ligados os grupo, mas também na própria constituição do pensamento batista brasileiro, que tenta congrega caracteres políticos e teológicos que estavam implicados ora com uma agenda política dita progressista ora com uma agenda teológica dita conservadora. Tensão a que Le Goff (1996) nos ajuda a escutar, oferecendo-nos a categoria binomial de antigo/moderno, dando-nos entendimento de que o pensamento batista flerta com a tradição religiosa, que remonta ao passado e com a aspiração pelo novo, que remete ao moderno e ao sentido evolutivo de uma escalada rumo ao progresso. E é da referida tensão que emerge questão significativa para o nosso trabalho: discernir o modo como o ideário educacional batista se articulou e reagiu ao Regime militar, em seus substratos ideológicos, e, também, ao complexo pensamento social e teológico sustentados pelos setores que lutavam pela hegemonia dentro daquela Igreja. Para tanto, ainda neste capítulo, nos dedicamos à interpretação de fontes escritas que dão conta da expressão de ideário e no capítulo seguinte nos dedicamos à análise dos relatos orais, dispostos a discernir algo do pensamento e do cotidiano de atores escolares que estavam implicados nesse processo, escutando, ainda, algo das negociações e tensões que

atravessavam os docentes entrevistados e, por conseguinte, engendravam uma “cultura escolar”³⁶ batista.

4.2.

O pensamento educacional batista e a educação do período militar

Embora, na seção anterior, já tenhamos apresentado e analisado textos de lideranças batistas implicadas no empreendimento e na forja de um pensamento educacional para o grupo – como os pastores e professores João Filson Soren, José do Reis Pereira e Reinaldo Purim – reconhecemos que tais fontes digam mais respeito ao pensamento político e social batista em sentido *lato*, cabendo-nos, ainda, uma análise de fontes que nos remetam de modo mais direto ao próprio ideário educacional batista naquele contexto ditatorial.

Começamos, portanto, pela informação de que esta seção ainda se constitui, sobretudo, em uma análise do ideário do grupo, no que concerne à questão educacional, especialmente porque, em termos de gestão do sistema de escolas batistas, não se pode dizer que tenha havido, à época daquele regime, mudanças significativas, pelo menos não do ponto de vista de uma afetação ideológica. Há, sim, a dizer que justamente no ano de 1964 o Conselho de Educação da Convenção Batista Brasileira, dá lugar, em seu papel de apoio às escolas batistas, à ANEB, Associação Nacional dos Educandários Batistas. Contudo, não encontramos em nossa pesquisa fontes cuja análise nos permita inferir que tenha sido a criação da ANEB a representação uma virada ideológica na educação batista. A rigor, a gestão e regulação dos colégios batistas, na década de 1960, estavam muito mais a cargo das Juntas de Educação regionais, do que sob a égide da Convenção Batista Brasileira, o que tratava de reduzir a atuação e importância da Junta de Educação Nacional. Destarte, a ANEB surge mais como um órgão de apoio e, por assim dizer, de consultoria, nos termos de uma associação propriamente dita, do que como um organismo gestor e regulador.³⁷

³⁶ Aspas nossas para assinalar que no presente trabalho, especialmente no capítulo cinco, inscrevemos a categoria de cultura escolar nos termos de um Dominique Julia (2006), conforme explicitaremos e argumentaremos mais à frente.

³⁷ Com isto não estamos a dizer que o sistema educacional do grupo não foi afetado pela efervescência ideológica que marcava aquele momento. Sustentamos que a difusão do ideário educacional e regulação das instituições batistas de ensino se dará mais pela doutrinação

Os relatórios e pareceres sobre educação da Convenção Batista Carioca a que consultamos apontam, por exemplo, que os diretores das escolas ligadas ao grupo, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Batista Shepard e o Colégio Batista Brasileiro prestavam contas àquela convenção regional – que elegia uma Junta Administrativa responsável pela gestão do empreendimento – e não diretamente à Convenção Batista Brasileira ou à ANEB. O mesmo ocorria com o Colégio Batista Fluminense, em Campos dos Goytacazes, posto sob a orientação da Convenção Batista Fluminense.³⁸

Desse modo, levando em conta mais uma vez a afirmativa de Dominique Julia, a de que “o historiador deve saber fazer flechas com qualquer madeira” (2001, p. 17), optamos por investigar a postura institucional dos batistas quanto à sua educação a partir de documentação ligada a unidades escolares, a pensadores do grupo ligados à Educação e quaisquer outras fontes, como hinos escolares ligados a instituições específicas ou ao sistema de educação do grupo.

Postulamos que a já presente moral estrita, a busca pela virtude, o senso de missão e ética atrelada ao esforço e esmero – marcas do ideário educacional batista – tratarão de serem reforçadas à época do governo militar, tornando-se ainda mais enfáticas no tocante ao civismo comprometido e imbuído de fervor religioso. Reclama atenção, por exemplo, o hino de número 543, encontrado no *Cantor Cristão*, cujo título é *Cântico Escolar*.

Alerta, meninos! Tenhamos viveza
Tenhamos coragem, também decisão!
Pois tudo é custoso para o preguiçoso
Que a nada se dá com leal coração.

Alerta, meninos! Devemos mostrar
Que a Deus, nosso Pai, procuramos honrar.

Em breve esperamos, ao país ajudando,
Pagar-lhes um pouco do seu muito amor.
Agora estudamos e assim agradamos

ideológica, via periódicos, materiais didáticos e menos por meio alterações no modelo de gestão institucional.

³⁸ Até encontramos em edições de *O Jornal Batista* algumas convocações da ANEB aos diretores de escolares batistas para que comparecessem às reuniões do órgão. Para além disso, contudo, nada identificamos em termos de fonte primária ou literatura sobre a educação batista que nos permita inferir que a criação da ANEB, em 1964, seja uma forma de reação às mudanças que a própria educação primária e secundária passaria em todo o país com a ascensão dos militares. Outro dado que reforça a hipótese do papel não regulatório da ANEB é o fato de que, quando da sua fundação e até hoje, muitos colégios batistas no Brasil não estarem a ela associados, parecendo-nos, portanto, um órgão de natureza eminentemente colaborativa.

Aos caros parentes e ao bom professor

No fim dos estudos, dispostos e alegres
Pra casa voltamos com muito prazer;
Com zêlo estudando, com gôsto brincando,
Busquemos em tudo por Cristo viver.

O entrelaçamento da virtude nos estudos com a virtude religiosa, presente no hino acima fica ainda mais flagrante na terceira estrofe deste hino que se segue, de título *Vamos à Escola*.

Ó Jesus, sê presente na escola,
Inspirando-nos santo poder.
E que sempre do estudo aqui feito
Muito fruto possamos colhêr.³⁹

Contudo, são os hinos de algumas unidades escolares que, provavelmente, mais nos permitam dar conta das características do ideário educacional batista a que temos escutado ao longo deste trabalho, e que se aproximam do ideário cívico difundido no período militar. Elencamos, respectivamente, o hino compartilhado pelos Colégios Batista Shepard, Brasileiro (do Rio de Janeiro) e Fluminense (Campos dos Goytacazes) e, na sequência, transcrevemos os hinos do Colégio Americano Batista de Vitória, do Colégio Batista Mineiro e Colégio Americano Batista do Recife.

Justificamos a transcrição de todas essas fontes no corpo do texto do presente capítulo, mesmo levando em conta sua extensão, pelo caráter emblemático e poder simbólico que tem um hino composto para representar uma unidade escolar. Trata-se, a nosso ver, de um instrumento de memória e construção de identidade institucional e, também, de uma obra de natureza poética, cujo conteúdo parece gozar da liberdade da idealização. Sendo assim, percebemos algo não só do ideário educacional batista nos hinos, mas também algo da idealização do mesmo. Fazemos coro com José Murilo de Carvalho, que, ao oferecer análise do Hino Nacional Brasileiro, sugere que o canto do hino em ajuntamentos públicos “serviu muitas vezes de canal para extravasar a emoção cívica [...]. Não é outra coisa que se pede de um símbolo nacional: a capacidade de traduzir o sentimento coletivo, de expressar a emoção cívica dos membros de uma comunidade nacional” (CARVALHO, 2003, p. 137). Ou seja, se guardadas

³⁹ Hino 545, *Cantor Cristão*, ed. 1985.

as devidas proporções, o que serve para um hino dedicado a uma comunidade nacional, pode servir também a uma composição dedicada a uma instituição escolar, ainda mais em se tratando de uma instituição confessional, em que marcam presença os caracteres religiosos da devoção e do louvor a valores comumente percebidos como transcendentais.

Portanto, embora não nos ocupemos de uma análise verso a verso, buscaremos após as transcrições, apontarmos as convergências que há entre as respectivas composições, de modo a sublinhar que, mesmo em se tratando de instituições distintas, todas elas guardavam algo do ideário e da idealização da educação batista. Começamos pelo hino compartilhado entre as escolas do grupo presentes no estado do Rio de Janeiro, os Colégios Batista Shepard, Batista Brasileiro e Batista Fluminense, nos quais, vale dizer, atuaram os docentes a que entrevistamos nesta pesquisa.

Sou feliz no Colégio Batista,
Outro lar que na vida encontrei,
Aonde alegre, entre cânticos venho
Aprender como útil serei.

O Colégio Batista é o templo
Da ciência, virtude e labor:
Dá à mente o saber, luz à alma
Dá ao corpo a destreza e o vigor

P'rá ser forte na luta da vida
E o inimigo da pátria vencer
Tenho exemplo nas folhas da História,
Que me animam a cumprir meu dever.

P'rá ser grato a meus pais e a meus mestres
Pelo muito que fazem por mim,
Hei de sempre guardar seus ensinamentos
E ganhar a vitória, por fim.

Também quero ser grato a meu Deus,
Pelas bênçãos que d'Ele me vêm:
Corpo são, mente sã, pais bondosos,
Mansos mestres e o amor que me têm.

Vamos, pois, meus colegas à luta!
Nossas úteis lições preparar!
Vindo a tarde, a alegria e o descanso,
Justos prêmios serão do estudar!⁴⁰

Hino do Colégio Americano Batista de Vitória:

⁴⁰ Autoria de Ulisses de Moraes e Juca Chagas.

Tem Vitória um luzeiro brilhante
 Que de Deus pela fé se acendeu
 Esta escola a luzir deslumbrante
 Neste solo, onde forte nasceu
 Anteviu Loren Reno, gigante
 Na visão que o futuro lhe deu,
 Esta forja, bendita, possante,
 Num alcandor de glória apogeu

Salve, Salve o Colégio Americano!...
 Pela Glória do Brasil!...

Nesta casa onde a luta é gloriosa
 Nesta casa onde é santo o labor
 Gente moça se torna formosa
 Na virtude, cultura e valor
 A lutar pela pátria ditosa
 E servi-la com férvido amor,
 Estudai, mocidade radiosa
 Trabalhai, estudai com vigor.⁴¹

Hino do Colégio Batista Mineiro:

Ao combate o dever já nos chama;
 Paladinos do livro e da cruz.
 Vamos, pois, com o peito em chama,
 À conquista do Reino da Luz!

O nosso Colégio Batista
 tem no seio feraz glórias mil.
 E há, de certo, levá-las um dia
 aos recantos de todo o Brasil!

Em nossa alma levamos acesa
 uma estrela do céu, o farol.
 A mais bela de suma grandeza,
 cujo brilho é mais lindo que o sol!

É a ciência, é a fé, é a glória,
 companheiros de lutas sem fim.
 Quando em rumo, tendentes à vitória,
 retinir o celeste clarim!⁴²

Hino do Colégio Americano Batista de Recife:

Para frente, oh! Mocidade
 Cheia de fé e bondade;
 Avancemos na peleja
 Embora má a sorte seja,
 Nada nos abaterá;
 Cada qual aprenderá
 A sofrer, com paciência,
 De todo mal a inclemência.

Serás, CAB, eternamente o nosso bem,

⁴¹ Autoria de Renato Ribeiro dos Santos.

⁴² Autoria de Alma Mater e Rafael Gióia Junior.

Oh! CAB, em nossas almas viverás!
 Oh! CAB, até a morte e além,
 Oh! CAB, teu nome ficará

Em prol do bem e contra o vício
 Não poupemos sacrifício;
 Ser bom, ser justo e forte ser
 Tenhamos sempre por dever!
 Seja o céu o nosso abrigo,
 E o livro o melhor amigo.
 Assim, nossa diretriz
 Fará o orgulho do País.

Disciplina, esforço, estudo,
 Pela Pátria, tudo, tudo!
 Morrer pela Pátria é glória
 E o forte, morto na História,
 Ressuscita cedo ou tarde,
 Enquanto o homem covarde
 Vivo, ou na morte alcançado,
 Terá o nome execrado.

Breve análise das letras dos hinos transcritos acima nos permite chegar a algumas inferências que, a nosso ver, convergem com o ideário político e social dos batistas no contexto da Ditadura, ao qual pudemos escutar na sessão anterior do presente capítulo. Também nos apercebemos das convergências com os valores cívicos apregoados governo à época.

Começamos por destacar a sugestão das letras a um forte apego institucional, descrevendo a escola como “lar“, “luzeiro“, “templo“, “nosso bem“, com ênfase no estribilho do hino do Colégio Americano Batista de Recife: “Oh! CAB, em nossas almas viverás. Oh! CAB, até a morte e além, Oh! CAB o teu nome ficará“. Outra característica comum a que se deva dar destaque é a sugestão de uma devoção à pátria atrelada a um tipo de virtude e missão cívicas: “Morrer pela Pátria é glória. E o forte, morto na História, Ressuscita cedo ou tarde“; “Nesta casa onde a luta é gloriosa. Nesta casa onde é santo o labor. Gente moça se torna formosa. Na virtude, cultura e valor, A lutar pela pátria ditosa. E servi-la com fêrvido amor“; “Vamos, pois, meus colegas à luta! Nossas úteis lições preparar, Vindo a tarde, a alegria e o descanso, Justos prêmios serão do estudar“.

Também se pode observar um traço de louvor ao conhecimento, ao labor inculcado na busca pelo saber, como expressão de um comprometimento moral, alusivo, talvez, à própria “ética protestante“, nos termos de um Max Weber (2004): “O Colégio Batista é o templo da ciência, virtude e labor. Dá à mente o saber, luz à alma. Dá ao corpo a destreza e o vigor“; “ É a ciência, é a fé, é a

glória, companheiros de lutas sem fim“; “Ser bom, ser justo e forte ser. Tenhamos sempre por dever! Seja o céu o nosso abrigo, E o livro o melhor amigo“; “Estudai, mocidade radiosa. Trabalhai, estudai com vigor“. E ainda se pode discernir uma linguagem com ênfase militar, conclamando os alunos à luta, quer pela pátria, quer contra os vícios, etc: “P’rá ser forte na luta da vida. E o inimigo da pátria vencer [...]“; “A lutar pela pátria ditosa. E servi-la com fêrvido amor“; “Disciplina, esforço, estudo. Pela Pátria, tudo, tudo! Morrer pela Pátria é glória[...]“.

A potência desse ideário cívico-confessional no pensamento educacional batista é a marca do livro de Educação Moral e Cívica escrito por Ebenézer Soares Pereira (1972), primeiro presidente da ANEB, quando da sua fundação em 1964, professor e diretor do Colégio Batista Fluminense entre os anos de 1964 e 1985, justamente o período em que vigorou o governo militar. Pode-se dizer que estamos tratando de um texto comprometido com uma narrativa de teor cosmogônico, isto é, para que aborde a importância do civismo, do nacionalismo, do patriotismo, o educador batista trata de fundar os princípios e valores pátrios na origem e propósito da criação do mundo. Verificaremos alguns trechos da obra que reputamos incontornáveis, mas, antes disso, postulamos a relevância de expor a forma com que o texto se organiza, em suas oito unidades, propondo um encadeamento em sentido evolutivo, de progresso, da origem do mundo e da raça humana até a organização da nação brasileira em suas fundações morais e cristãs.

A unidade I está organizada em torno de doze eixos, dentre os quais destacamos: “A harmonia do universo”, “Deus e o mundo”, “Conceito de homem”, “Conceito de Religião”, “A dignidade da criatura humana”, “Direito à liberdade”, “A religião como base da moral”, “Liberdade com responsabilidade” e “Liberdade com Deus”. Já a unidade II toca em temas condizentes a aspectos da cidadania e da civilidade e suas fundações morais, a destacar a “Formação do Caráter”, “O hábito”, “Evitar maus hábitos”, “Cultivo de bons hábitos”, “O homem moral e o homem cívico”, “O bom cidadão”, “Virtudes morais”, “As virtudes cívicas”, “Deveres do homem”, “Deveres do homem para com Deus”, “Deveres para consigo mesmo”, “Preservar e honrar o corpo”, “Deveres cívicos”, “Participação no Governo” e “Direitos dos cidadãos”.

Da unidade III à VII ocorre a ênfase na formação cultural brasileira, a organização social e política e valor pátrio, com destaque para os temas “A terra

brasileira”, “A ordem social e econômica”, “O homem brasileiro” e “As instituições caracterizadas por valores permanentes: Família, Igrejas, Forças Armadas, Estado”, “A Pátria Brasileira”, “O serviço militar” e “O Civismo como caráter, patriotismo e ação”. E, por fim, a unidade VIII e os apêndices são marcados por preocupações quanto ao “Comunismo ateu”, “Métodos comunistas”, “Confronto entre a democracia espiritualista e o comunismo ateu”, “Os inimigos da Pátria”, “Os entorpecentes”, “Os malefícios do jogo, do fumo e de alcoolismo”.

Salientamos que a análise historiográfica procedida sobre o texto de José Ebenézer Soares (1972) assume o conteúdo da literatura didática na sua condição de fonte primária, a exemplo doutras escrituras de pensadores batistas a que acessamos nessa pesquisa. Isto porque – embora seja literatura que se proponha produtora de conhecimento, feita a partir de pesquisa prévia e obedeça a alguma lógica de produção de conhecimento – consiste, a rigor, em discurso que abarca as tensões do espaço social que o circunscreve. E quanto a isso, assumimos o postulado Antonie Prost, cujos pressupostos ainda são pouco replicados pela historiografia da educação no Brasil. Para o historiador francês, o ensino da história, produtor de discurso histórico que é, há que ser percebido como um “produto cultural” e uma “prática social” tomada pelas tensões próprias do contexto do qual emerge. Noutras palavras, o discurso que emerge do ensino da história há que ser tomado pelo historiador tanto como produto da cultura quanto como produtor da mesma. Como o próprio Prost enuncia: “Na França [...] a função identitária atribuída ao ensino de história acaba por transformá-lo em uma questão importante da política” (PROST, 2012, p. 17).

O referido pressuposto é particularmente interessante para nossa pesquisa por referenciar a hipótese de que os caracteres ideológicos que operam sobre o espaço escolar e sobre a cultura em sentido *lato* acabam por implicar direta ou indiretamente, com mais ou menos força, tanto sobre o conteúdo disciplinar quanto sobre o próprio exercício da docência. Ademais, conforme temos asseverado, no recorte espaço-temporal sobre o qual nos debruçamos, as disciplinas de História, Educação Moral e Cívica e OSPB assumem, justamente, esse papel formador de uma identidade cidadã atrelada ao dever cívico e à devoção patriótica.

Isto posto, postulamos que um cruzamento dos enunciados da literatura didática sob análise com a mensagem dos hinos escolares acima transcritos faz com que sublinhemos alguns caracteres do pensamento social batista presentes, também, em seu ideário educacional. Quando da sua introdução, o autor assinala que espera que “as lições aqui expostas sejam de grande valia a todos os estudantes para o aperfeiçoamento de seu caráter, de seus sentimentos cívicos e de vida sua moral e espiritual” (FERREIRA, 1972, p. 10). Parece-nos que, no pensamento do educador batista, a exemplo da hinódia escolar batista, ocorre o enlace dos valores religiosos com os valores cívicos, sob enfático senso de dever e missão que caracteriza a referida confissão protestante: isto fica posto, também, quando o autor reforça a importância de uma conduta de moralidade estrita e de uma prática ideológica não tendenciosa, à sua moda, por parte dos docentes de Educação Moral e Cívica.

Receia o autor que seja, em alguns casos, uma arma de dois gumes, pois as lições propostas pelo “Programa Oficial”, se forem ministradas por professores com tendências antidemocráticas, poderão servir-lhes aos seus interesses. Por isso, espera que as autoridades não só exijam um atestado ideológico do professor, mas façam investigações, de quando em quando, de como está sendo apresentada a disciplina. Professores de Moral e Cívica devem ser aqueles que tenham uma vida ilibada e que demonstrem não só entusiasmo pela matéria, mas acendrado amor à Pátria através de seus exemplos (Ibid., p. 10).

Fica-nos, portanto, a inferência de que o ideal religioso trata de reforçar os preceitos de moralidade e dever cívicos. Observa-se, inclusive, que, em todas as unidades, o autor referencia seu pensamento à luz de fragmentos bíblicos e insere o pensamento e a prática religiosos como esteio para a emergência de seu ideário político, social e comportamental.

Sem os alicerces básicos da moral fornecidos pela religião, um povo não poderá alcançar um padrão de desenvolvimento ético que o coloque entre as nações mais desenvolvidas. A religião timbra em apresentar ao cidadão o modelo máximo de virtude, de moral e de poder espiritual que foi Cristo, figura divino-humana [...]. É a figura teândrica de Cristo que constitui a base da religião. Seus conceitos morais deram ao cristianismo a base, o fundamento sobre que se assenta o grande edifício da fé e da moral (Ibid., p. 26).

Em todas as unidades do livro o autor insta apregoar seus ideais democráticos, sempre vinculando o regime democrático à religião cristã. Ocorre-lhe, também, a constante menção aos estados totalitários, como castradores não só

das liberdades individuais, como também dos “bons costumes” que, a seu ver, representam a práxis do civismo engajado e comprometido com o progresso da pátria. Trazendo Le Goff à baila uma vez mais, lembramo-nos da sua inferência de que o pensamento cristão é atravessado pelo caráter batismal, alusivo à noção de novidade de “boa nova”. (LE GOFF, 1996, p. 377). Postulamos que o pensamento de Ferreira (1972), que é representativo do pensamento batista – ou de parte dele, ao menos – embora seja constantemente alusivo a valores pretendidos como tradicionais e até mesmo cosmogônicos, alude, também, à ideia de que os preceitos comportamentais cristãos estão comprometidos com o avanço moral, com a liberdade, com a democracia, com o novo, com o progresso. Trata-se da noção evolutiva apregoada pelo mesmo (Ibid., 172).⁴³ Parece-nos condizente com a primeira estrofe do poema de Mario Barreto França, reconhecido e influente poeta no contexto batista, composto em homenagem ao pastor Rubens Lopes, idealizador das Campanhas Nacionais de Evangelização da Convenção Batista Brasileira

Meus irmãos, meus amigos, meus patrícios,
 Povo crente de aqui e de além-mar,
 Eis chegados os dias mais propícios
 A mensagem da cruz se propagar;
 Essa hora que passa é a “NOSSA HORA”
 Que reclama atitude varonil
 Do cristão que com cristo colabora
 Para dar ao Brasil NÓVO BRASIL!⁴⁴

O que ocorre aos hinos escolares e ao texto de Ferreira (1972), também ocorre ao *Jornal Batista*. Pode-se dizer que no período militar, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a incidência de artigos sobre o pensamento educacional e escolar batista naquele periódico se torna menor, especialmente se comparada à frequência de textos relativos ao tema durante toda a primeira metade dos novecentos. Ainda assim, há pensadores batistas, no contexto ditatorial, dedicados a fazerem das páginas do órgão um veículo difusor de ideias de cunho social e educacional.

⁴³ Importa dizer que não encontramos em todo o livro quaisquer apontamentos sobre a presença de um estado ditatorial e totalitário no Brasil. Chama-nos atenção o fato de que a referida publicação é datada do de 1972, quando o Regime militar já se consolidara, inclusive nas sucessões presidenciais, e fazia valer suas práticas coercitivas e antidemocráticas, via Atos Institucionais.

⁴⁴ Publicado em *O Jornal Batista*, 3 de maio de 1964, p. 8.

Há, portanto, a presença em *O Jornal Batista* de textos que tocam o flagelo provocado pelas secas, a premência da reforma agrária, o crescimento da desigualdade social face o “milagre” econômico e, também, o incentivo à educação como recurso para a transformação social. Todavia, notamos a ausência de artigos que toquem criticamente na questão do voto e da liberdade de expressão, que só serão reincorporados à agenda do grupo, quando os clamores pela reabertura política efervesciam no cenário político brasileiro, especialmente na década de 1980. E mesmo os temas que não se ausentaram do principal jornal dos batistas foram tratados ou em tom ameno ou sugerindo certo alinhamento ideológico com o governo.

A questão da reforma agrária teve lugar privilegiado, o que não foi gratuito, uma vez que o avanço da igreja batista pelo interior ruralizado do Brasil era uma das prioridades expansionistas do grupo. Mas a nossa leitura de todos os exemplares do periódico publicados durante o período militar sugere que a questão camponesa ocorreu nos termos ideológicos convergentes com o governo ou então foi, a exemplo doutras questões sociais, “espiritualizada”, isto é, tratada como problema social cuja solução passava pela ação religiosa da igreja. Oswaldo Machado, por exemplo, compôs para aquele jornal o artigo intitulado “Os Evangélicos em face dos problemas nacionais”. A reforma agrária ganha destaque nos seguintes termos:

A nosso ver, a única solução do problema [agrário] está nas mãos do povo evangélico [...]. Em crises como a que nos está presente, os crentes evangélicos não podem ficar indiferentes, pois cada um de nós tem trabalho destacado a fazer no Reino de Deus neste mundo [...]. O povo de Deus não se pode acovardar frente aos inimigos da Pátria, os quais se aproveitam das dificuldades dela para, de assalto, tomarem a democracia e conspurcarem nossas liberdades. (*O Jornal Batista*, 11 de outubro de 1964p. 8).

O pensamento educacional do grupo, expresso em *O Jornal Batista*, também esteve sujeito a similar tendência ideológica, a do acirramento do aspecto religioso da missão. A referida tendência está posta no artigo de título “O lar cristão, a Igreja de Cristo e a escola cristã: três fatores poderosos na formação da sociedade”, de Almir Gonçalves, que ocupou a primeira página do periódico.

Oh, se pudéssemos ter [...] uma escola anexa em cada igreja nossa. Escola onde os meninos e meninas recebesse **pari passu** com o curso primário as primeiras noções da fé cristã, num ambiente lindamente cristão, com o culto inicial, o cântico de hinos escolares e religiosos, a leitura da Bíblia, a palavra

sincera do professor ou professora, os torneiros bíblicos, enfim, tudo que firmasse a fé da nossa meninada, antes que logo adiante ingressassem no ginasial, e noutros cursos, quando já seria mais difícil se deixarem influenciar por doutrinas ou conceitos contrários à nossa fé. [...] sempre pensei na poderosa influência de tais escolas. [...] Ao revés disso, penso certamente com tristeza que alguns colégios “batistas”, assim chamados, se tornam cada vez menos batistas. Oh, existe uma educação batista para o povo brasileiro... (O Jornal Batista, 24 de maio de 1964, p. 1).

Observa-se que o pensador expõe sua crença numa educação primária de apelo fortemente religioso, com potência socialmente transformadora, marca do pensamento educacional batista. Contudo, chama atenção, em tom lamentoso e até saudoso, para aquilo que pensa ser uma descaracterização da proposta confessional de alguns colégios batistas, tratando-se, portanto, de uma perspectiva paroquial para a educação do grupo. Perspectiva distinta marca o pensamento do educador batista Luciano Lopes, que, em artigo intitulado “Cooperativismo na Educação”, postula o espírito colaborativo que as instituições escolares, estatais, culturais hão que ter na forja de um pensamento e prática educacionais comprometidos com valores humanitários e fraternos.

Ora o cooperativismo que é auxílio mútuo, que é fraternidade econômica é também, na essência, solidariedade. Urge introduzi-los na escola, se queremos a formação da nova mentalidade que os novos tempos requerem. As mudanças se fazem por meio do processo mais ou menos lento da evolução ou pelas revoluções. A revolução que impõe simplesmente pela força um novo estado de coisas na sociedade torna-se, em pouco, estéril, infrutífera se não conseguir mudar a realidade do povo. Ora, isto de criar nova mentalidade no homem e na sociedade é coisa da educação (O Jornal Batista, 30 de agosto de 1964, p. 7).

O estrato de texto acima transcrito guarda algo do ideário escolanovista, o da potência socialmente transformadora da escola, que marcou a educação confessional batista na primeira metade dos novecentos, sob o binômio evangelizar/educar. Postulamos, entretanto, que foi acrescido a este ideário um sentimento marcadamente nacionalista e combativo: o da defesa da pátria frente aos seus inimigos, nesse caso, as doutrinas políticas de natureza comunista, como se vê a seguir:

O espírito de cooperação vem-se acentuando cada vez mais na vida dos povos, no transcurso dos tempos. O cooperativismo evita a exploração do homem pelo homem, melhora a vida dos povos e os imuniza contra o comunismo [...]. Para que se afaste o perigo comunista, não basta a revolução vitoriosa das armas. Cumpre estabelecer nas escolas o ensino e prática do cooperativismo (Ibid., p. 7).

Fica mais uma vez patente a tensão que opera para dentro do ideário educacional batista, que congrega elementos que ora comungam ora conflitam-se: a tradição e o progresso, o converter e o educar. Ademais, no período militar, tal tensão, postulamos, ganha apontamentos outros, implicada que esteve com o ideário social nacionalista, economicamente desenvolvimentista e cívico-moralista que afetava o modelo nacional e educação primária e secundária. Como nos aponta José Murilo de Carvalho, inclusive, a própria noção de cidadania no regime civil-militar esteve implicada com o ideário desenvolvimentista que conclamava os brasileiros a participarem do crescimento da nação (CARVALHO, 2002, p. 168-169). Argumentando em favor do sentido da formação recebida pelos alunos em escolas do sistema educacional batista, Ebenézer Soares Ferreira assinala que “ao educando é inculcada a responsabilidade cívica, social e moral, tornando-o um elemento útil à família, à profissão e à sociedade” (FERREIRA, 2010, p. 18).

E que se sublinhe que esse descolamento conceitual da noção de progresso, no contexto ditatorial das décadas de 1960 e 1970, esteve intimamente ligado ao paradigma econômico desenvolvimentista. Neste sentido, a noção positiva de progresso está, sobretudo, em enlace com a prosperidade material da nação (GERMANO, 2008, p. 86-87). Evidentemente, a educação primária e secundária estava inscrita nessas mudanças. Viana (2012, p. 136) assevera que, em virtude do programa estatal comprometido com a segurança nacional e o desenvolvimento econômico, o Governo militar empreendeu reformas educacionais, sob a égide da Lei 5.692/71, que instavam a modernização do país e, também, um conseqüente impacto na formação humana, hipótese partilhada por Cerri (2002). No tocante à contribuição dos colégios batistas, especialmente no estado do Rio de Janeiro, para esta “formação humana”, Ebenézer Soares Ferreira sentencia:

O historiador educacional futuro não poderá deixar de fora – a menos que o faça propositadamente – a contribuição dos batistas fluminenses na obra educacional [...]. Essas escolas educam o homem em todos os sentidos, pois ensinam a temperança, isto é, ensinam a evitar as bebidas alcoólicas, o fumo, o jogo e quejandos. Estamos assim contribuindo para termos uma raça sadia, segundo os ensinamentos da melhor eugenia (FERREIRA, 2010, p. 18).

Ancorando-se no trato dado às fontes expostas ao longo do presente capítulo e retomando especialmente a escritura didática de Ferreira (1972), pode-se dizer que o pensamento institucional dos batistas, no tocante às questões sociais e à educação confessional, não oferece aquilo a que poderíamos chamar de uma resistência ideológica.⁴⁵ Ao contrário, identifica-se pontos algo convergentes. Isto não implica dizer que não houve negociações, e o próximo capítulo dá conta de narrativas docentes que sugerem a presença da contraposição cotidiana, dos atos de divergência, das subversões comumente engendradas pela cultura escolar, que põem no jogo das práticas escolares os questionamentos, quando não as resistências às disposições verticais, tanto por parte do Estado quanto por parte do pensamento educacional predominante para dentro do grupo batista.

⁴⁵ Um dado a que damos destaque, pois que emerge daquilo a que poderíamos chamar de um "silêncio" institucional, é a ausência nos livros comemorativos dos centenários do Colégio Batista Fluminense, de Ferreira (2010) e do Colégio Americano Batista de Pernambuco, de Perruci (2006), de quaisquer referências diretas às tensões políticas próprias do contexto do Regime. Há tão somente menções breves e, a nosso ver, pretensamente isentas sobre as mudanças curriculares e modo esmerado como tais instituições se ajustaram aos novos padrões.

5

Memórias e narrativas: docência em escolas batistas na ditadura

Na esteira do esforço empregado no capítulo anterior, abrimos o presente capítulo a ecoar um pouco mais sobre os caracteres constitutivos das disciplinas de História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Côncios da iniciativa do Regime de, por meio da Lei 5.692/71, fazer valer seu intento formador de uma civilidade inscrita nos termos de um programa desenvolvimentista, ideologicamente substanciado por insumos nacionalistas, ocupamo-nos de discernir como docentes de escolas do grupo batista, atuantes naquelas disciplinas, desempenharam seu papéis em face do referido contexto.

A recente historiografia da educação dedicada ao tema do ensino de História no Regime Militar parece cônica de que a disciplina teve atenção especial do Conselho Federal de Educação, que, além de prescrever direcionamentos claros quanto ao conteúdo das disciplinas de 1º e 2º graus,⁴⁶ tratou, via Lei 5.692/71, de propiciar a criação de outras disciplinas que comporiam a grade curricular, dando espaço para Educação Física, Programa de Saúde, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, tidas como obrigatórias. Tais disciplinas passam a integrar a nuclearidade curricular da educação em 1º e 2º graus, dando-nos entendimento sobre a importância que tiveram no empreendimento educacional que estava sendo forjado para as novas gerações.

Produto do ideário desenvolvimentista-patriótico do Regime, a Lei reformista de 1971, que fora aprovada em primeira votação e sem quaisquer emendas, visava a implementação de mudanças que contemplassem a formação cívico-nacionalista, papel que seria cumprido pela EMC e OSPB, cada qual em seu grau. Ademais, para o estímulo do progresso material da nação, as mudanças também davam conta de privilegiar o ensino profissionalizante e a formação para o trabalho. Para Viana (2012, p. 136) no que concerne à disciplina História, pode-

⁴⁶ Optamos por preservar a nomenclatura pela qual a educação primária e secundária era tratada à época.

se dizer que fora pretendida pelo CFE com um ensino inclinado a um tipo de história política, marcadamente factual, conteudista e reconhecida pela linearidade narrativa.

A substância ideológica das disciplinas do eixo de Estudos Sociais que, além da História, OSPB e EMC, contava ainda com a Geografia, já se podia notar no Decreto-Lei nº 869, precedente à reforma, datado aos 12 de setembro de 1969: enfático quanto às bases cristãs da sociedade brasileira, à liberdade regida pela responsabilidade cívica, à adesão aos valores morais atrelados à família, ao culto à Pátria, à fiel obediência à lei e ao compromisso com a unidade e desenvolvimento nacionais (PRADO, 2014, p. 92-93).⁴⁷

Inscrita nesse contexto está a formação e a prática dos docentes aos quais entrevistamos, mas com uma peculiaridade a qual enfatizamos: trata-se da formação e prática docentes num período ditatorial e para dentro de um círculo religioso cujo ideário educacional fora marcado pelas tensões as quais já pudemos apontar e discutir. Tratamos doravante de expor e analisar as narrativas desses docentes, nos termos da história oral apresentados no capítulo dois, com vistas a desvelar os modos de assimilação e negociação próprios do exercício da docência, assim discernindo as tensões pelas quais passaram tais atores escolares, enquanto sujeitos históricos, produtos que são do contexto cultural que os inscreve e produtores que são desse mesmo contexto.

Acolhemos por referencial teórico autores que percebem as disciplinas escolares, bem como seus docentes, como produtos de uma dada cultura escolar. Já nos valem, por exemplo, de Antonie Prost (2012), que pensa o discurso sobre a história e, por conseguinte, a disciplina História como prática cultural. Já Dominique Julia (2006) pensa as disciplinas escolares a partir da categoria de cultura escolar, percebendo em seus conteúdos os caracteres de um currículo que é, não raro, pensado para além da escola, pelo Estado, por exemplo, mas que, no cotidiano das práticas escolares, inclusive a docente, é negociado e ressignificado:

[...] o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedades à escola, os professores

⁴⁷ Para aprofundamento nas questões concernentes à inserção da disciplina de EMC como obrigatória no currículo do 1º, indicamos Lemos (2011) e, para OSPB, Prado (2014).

dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora (JULIA, 2001, p. 33).

Postulado similar é encontrado nas reflexões de Vinão Frago, que percebe a escola e, por conseguinte, a sala de aula como lugares onde prevalecem práticas culturais que, embora sofram alguma afetação dos projetos reformistas exteriores à instituição escolar, permanecem sob a forma de "tradições". A seu ver a cultura escolar se constitui por "[...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias e práticas (formas de fazer, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo [...]" (FRAGO, 1997, p. 87).

Sublinhe-se, portanto, que a análise dos dados, na história oral, compreende menos o método que se vale dos cruzamentos de dados, das amostragens, da busca pela objetividade analítica e mais o método que insta fazer emergir da evocação da memória individual, as tensões do ator entrevistado e as tensões do contexto que o circunscreve, e que não, de alguma forma, atravessa-lo, dada a sua historicidade, isto é, dada a sua condição de sujeito histórico, de sujeito na história. Sumarizando, nos limites da nossa pesquisa, o uso da história oral aponta especialmente para o entendimento de como a "cruz", simbolicamente alusiva à confissão batista, e a "espada", simbolicamente alusiva à formação cívica do Regime militar, afetaram tanto a formação quanto a prática desses docentes. Lembrado-nos sempre de que não se está a buscar uma aderência ao fato, não é o que se pretende com a evocação da memória na pesquisa historiográfica. Evidentemente, alguns relatos convergirão com dados obtidos na análise que fizemos doutras fontes, especialmente no capítulo quatro, mas ressaltamos que o objetivo do presente capítulo não é factual e, portanto, não insta colher "provas" do pretérito. Trata-se, a rigor, do esforço por perceber, para dentro dos testemunhos, sob que tensões os atores vivem e (re)vivem suas trajetórias e práticas.

Isto posto, a exposição do conteúdo das entrevistas foi inspirada no modelo usado por Lourenço (2011), em que a pauta concentra alguns eixos centrais e perguntas que conduzem o entrevistado a que elabore sua fala de modo convergente com os objetivos da pesquisa. Em se tratando de entrevistas semiestruturadas, em função da relativa liberdade narrativa que se quer dar ao

entrevistado, não há que ter um rigor estrito quanto ao cumprimento específico de toda a pauta. Ademais, por lidarmos com uma temática que envolve posicionamentos políticos e crenças religiosas pessoais, em alguns momentos fomos levados a repensar certas perguntas e, noutras situações, não obtivemos resposta clara quanto ao que foi perguntado.

Destarte, conduzimos as entrevistas de modo a privilegiar dois eixos principais, que nos servem, dentro dos limites da história oral, de categorias de análise, a saber: (1) formação profissional e formação religiosa,⁴⁸ e (2) atuação docente em face do contexto histórico e do ambiente confessional. Há que dizer, também, que todas as entrevistas duraram ao menos cinquenta minutos, algumas chegando a aproximadamente duas horas. Algumas transcrições ocupam muitas páginas e exigiram-nos, pelos limites e natureza desta dissertação, a habilidade de selecionar com maior rigor e cuidado possíveis os trechos das narrativas que mais interessavam aos objetivos aos quais nos propusemos atingir, sem com isto comprometer em muito a fluidez da linguagem falada, as peculiaridades da fala de uma pessoa a respeito do seu próprio passado e, principalmente, as informações que o entrevistado se dispôs a legar.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E RELIGIOSA: PROFESSORA LÍDIA⁴⁹

L - A minha formação foi no colégio Pedro II, colégio tradicionalíssimo, depois eu fiz concurso pra UERJ, na época era UEG, Universidade do Estado da Guanabara. "Cê" sabe que o estado era o Guanabara, né? [risos] E depois a capital pra Brasília. Eu me formei na UEG em 1968, era o curso de história. Eu pensei em fazer direito, eu queria ser diplomata [risos], mas aí eu comecei a dar aula lá [batista] pra ganhar um salariozinho e fui gostando de dar história.

⁴⁸ Nos começos da pesquisa, não tínhamos a delimitação de entrevistar somente professores que fossem confessantes de religiões protestantes. Mas, quando da busca pelos docentes que atuaram em nosso recorte, só encontramos profissionais que tinham por formação religiosa o protestantismo, de modo que decidimos tomar isso como um dado. E, vale dizer, que na análise das entrevistas o elemento da confissão incide sobre a formação e a prática docente. O professor Lenilson chega a dizer que sua atuação política era devedora de sua formação religiosa.

⁴⁹ Professora Lídia, formada em História pela UERJ, em 1968, começou a atuar como docente no Colégio Batista Shepard quando ainda cursava sua graduação. Ali, deu aulas de História, Educação Moral e Cívica e OSPB, além de inglês. Atuou na educação primária e secundária até 1978. A entrevista se deu em sua casa, na tarde do dia 26 de novembro de 2015. Seu contato nos foi passado por uma ex-aluna do referido colégio. Em linhas gerais, a entrevista transcorreu em tom amistoso e dialógico. A idade avançada não comprometeu a narrativa vivaz, divertida e rica em detalhes. À época de sua atuação docente, Lídia já era uma batista confessante e ainda hoje é membro de uma igreja do mesmo grupo na cidade do Rio de Janeiro.

Preliminarmente, nota-se na narrativa da professora Lúdia a complexidade em se trabalhar com a história oral, por se saber que a memória organiza a temporalidade de um modo não necessariamente linear. Mais do que a preocupação em ordenar a narrativa cronologicamente, cabe ao historiador discernir que idas e vindas, isto é, que os retornos a episódios passados ou mesmo a confusão quanto ao encadeamento cronológico dos fatos narrados podem ressaltar a importância que certos acontecimentos têm para o entrevistado, de modo que mais vale privilegiar o conteúdo da narrativa, a memória que presentifica o pretérito do que se ater ao encadeamento cronológico. Inclusive, em dado momento da entrevista, Lúdia me adverte: "se eu tiver fugindo muito do assunto você me avisa, fugindo muito da realidade, eu fico divagando, divagando [risos]".

Algo que também pudemos inferir da entrevista, e noutras mais, é que o docente entrevistado, não raro, se percebe em uma posição de constrangimento diante de outro educador, que, na condição de entrevistador, está a analisá-lo. A professora Lúdia procura, ao longo da entrevista, demonstrar seu conhecimento factual da história e, vez por outra, busca confirmação se sabemos de um dado episódio ou não. De fato, o encontro de dois docentes é um encontro de pares, mas o episódio da entrevista suscita jogos de poder que precisam ser levados em conta pelo entrevistador. O entrevistado, por sua vez, lança mão dos recursos que tem. Como o professor Arnaldo que, em tom professoral, fez questão de registrar sua idade avançada e experiência enquanto educador, como o professor Lenilson que se orgulha da sua posição de diácono da igreja metodista e avisa que, naquela confissão, o diácono estuda tanto quanto o pastor. A própria Lúdia assumiu tom enfático quanto à sua formação no Colégio Pedro II. Outras subjetividades também operam naquela situação, como questões de gênero, de geração, de inclinação política e, especialmente, de formação religiosa.

A partir da entrevista com Lúdia, destacamos também que, para alguns dos docentes, o ingresso na carreira se deu, primariamente, pela demanda por recursos "para ganhar um dinheirinho". Essa fala ocorre com alguns entrevistados. E, há que dizer, parece-nos que nas escolas batistas, as indicações de terceiros eram o principal meio de entrada nas instituições, e essa entrada, não raro, se dava antes da conclusão do curso superior de formação docente. Quanto a isso, há um tensão

a destacar. Pois que, perceberemos na exposição das entrevistas que muitos docentes manifestaram o alto padrão de exigência para o exercício da magistério em escolas do grupo, mas, ao mesmo tempo, pelo que pudemos inferir, prevaleceu, quase sempre, um sistema de indicações; muito embora, admitamos, que as indicações não necessariamente sejam impeditivas para a composição de um quadro qualificado de docentes. Ainda sobre a formação de Lídia:

L - Eu já tinha sido professora de escola bíblica das crianças, desde os meus 15 anos, tinha fácil manejo de turma e tal, da escolinha de crianças da Igreja Batista do Rocha [Rio de Janeiro], dum pastor maravilhoso chamado José dos Reis Pereira⁵⁰, eu fui discípula dele. Um homem que era formado em história pela universidade lá de São Paulo, além de outros cursos e a teologia que ele fez no Seminário [Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil] e os sermões dele tinham sempre uma ligação com história, com as civilizações [...]. E através dos sermões do pastor Reis Pereira eu fui gostando cada vez mais de história, me encantava saber certas coisas. Aí eu comecei a ter uma relação de interesse com a história, história do Brasil, história mundial. Depois eu soube que as pessoas que queriam ser diplomatas tinham que ter história, era uma das faculdades, história. [...] Mas a experiência na igreja batista me valeu, inclusive, um 10 em prática docente. E o professor falou assim: "Lídia, me deu impressão que você é de igreja evangélica, porque a sua seguiu uma didática que parece de alguém já tivesse experiência". Isso foi muito legal. Eu to dizendo tudo isso, parece aleatório, mas é pra provar, não pra provar, mas pra mostrar pra você a relação do trabalho com você gostar da profissão. De cumprimentar na porta. [...] Eu achei, assim, que o magistério é uma profissão que tem que haver cumplicidade, respeito, generosidade. O professor tem que ser, sobretudo, alguém que cuida do aluno [...].

Na transcrição acima, identificamos algo que marca a fala não só de Lídia, mas de outros entrevistados e, aproveitando-nos das discussões dos outros capítulos, parece ser uma marca constitutiva do pensamento educacional batista. Trata-se de um senso religioso de missão que, neste caso, incide sobre a noção de vocação profissional. Os batistas em geral e os docentes entrevistados, vêm na educação batista e em seu exercício docente uma missão para com o mundo. Como assevera Machado (1999, p. 90), "o educador idealizado para os colégios da rede encara o magistério como parte de seu sacerdócio".

Encontramos, inclusive, em Fracóis Dubet (2011), uma referência para o entendimento da referida questão. Ao analisar a relação histórica da escola francesa com o conceito de cidadania, em constante mutação, Dubet postula que o

⁵⁰ Trata-se do pastor e então professor de História do Cristianismo do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, redator do Jornal Batista na ocasião do Golpe. Algo do seu pensamento serviu-nos de fonte no capítulo quatro.

professor, especialmente aquele dedicado aos ideais pátrios da Terceira República, está tomado por um senso de vocação herdado do sacerdócio eclesiástico. O pensador francês constrói análise em que também encontra outros caracteres constitutivos da escola moderna que estão, de alguma forma, implicados com certas tradições eclesiásticas. Neste sentido, a escola pode herdar algo do caráter teológico e ensimesmado dos templos, dos santuários, encerrados em si mesmos e que se percebiam e pretendam, conquanto não o sejam, distantes da realidade. Os alunos poderão ser percebidos como discípulos compelidos a assimilar não só os conteúdos disciplinares, mas, também e principalmente, os valores que a pátria e a escola, sendo esta uma agência daquela, legam.

E, a nosso ver, no caso batista, as próximas entrevistas também sugerirão isso, o elemento religioso incide sobre a formação docente, insumando o ideal de uma profissão que está implicada com a formação de novas gerações comprometidas com os valores e a virtude cristãos. E, para tanto, o professor batista há que ser um virtuoso: "Não há conflito entre erudição e experiência e caráter. Mas se houvesse incompatibilidade entre erudição e caracter, teríamos que escolher um professor com caracter" (O Jornal Batista, 1 de outubro de 1925, p. 11). Também importa salientar que, na evocação da memória, característica primaz do método empregado nessa pesquisa, a referência do docente à sua prática pretérita pode ser acompanhada por um tom saudoso. Isso ocorreu algumas vezes na entrevista com Lídia, ocorrerá com mais força ainda na entrevista com Isaque, o que veremos mais adiante.

ATUAÇÃO DOCENTE EM FACE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA ESCOLA CONFESSIONAL: PROFESSORA LÍDIA

E - E como é que era a agitação política e a sua posição na universidade com o Regime?

L - Eu não ia em passeata, esses negócios, eu e minas colegas ficávamos em sala. Pra mim, fazer política era tornar a polis melhor. Eles me chamavam de como? Eles me chamavam de burguesinha. Falavam que eu em cima do muro, que era covardia. Será? [risos]

L - O pessoal que era normalmente engajado politicamente contra exatamente o governo militar, eles insistiam em chamar de golpe e os de direita usaram o nome de revolução. Eu não preciso te dizer nada disso, você estudou isso. Antes teve o Jango, né? Teve Jânio, que tinha umas preocupações esdrúxulas, não queria beijo na rua. Ele foi governador de São Paulo. Ele ficou só nove meses e teve que renunciar porque acabou que ele fez coisas assim tão absurdas, os partidos de oposição de governo fizeram um movimento para que ele sáísse. Ele saiu, ele renunciou, pra não ser cassado ele renunciou.

Depois ficou um pouco confuso, desse contexto da história você sabe, a situação ficou um pouco confusa e teve algumas tentativas de substituí-lo até que acho que ficou o João Goulart no poder e também foi difícil, a esquerda, ele era de esquerda e a direita, então, fez muito movimento, ficou com a pulga atrás da orelha e acabou que entrou de vez o Regime militar. O primeiro presidente eleito foi o Castelo Branco, que era uma pessoa mais ou menos aceita pelos partidos, mas ele faleceu num desastre de avião, que dizem ter sido uma sabotagem. Houve na época outros acidentes com líderes latino-americanos. Houve um pensamento nisso, que os Estados Unidos estariam eliminando os líderes do Brasil, que eles eram líderes de esquerda, que comem criancinhas [risos]. [...] Eu lembro uma vez que minha mãe achou um livro do Marx e escondeu dentro da máquina de costura. Ela se preocupava muito comigo. Essas coisas eram perigosas mesmo. Um dia me chamaram, como eu sabia inglês, pra traduzir uma palestra no centro acadêmico. Eu não fui, eu não me metia com isso, não. E foi nesse contexto que eu entrei no colégio [Batista Shepard]. Eu tinha uma tia que trabalhava lá e soube que tava precisado de professor [...]. Comecei dando aula de história e inglês.

Vê-se no relato de Lúcia a presença de algo do ideário político batista no contexto da Ditadura, escrutado no capítulo quatro. Trata-se de certo distanciamento das militâncias marcadas por ideologias específicas e da aproximação de um engajamento político que, em tese, não carrega marcas ideológicas. Lúcia fala com o mesmo tom de isenção de algumas fontes por nós analisadas anteriormente, como se o seu papel e missão cristãos não necessariamente teriam que estar implicados com partidarismos. Mas, ao mesmo tempo, na tentativa de contextualizar historicamente sua entrada no Colégio Batista Shepard - uma marca, aliás, dos docentes de história a que entrevistamos - Lúcia cita alguns episódios históricos que dão conta da tensão política que atravessava o contexto em que era professora.

[...] Eu continuei no colégio depois do ano de experiência. Havia um professor antigo que tinha todas as turmas de história. Quando eu tava me formando em 68, ele foi abrindo as turmas, ele tava se aposentando e eu fui pegando as turmas dele de história. Aí em 68, 69 eu já estava com um determinado número de turmas, eu dava aula pras turmas da manhã, inclusive pro Normal. No Normal eu caprichei, caprichei assim, eu tinha um carinho especial pelas normalistas porque elas iriam ser futuras professoras.

E - E você deu aquelas disciplinas do regime?

L - Dei Moral e Cívica, dei OSPB.

E - E quando foi que você começou a dá-las?

L - Logo que elas foram oficializadas, eu era professora de História, peguei as duas. O que eu vou dar de OSPB? Eram [disciplinas] de comportamento, né? De comportamento e eu pensava o que é que ou dar, eu sou professora de História. Eu não sou professora de Moral e Cívica. Aí eu tinha um planejamento de conteúdo sempre de História. Aí o pessoal sempre reclamava, os professores em geral eram contra o governo militar [risos]. O governo militar limitava, fiscalizava, nunca me preocupei com isso, nunca me preocupei, nunca falei mal nem falei bem. Aí falavam: "mas Lúcia você fica em cima do muro". "Eu não sou paga pra dar aula de moral eu sou paga pra

dar aula de História, então vir olhar meu diário, que estarei dando um conteúdo ligado a história".

Hipótese a qual a historiografia dedicada aos ensinos de História, Educação Moral e Cívica e OSPB tem chegado é a de que, quer por razões ideológicas, quer por razões de descontentamento profissional, comumente os docentes não abraçavam as disciplinas do Regime com afinco, havendo certa rejeição às mesmas. Todos os docentes que entrevistamos, exclusive Arnaldo, não percebiam OSPB e Moral Cívica como necessárias. A fala de Lídia é fecunda para destacarmos a ocorrência de uma tensão, que também aparecerá noutras narrativas, provocava pela moral religiosa. Lídia argumenta que não era sua função dar aula de moral. Mas, ao final da entrevista, se ressentiu do fato de que a luta pela democracia parece ter servido, quando da derrocada do Regime, para que revistas de mulheres nuas ficassem expostas em bancas de jornais. Não nos diz respeito, em um trabalho sobre a memória, emitir juízos morais quaisquer sobre a narrativa dos atores. Destacamos esse fato, portanto, tão somente para sublinhar as tensões que, justamente, o método de entrevista do qual lançamos mão nos permite discernir. Em uma entrevista de cerca de uma hora a memória evocada tratará de fazer emergir as ambiguidades; nada que a História Cultural não tenha em perspectiva, uma vez que se dedica também ao cotidiano das gentes, às tensões dos sujeitos em sua historicidade, bem como às tensões próprias de um dado contexto histórico. Interessados em como Lídia se comporta em sala em face do ambiente em que leciona, perguntamos:

E - Por parte do colégio, da gestão do colégio, você tinha total autonomia?

L - Total, particularmente, total, nunca me chamaram pra pedir satisfação de nada [...]. Eu tinha uma experiência de tentar mudar aquele esquema didático das aulas, tá entendendo? Então, nas minhas aulas, além do conteúdo, eu sempre tive esse desejo de ensinar mais do que a matéria, mais do que tá escrito no livro. No dia do índio, as alunas do Normal tiveram que levar em um envelope pardo, pra não ter frescuras, envelopes iguais, tamanho A4, recorte e jornal, revista, essas coisas da mídia da época [...]. Teve uma que não consegui. Eu disse pra ela ir pra biblioteca, "só não pode rasgar os livros da biblioteca, mas vai pesquisar". Teve uma que não achou, aí eu disse "olha, você vai, então, desenhar um índio", aí a outra reclamou: "professora, por que eu não posso fazer assim também?". Eu disse: "porque vc não pediu". [...] Teve uma vez que ia dar aula sobre os bandeirantes, aí descobri que aquela música "é pau, é pedra, é o fim do caminho..." é sobre os bandeirantes. Aí eu xeroquei, xeroquei [risos]

E - Usou o mimeógrafo

L - O mimeógrafo [risos]. Com a letra da música. Levei um tocador de vinil. "Você sabe o que é isso?" [risos]. Aquilo era a última tecnologia. Aí eu disse: "olha, a gente vai escutar baixinho". O colégio era alto, o teto alto. "Vamos escutar baixinho". Depois um professor antigo veio me procurar. Ele passou

no corredor. Ele perguntou: "Lídia, você dá aula de história ou de música". Eu era criticada pelos mais antigos, os mais tradicionais, essa gente tradicional é difícil. Teve uma vez que eu tinha que dar um conteúdo sobre Primeira Guerra, eu pensei: "vou dar guerra nada, não vou falar de guerra nada, vou fazer uma feira das nações".

E - E como foi?

L - Eu fiz [risos]. O diretor [Erotildes Malta] adorou, me elogiou muito. Nós fizemos um festival da canção. Pensei em botar uma coisa da música dos escravos, aí pensei na umbanda. Fui em Caxias buscar alguém pra fazer, mas não achei [risos]. Graças a Deus a umbanda não aconteceu. Mas aí fizemos uma apresentação de capoeira, isso em 1970, o diretor aplaudiu [risos].

O estrato acima suscita algumas reflexões. Primeiramente, que se destaque a presença de alguns elementos alusivos à categoria de cultura escolar. Lídia diz lançar mão de recursos para se esquivar dos conteúdos previamente estabelecidos. Trata-se da negociação que é própria do espaço da escola, que é produto da cultura, mas também é produtor de uma dada cultura intrainstitucional, de certas práticas que lhe são peculiares. Evidentemente, o exercício da docência é atravessado por isso, de modo que emergem práticas desviantes que desafiam tanto as disposições do Estado quanto as lógicas próprias do espaço educativo confessional.

Salientamos, também que, não raro, a situação de entrevista engendra no entrevista um ânimo defensivo. Todos os docentes que entrevistamos estavam cômnicos da temática da pesquisa. Sabiam portanto que estávamos em busca das tensões e mesmo dos conflitos ideológicos que marcaram o Regime e o grupo batista. Como recurso de defesa das suas práticas ou, talvez, de defesa da instituição, quando perguntados sobre algo a respeito de possíveis constrangimentos, perseguições, regulações, os professores tendiam a dizer que não sofreram com tais coisas. Talvez por suporem, também, que os constrangimentos constituíam-se em atos mais severos, como a prisão, a perseguição, a tortura, os desaparecimentos. Sem levar em conta as subjetividades, as sutis questões de poder que operam para dentro do espaço escolar, especialmente em um contexto histórico como aquele, esses profissionais nem sempre conseguiam e conseguem discernir as muitas regulações oficiosas. No afã de perceberem sua prática histórica como livre e não sujeita à regulação alheia, acabam não dando conta de que suas próprias narrativas apontam a presença de uma tensão, provocada por certa vigilância, que se não era exercida diretamente pelo Estado, nalguns episódios era exercida por outros atores para

dentro do espaço escolar. Fazemos as mesmas inferências sobre a estrato transcrito abaixo:

E - E por falar nisso, como era atuar numa escola religiosa, num momento tão complicado da história do Brasil?

L - [...] Então, eu nunca me senti perseguida, sempre me senti à vontade. As pessoas escolhiam botar os filhos lá. Alguns pais eram católicos, tinham algumas pessoas mais tradicionais, as pessoas tradicionais são difíceis, né? Agora, uma coisa quando abriram o Regime é que quando eu passava na rua, via uma banca de jornal, tinham aqueles mulheres nuas, aquelas piadas baixas. Eu dizia: "puxa, falaram tanto da Ditadura lutaram tanto contra a Ditadura, pela liberdade pra isso? Pra falar palavrão numa peça, nudismo gratuito em bancas de jornais".

E - E sobre o Regime, vocês professores falavam alguma coisa, de repente naquelas conversas na sala dos professores?

L - Os homens falavam mais que as mulheres, os mais novos reclamavam do governo, diziam que as coisas estavam ruins por causa dos militares. Eu gostava de brincar, eu falava que aquela hora não era pra séria.

E - E em sala de aula essa também era a sua postura, a de não falar sobre o Regime?

L - Eu não queria saber de Regime, eu queria dar o conteúdo, pra mim, fazer política era dar o conteúdo.

E - Quando você saiu da escola ainda estava no período do Regime?

L - Eu saí em 78, foi um negócio. Eu fui chamada pelo professor Erotildes, na sala dele. Eu tinha ficado grávida e era mãe solteira. Aí você já viu, né? Ele me chamou na sala dele, ele tava muito triste. Eu perguntei de algum pai de aluno tinha reclamado, me denunciado. Ele falou que não, que não tinha sido nenhum pai. Tinha sido sabe quem?

E - A Junta [de Educação da Convenção Batista Carioca]?

L - A Junta. Ele tava muito triste. Disse que tinha sido a Junta. Nós nos abraçamos e choramos muito. O Erotildes era ótimo, era um liberal, ele gostava muito de mim, me mandava fazer as coisas, depois dizia "Livia", mas ele aplaudia.

Conforme pudemos discutir previamente no capítulo dois, a entrevista compreende uma situação complexa. A história oral lida com a memória e, por conseguinte, com a retomada de emoções, não raro, adormecidas. Este foi um momento em que, apesar de todo o distanciamento que buscamos estabelecer entre entrevistador e entrevistado, sentimos o constrangimento de lidar com questões que tocam os sentimentos alheios. Transcrevemos esse trecho porque não houve por parte da professora Lívia qualquer pedido para que não o fizéssemos. Do ponto de vista metodológico, o estrato nos interessa para discutir o cuidado que o entrevistador há que ter em administrar o desejo que o entrevistado pode demonstrar em fazer da entrevista um veículo para publicar ressentimentos quaisquer. Embora a história oral até possa ser usada como recurso metodológico em entrevistas de orientação não acadêmica - assumindo papel de (re)construção de memória e mesmo de denúncia e desconstrução de uma memória oficial, é o caso, inclusive, das disputas pela memória do Regime Militar

- nessa pesquisa ela serve a um propósito acadêmico e historiográfico, que não está isento de imprecisões, há que dizer, mas estabelece por objetivo contribuir para a elucidação do cotidiano docente, das experiências micro históricas em face de um contexto marco.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E RELIGIOSA: PROFESSOR RICARDO⁵¹

R - Deixa eu começar dizendo o seguinte: eu morei aqui no Rio de Janeiro, na Ilha do Governador, antes de fazer vestibular. Fui colega do Gonzaguinha de sala, fizemos até contabilidade juntos e eu fui orador da turma. Mas eu fui orador da turma por uma tremedeira que a menina que ia ser oradora da turma deu, eu não tinha escrito nada, eu fiz na hora. Mas isso me levou a uma certa experiência porque eu trabalhei num estaleiro na época do Golpe. Então eu vivi o golpe duas vezes. Primeiro, o Golpe de 64, quando eu era operário naval e logo depois fui demitido, embora eu não fosse liderança nenhuma, mas eu participei de todas as greves, liderado. Depois, quando eu entrei na faculdade eu me candidatei ao diretor acadêmico, perdendo, porque a nossa chapa era uma chapa com ideias muito avançadas. Foi um negócio estranhíssimo, porque eu participava da ação popular, que se formou na igreja católica, e eu não tinha nada a ver com a igreja católica. Aqui no Rio de Janeiro eu fui presidente da união de mocidade, fui secretário da igreja [Batista] e fui superintendente da escola dominical. [...] Tinha muita gente na igreja me acompanhando sem saber por quê. Aí eu conversei com o Pastor Ambrósio, uma figura maravilhosa, e falei: "olha, vou pedir exclusão do rol de membros". Ele falou: "olha, eu não gostaria, mas eu entendo, do jeito que você está me explicando... eu vou pelo menos te apoiar". Depois eu convidei ele para ser minha testemunha de defesa, e ele foi. Ele me visitou e tudo, lá no presídio no Linhares, um presídio famoso lá de Juiz de Fora. Aí, quer dizer, o promotor chamou ele de mentiroso quando ele foi dar o depoimento a meu favor. Aí ele começou a chorar, coitado. Aí eu falei: "olha, o promotor está fazendo o papel dele. Ele sabe que o senhor não é um mentiroso". Toda vez que eu ia a Juiz de Fora, eu visitava ele. Adorava ele. Ele foi o primeiro batista a me dar muito apoio. Porque meu pai era diácono na igreja e meu pai falava comigo assim, meu pai era diácono e advogado: "olha, tem algumas ideias suas que eu não concordo, mas eu sou incapaz de te proibir de desenvolver as suas ideias". E o velho, coitado, quando ele ia me visitar, eles botavam o velho nu, só pra humilhar, porque não tinha nenhum sentido isso. Quer dizer, essa é a minha experiência em Juiz de Fora.

⁵¹ A entrevista com o professor Ricardo Cintra se deu em 10 de dezembro de 2015, em um restaurante no centro da cidade do Rio de Janeiro, durando pouco mais de uma hora. Diferentemente dos outros cinco entrevistados, este é tratado na entrevista pelo seu nome verdadeiro, uma vez que se trata de uma figura notória pela contribuição com a Comissão da Verdade e a construção de uma memória do Regime Militar que evoque as vivências daqueles que sofreram perseguição e tortura. Ricardo não só aceitou que seu nome verdadeiro fosse exposto, como manifestou interesse que assim procedêssemos. Ricardo, inclusive, cedeu-nos uma cópia do relatório que prestou à Comissão da Verdade. Em princípio iríamos disponibiliza-lo nos anexos da pesquisa. Contudo, a leitura prévia do material nos fez perceber que são muitas as menções a nomes de terceiros e, tendo em vista o compromisso ético-científico e as possíveis implicações jurídicas, optamos por não disponibilizar o material. Ricardo atuou no Colégio Batista Shepard de meados da década de 1970 até o ano de 1990, quando foi convidado a lecionar no Colégio Metodista Bennet.

E - Você fala com carinho da sua ligação com cristianismo. O quanto a religião cristã contribuiu pro seu engajamento à esquerda?

R - Curioso que, apesar de batista, eu admirava, por exemplo, o D. Paulo Evaristo, o D. Helder Câmara, o Betinho, que não era bispo nem nada, mas era, e o Frei Betto. Então, quer dizer, eu lia muita coisa deles, assim, e aí na organização você começa a receber muito material [...]. Eu sou um cara que quando comecei a estudar marxismo, com toda a minha formação cristã, deu um nó na minha cabeça.

Foram muitas as vivências do professor Ricardo no tocante à perseguição que sofrera à época do Regime e esse é o fio pelo qual o docente conduz sua narrativa. Como poderemos observar, não são muitas as referências que o mesmo faz à sua prática em sala de aula, embora tenhamos conduzido a entrevista para que essa questão também ocorresse na fala. Decerto, sua relação com o Estado foi marcada por muito eventos inescapáveis à memória e contados por ele como marcas de combate, isto é, com algum orgulho, há que dizer. Isto, contudo, não nos impede de perceber os créditos que Ricardo dá à sua formação religiosa. A exemplo de Lídia, na faceta da sua memória cuja fala tratou de nos apresentar, Ricardo faz um entrelaçamento e encadeamento das experiências vividas, levando muitas vezes em consideração o seu vínculo com a Igreja. Parece-nos que a fé protestante confere a esses atores uma forte marca identitária. Eles se percebem como batistas e, de alguma forma, percebem o contexto histórico que os inscreve a partir desse lugar: "Curioso que, apesar de batista, eu admirava, por exemplo, o D. Paulo Evaristo, o D. Helder Câmara, o Betinho, que não era bispo nem nada, mas era...e o Frei Betto". Trata-se, a nosso ver, de outra característica das narrativas sobre o passado: a memória, quando verbalizada, organiza-se e se apresenta de modo a encontrar aquilo a que talvez possamos chamar de "lugares de identidade". Tendo em perspectiva a natureza do discurso dedicado à história, há que lembrar da narrativa memorial como uma interpretação do passado e, portanto, um discurso histórico que fala sobre lugares passados a partir de lugares presentes. Como quer Certeau (2013, p. 45): "[...] não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa entendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo [...]. Essa marca é indelével".

ATUAÇÃO DOCENTE EM FACE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA ESCOLA CONFSSIONAL: PROFESSOR RICARDO

E - Me fala um pouquinho sobre a sua leitura daquele momento histórico e como a sua atuação como professor aconteceu em meio a isso tudo.

R: Vc sabe que a princípio o nome Portela me assustou?
 E: É? Por quê?
 R: Ele era um dos torturadores denunciados (...) e, no final, quando a gente já estava saindo, ele apareceu lá e só por prazer ele andou dando umas pancadas na gente.
 E: Uau...
 R: Mas por prazer, ele não perguntou nada.
 E: Entendi, entendi. E é Portela com dois "l"s?
 R: Ah, não sei...
 E: Porque o meu é com dois "l", mas eu fiquei até curioso agora, não quero ninguém da minha família assim.
 R: Isso tem séculos, e Portela...
 E: É um sobrenome não tão incomum, né?

Fazemos breve intervenção com vistas a destacar a necessidade de se lidar, na condição de entrevistador, com o imprevisto.⁵² O diálogo transcrito acima parece deslocado do restante da entrevista. Diante do meu pedido para que falasse mais sobre sua atuação em face do contexto histórico conflituoso, escuto de Ricardo uma indagação: "você sabe a princípio o nome Portela me assustou?". Inferimos que em uma situação de entrevista, ainda mais quando se estão em questão as memórias individuais, as leituras de um sujeito sobre o seu próprio passado, o entrevistado buscará alguma relação de confiança para com o entrevistador para que, enfim, venha a se abrir. O diálogo deu conta de esvair tensão, de modo que a entrevista retomou o rumo.

R: Quando eu fui preso no Rio de Janeiro, quer dizer, eu fui preso várias vezes. Algumas vezes, de forma absurda, por exemplo: o Gabeira morava no bairro que eu morava. Eu conheci o Gabeira moleque de rua. Quando descobriram que o Gabeira participou do sequestro [do embaixador americano], eles foram lá em casa e me prenderam. Aí eles falaram pra mim: "não adianta você negar, porque nós temos retratos seus tirados oito dias atrás, um retrato seu com o Gabeira". Aí eu ri. Quando mataram Mariguela, eu nunca me aliei ao Mariguela e ao grupo dele, mas eles prenderam um estudante de Juiz de Fora e perguntaram pra ele se ele conhecia o Ricardo Cintra, porque nessa altura... bem, porque antes eu fui preso em Ibiúna, e quando eu saí de Ibiúna, a organização do Congresso decidiu que eu seria candidato ao diretório acadêmico, pra não ganhar, mas pra radicalizar ao máximo, tu+do o que fosse possível. Então eu fiz isso. Por isso eu tenha ficado muito manjado. Aí quando prenderam esse cara, perguntaram: "conhece Ricardo Cintra?". "Eu conheço". Aí eles foram lá em casa me prender como se eu tivesse alguma coisa a ver com o grupo do Mariguela. Aí, me detiveram e fizeram o interrogatório e tudo, mas não tinham como me ligar ao Mariguela. Bom, aí passou um tempo, eu estava no cinema com a minha noiva, que seria depois a minha esposa, sentou um cara do meu lado, não adianta falar o nome dele. Acho que ele é médico hoje em dia. Ele era do grupo, assim, mas era de uma outra célula. Aí ele virou e falou assim: "Ricardo, eu tô correndo risco, então eu vou dar um tempo. Eu vim aqui só te

⁵² Quanto a isso, há, ao menos, mais uma situação na entrevista com o professor Isaque a qual também destacaremos.

avisar que eles estão atrás de você. Dessa vez a cana tá dura, eles já prenderam um monte de gente e você precisa tomar cuidado e destruir o material que você tem na sua casa. Você vai me dar dez minutos pra mim sair e depois você sai". Aí eu virei pra minha noiva e falei: "você vai no mesmo ônibus que eu, mas você vai antes e eu vou depois... (porque nós morávamos no mesmo bairro) porque aí, se me prenderem, você fica sabendo". Porque naquela época tavam subindo com todo mundo, isso foi em 71, Dezembro de 71. "Aí você passa com o seu irmão, se a minha janela estiver aberta, é porque não aconteceu nada comigo". Aí não aconteceu nada aquele dia. Quando foi sábado eu fui dar aula, o diretor do colégio me perguntou: "Ricardo, cê tá com algum problema? Eu quero te ajudar". A gente não podia ficar falando. E ele me ajudou muito depois mesmo. Aí eu saí do colégio dele pra dar aula em um cursinho, peguei um taxi e quando cheguei lá eu fui cercado, tinha metralhadora e tudo. Perguntaram se eu era o Ricardo Cintra e disseram que eu tava sendo convidado a depor no QG. Aí eu falei: "vou, sim, amanhã eu vou" e entrei correndo pra dentro da turma e falei "gente, vocês todos sabem que estou sendo preso". É que naquela época era muito comum sumirem com as pessoas. Aí falaram que iam lá em casa. Foram e abordaram o papai, pegaram livro da mãe dele e era um livro da nova esquerda americana. Mas em Juiz de Fora não botaram a mão em mim não. Só me levaram pra interrogatório, interrogatório, interrogatório. Mas uma vez eu não quis falar o nome das pessoas que estavam comigo e eles me algemaram e levaram pra Belo Horizonte num camburão, eu fui quicando até Belo Horizonte. Lá eles fizeram um corredor polonês e me encheram de pancada. Quando eles perguntaram meu nome e eu respondi, parecia que meu nome era um palavrão. Me sentaram com um capuz e eu sabia que ia apenhar, passava alguém e me dava um chute, um soco. Teve uma outra vez que torturaram tanto, porque uma menina, e as meninas sofreram muito mais que a gente, tinha dito eu era o líder da juventude católica comunista. Aí, quando eu não tava aguentando mais, eu virei e falei: "ô, cara, comunista tudo bem, mas católico? Eu não sei nem rezar. Você acha que eu sei ficar repetindo rezas? Eu fui criado numa igreja batista" [risos].⁵³

O trecho acima é extenso, mas optamos por transcrevê-lo dessa maneira para preservarmos o encadeamento, a dinâmica fluida e o ritmo da linguagem falada. Ricardo nos narrou sua saga em tom orgulhoso, fez questão da referencia a nomes importantes ligados aos movimentos de oposição ao Regime, associou algo da sua militância a cenas vividas como professor. Parece-nos que o lugar de onde Ricardo fala hoje é o lugar de uma militância orgulhosa, de um alguém que assume para si a condição de fazedor da história, de que carrega consigo algo das lutas pretéritas. Talvez isso explique a ausência de um tom lamentoso. Em alguns momentos, o entrevistado arriscava um sorriso. Essa é, provavelmente, a forma orgulhosa como Ricardo interpreta cenas do seu passado, mesmo que sejam cenas de dor. Também nos reclama atenção, mais uma vez, a referência contundente à

⁵³ O professor Ricardo nos narrou outros episódios mais de tortura, interrogatórios, etc. Apresentamos alguns deles, que dizem respeito à sua trajetória em início da carreira, quando ainda em Juiz de Fora.

identidade confessional, acompanhada de risos: "ô, cara, comunista tudo bem, mas católico?".

E - E como foi sua entrada no Colégio Batista em meio a isso tudo?

R - Quando eu fui solto, e respondia ao processo, eu fui proibido de dar aula. Aí aquele diretor do cursinho que eu falei que me ajudou muito me ofereceu pra aula de Educação Física. Aí eu disse, "eu sou professor de História", isso é muita humilhação, eu vou pro Rio tentar alguma coisa. E aí eu vim pro Rio, dei aula num cursinho pré-vestibular. Aí a Lídia,⁵⁴ uma professora de História, disse que tava com duas turmas que ela não tava aguentando. E assim eu entrei no batista [Shepard], mas aí logo depois começou a dar problema do meu julgamento, mas aí eu conversei com professor Erotildes e com o Carlindo, eu tive que confessar pra ele, porque ele era professor de Educação Física e pediu pra eu levar uma turma dele prum torneio de futebol de salão lá na PE, na Barão de Mesquita, aí eu tive que confessar, né? [risos]. Mas eu tive muito apoio, e outra coisa, o Batista não apoiou só a mim, porque o Colégio Batista, por exemplo, o professor José, que era padre e que deixou de ser padre pra casar, e não deixou de ser casado e é católico ferrenho até hoje. E o Batista deu um apoio a ele.

E - Aproveitando a sua fala, por parte do colégio ou da Junta de Educação você sentiu algum tipo de coerção ou de limitação da sua atuação enquanto docente?

R - Não. Eu só senti uma vez o capelão, ele, assim, insistindo pra eu voltar à igreja e eu disse que, por enquanto eu não tava preparado pra isso, mas é, não falou mais nada. Quer dizer, e criticou a cervejinha que eu tomava lá no Tijuca [Tijuca Tênis Club]. Essa foi a única pressão. Mas não tive pressão nenhuma.

Apercebemo-nos mais uma vez de que os atores não apontam certas posições institucionais e de outros atores escolares como atos de regulação. Parece-nos que, a seu ver, a regulação se apresentava como tal, se dissesse respeito a castrações coercitivas. Contudo, o que se pode discernir na fala de Ricardo e de outros entrevistados é que, fosse pela regulação do Estado, fosse pelos parâmetros comportamentais do ambiente confessional, as tensões e cerceamentos se lhe apresentavam. Como temos abordado no presente capítulo, ao pensamento educacional ocorre certa idealização da profissão docente: "[...] temos necessidade de levantar quanto antes os meios de preparar professores e professoras crentes que tenham altos ideais, moral sã, e competência" (Atas e relatórios da 10ª Reunião da Anual da Convenção Batista Brasileira, realizada de 22 a 26 de junho de 1916).

E - E em sala de aula, por exemplo, imagino que pela sua inclinação ideológica, você sentia muito livre, então?

⁵⁴ Trata-se da professora Lídia a quem também entrevistamos.

R - É claro que no início eu falava nas entrelinhas, eu não podia chegar lá e abrir o jogo, mas eu até usava o texto do Leo Huberman⁵⁵ pra eles, assim pra discutir. Eu tive várias discussões com um aluno, que hoje ele é padre, e quando eu dava Inquisição ele ficava revoltado. Mas ele gostava muito de mim. Mas aí um dia falei pra ele: "olha, você já me viu falar dos calvinistas, do massacre...olha eu to contando história, eu não posso deturpar fatos, e dizer que a Inquisição não existiu é impossível, eu to narrando exatamente o que aconteceu na época, mas eu não tô livrando a cara dos evangélicos calvinistas que fizeram miséria também".

Há que registrar o esforço do docente por lidar com a tensão que o aspecto confessional da instituição suscitava. Também se percebe na fala algo de uma perspectiva mais factual do ensino de História, que se pretende isenta de inclinações interpretativas: "[...] eu to narrando exatamente o que aconteceu na época [...]".

E - E que estratégias, que método você usava em sala de aula pra tentar passar suas ideias?

R - Normalmente, a parte mais pesada era expositiva, quer dizer, eu falava muita coisa, eu escrevia pouco, mas eu escrevi uma apostila que eu perdi, mas a apostila tinha uma colocação bem à esquerda. Mas nada que pudesse, assim...

E - Bem, além de você, o Lenilson, existiam outros professores alinhados à esquerda, como era a conversa de vocês na sala dos professores sobre o Regime, vocês tinham essa autonomia e falavam mesmo?

R - Tinha. A gente falava mesmo. Quer dizer, o Colégio Batista, depois que o Erotiltes saiu, ficou um pouco, assim, reacionário, tanto que eu recebi a orientação de que quando fosse contratar professor tinha que dar preferência a professor batista. Aí eu disse "olha, tem professores aqui que são batistas, mas os alunos vivem fazendo abaixo assinado pra tirar. Quer dizer, quando o currículo for igual, eu posso até dar preferência pra um batista". Aliás, a única coisa que eu tive, mas não foi pressão, não. Foi um cara do conselho diretor [Junta de Educação], que me perguntou quantas aulas tinha de Matemática, História, Português e ele: "e quantas de educação cristã". Eu disse: "uma, e essa uma mesmo assim..." Eu disse que a gente precisava tomar cuidado que o Batista não era escola dominical e que a maioria dos alunos do Batista não eram evangélicos [...].

A nosso ver, a tensão entre o antigo e o novo, a tradição e o progresso, o evangelizar e o educar também se manifestava no ideário educacional batista sob a forma de zelo e preocupação com a profissão docente, de modo que a excelência na formação tinha de ser acompanhada, sempre que possível, da adesão à confissão. Ainda nos primórdios da implantação do sistema de escolas batistas, o grupo já manifestava a referida tendência e tensão: "[...] fazendo com que o Collégio se torne evangelístico cada vez mais, tenha-se cuidado na organização do

⁵⁵ Trata-se do livro "História da Riqueza do Homem", de Leo Huberman, pensador norte-americano de inclinação socialista. No Brasil, publicado pelas edições ZAHAR.

corpo docente, procurando que o mesmos seja crente e, se possível, baptista" (Atas e relatórios da 10ª Reunião da Anual da Convenção Batista Brasileira, realizada de 22 a 26 de junho de 1916). Na fala de outro professor de História, Lenilson, a qual escrutaremos a seguir, fica patente que a sua confissão protestante de natureza metodista lhe impôs alguns constrangimentos.

E - Me surgiu uma pergunta agora. A década de 70, foi a década daquelas campanhas batistas pra evangelização do Brasil, em que dizem ter havido forte influência dos batistas norte-americanos e isso teria representado uma virada conservadora. Vocês sentiram os efeitos disso no Colégio?

R - Olha, eu nunca gostei do Fanini⁵⁶, o Fanini era um cara de direita, mas eu tenho muita admiração por outros pastores mais de esquerda.

E - Além de História, deu aula de mais alguma coisa?

R - No município, sim, porque eu fui obrigado, no município [do Rio de Janeiro], eu passei bem colocado, mas eu custei a tomar posse por causa do absurdo do atestado de ideologia, aí eu dei Moral e Cívica, foi o que sobrou pra mim, mas o livro é de uma imbecilidade [...]. Comoçava mais ou menos assim: "como uma flor a desabrochar, a nascer e tal". Aí disse: "diretora, vai pegar até mal, eu, de bigode falando 'como uma flor a desabrochar'". Mas aí eu cheguei pra diretora e disse, eu dizia que era mais ou menos como um canhão, que eles viraram pra gente, mas a gente podia virar pro outro lado. "Eu vou dar Moral e Cívica, mas eu não vou dar isso, vô fazer o seguinte, eu dou um ponto, meio ponto pra quem trazer o livro". [Diretora]"Mas aí você vai passar todo mundo. "Mas você acha que eu reprovar alguém em Moral e Cívica?" [risos].

E - Voltando ao Batista, pra finalizar, o Batista foi, a seu ver, um espaço de resistência?

R - E de liberdade, de liberdade, porque a gente discutia muito com alunos sobre liberdade, responsabilidade de fazer ou não fazer as coisas [...].

Ricardo recupera e narra suas memórias de modo a confirmar e reforçar o postulado de que, por meio da história oral, o pesquisador pode acessar as tensões do momento histórico em que o entrevistado inscreve sua atuação, e também permite ao entrevistador discernir algo das tensões próprias do narrador, isto é, aquelas tensões que o constituem enquanto sujeito. O trecho acima é representativo desse pensamento, no sentido de que o mesmo narrador que admite ter sido pressionado com insistência para que voltasse a frequentar uma igreja batista, de sofrer com críticas pelo gosto que tinha pela cerveja, de admitir que não era possível falar tão abertamente sobre o Regime em sala de aula e que lançava mão de estratégias para suplantear tais restrições, veladas ou declaradas, e a quem foi recomendada a prioridade na contratação de professores batistas, é,

⁵⁶ Pastor influente no grupo batista, coordenador de algumas das campanhas de evangelização da Convenção Batista Brasileira e principal articulador da vinda do tele-evangelista Billy Ghram ao Brasil.

também o ator que sentencia enfaticamente ter sido o Colégio Batista Shepard um lugar de liberdade. Esses dados são particularmente interessantes à pesquisa em Educação que é orientada pela História Cultural. As tensões que emergem na evocação da memória se nos apresentam como emblema das tensões do próprio cotidiano dos sujeitos que, dialeticamente, são produtos de uma cultura da qual também são produtores. E, neste sentido, as práticas e discursos docentes são objeto das forças da cultura que sobre eles agem, mas a elas (re)agem, constituindo-se também em práticas culturais, nos termos de Antonie Prost (2012).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E RELIGIOSA: PROFESSOR ARNALDO⁵⁷

A - Eu sou filho de pastor, tá? Me batizei com 15 anos no Colégio Batista (Fluminense), fiquei 8 anos interno lá. Fui chefe de disciplina lá. Então o diretor me deu responsabilidades [...]. Então eu vim para o Rio e fiz duas faculdades, fiz teologia e fiz línguas neo latinas.

E- E onde foi?

A - Aqui no Rio eu fiz na UERJ, fiz as chamadas línguas neo latinas, português, francês, espanhol e italiano, cinco línguas, e me valeu muito. E dava aula também, dava aula aqui no Rio no Colégio Metodista.

E - No Bennet?

A - Não, um outro que tem aqui na Gamboa, atrás da Central, dava aula ali.⁵⁸ Eu dava aula particular pra ganhar um dinheirinho, pra me manter, né? [risos] E depois de terminado o curso [teologia], eu ganhei bolsa, ganhei bolsa pra estudar nos Estados Unidos e fiz dois mestrados. O mestrado em Educação e o Mestrado em Teologia. Tava caminhado pro doutorado quando meu pai estava muito mal. E meu pai tinha fundado um orfanato com 80 crianças, tinha dez anos, e eu achei que tinha que voltar pro Brasil. Então voltei, tinha uma grande igreja da qual eu fui membro, a segunda igreja [batista] de Campos, essa igreja me convidou pra ser pastor. Eu não aceitei. Fiquei ajudando uma igreja pequena e dando aula no colégio [Batista Fluminense]. Eu me dediquei ao ensino teológico e ao ensino secular. Só de pastor eu tenho 62 anos [...] e fundei 13 igrejas.

E - O senhor disse que foi batizado no Colégio Batista de Campos, havia batismos no próprio colégio?

A - Não. É que o pastor Barreto⁵⁹ criou lá em 1935 a Segunda Igreja Batista [de Campos] que se reunia no Colégio Batista. [...] Um grande educador o João Barreto [...].

⁵⁷ A entrevista a Arnaldo se deu em 25 de maio de 2015, em sua casa no Rio de Janeiro e durou pouco mais de 50 minutos. Além das aulas de Moral e Cívica no Colégio Batista Fluminense (Campos dos Goytacazes - RJ), Arnaldo, que também é pastor batista, atuou em muitos órgãos do sistema de educação ligado ao grupo religioso. Daí, a sua entrevista tomar caminhos que não só digam respeito à trajetória pessoal, mas também ao próprio pensamento educacional batista.

⁵⁸ Trata-se do empreendimento educacional ligado a obra social metodista conhecida como Instituto Central do Povo.

⁵⁹ Antigo diretor do colégio.

Há a dizer que, nesta entrevista, apesar do clima de cordialidade, percebemos alguma tensão, especialmente quando tocávamos em assuntos concernentes às questões ideológicas que atravessavam o Brasil e, por conseguinte, o grupo batista, bem como seu projeto educacional. Isto talvez explique algumas respostas lacônicas que tivemos do professor. A "dissimetria" da qual Boudieu (1997, p. 695) faz menção, dando conta das questões de poder que operam para dentro de um episódio de entrevista, ocorreu ao longo da conversa e se manifestou especialmente em momentos em que o docente se preocupava em informar há quanto tempo era pastor, por quanto tempo atuava na educação batista, quantas igrejas fundou, etc.

Outra inferência possível é a de que, a exemplo do que ocorreu na narrativa doutros professores, Arnaldo manifestava seu orgulho por falar de um "lugar social" e em nome de uma identidade que era e é cristã, evangélica e batista. Quando perguntado noutro momento sobre como pensava a importância dos batistas para educação, ele responde: "Estou com os pioneiros [missionários norte-americanos no Brasil]". Ademais, como se lerá a seguir, são muitas as ocorrências na fala de Arnaldo que sugerem que a sua memória evocada está comprometida em reforçar o êxito do projeto educacional batista. A nosso ver, Arnaldo é, dos entrevistados, aquele que se pretende menos crítico e mais apologético da educação batista, da educação durante o Regime e do próprio Regime, reforçando nossa hipótese de que o ator acaba por procurar um "lugar" de onde possa falar, a partir do qual tecerá sua interpretação presente dos fatos pretéritos, buscando justificativas, emitindo juízos, encontrando culpas, distribuindo elogios e, até mesmo, discernindo heroísmo nuns e vilania noutros.

A aparente ausência de tensões nas falas do professor, antes de serem vistas pelo historiador como um problema, algo que invalide ou comprometa a entrevista, pode e deve ser percebida como um dado, uma vez que discursos que evitam a dissonância, conscientemente ou não, evitam-na por alguma razão. Os silêncios, as falas escapistas e mesmo as falsas informações se constituem em material de análise e, talvez, sirvam tanto quanto ou mais aos propósitos da pesquisa. A rigor, o fato de Arnaldo não falar abertamente sobre seu posicionamento fala muito sobre seus posicionamentos de outrora. E, ademais, as omissões da fala presente acerca da realidade passada não dizem algo somente

sobre o passado, mas também sobre o atual lugar de onde discursa o narrador. Isto já é, por si, uma tensão do interesse do pesquisador. Diferentemente da escrita acadêmica da História, que deva ser constantemente vigilante sobre a tensão passado-presente, sob pena de incorrer em anacronismos, as narrativas de atores submetidos a entrevistas se nos apresentam, não raro, destituídas de tal rigor, o que também não se constitui em impedimento para a pesquisa e é, ao contrário, um dado a ser levado em conta.

Sabedores da atuação que teve na ANEB, e tendo em perspectiva que a referida instituição foi forjada à época da instauração do Regime, procuramos seguir com a entrevista a explorar caminho que nos permitisse entendimento sobre o discurso de Arnaldo em face do momento político pelo qual passava o Brasil.

ATUAÇÃO DOCENTE EM FACE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA ESCOLA CONFSSIONAL: PROFESSOR ARNALDO

E- O senhor também atuou na ANEB, não?

A - Sim, atuei. A ANEB foi criada você sabe quando, né?

E - Sim, entre o final de 63 e início de 64.

A - Isso, foi criada com o objetivo de reunir os colégios [batistas] e poder ajuda-los nesse sentido. Teve bons diretores executivos. Teve também, depois, a Claudi Garros, uma grande moça. De lá ela passou a trabalhar com os evangélicos em geral, passou a trabalhar com todos os colégios.

E - O fato dela ser mulher, num tempo, talvez, um pouco conservador, houve alguma objeção, por parte da denominação?

A - Não, não houve não. Muitas mulheres foram diretoras, graças a Deus. Que bom.

E- Tendo participado da ANEB ativamente, diga porque a ANEB veio a substituir o Conselho de Educação da Convenção Batista Brasileira?

A - O conselho tinha grandes educadores, mas quase não se reunia. A ANEB surgiu pra dar mais dinamismo. Nós temos colégios desde Parintins, na Amazônia até o Rio Grande do Sul, né? São mais de quarenta colégios e tem os colégios particulares de batistas, colégios de igrejas, que mostra a influência dos batistas na educação.

E - E em relação à atuação da ANEB no tocante a essas unidades escolares, sim, quais foram as maiores preocupações de vocês pra que houvesse uma identidade educacional batista, como funcionou isso na época?

A - Ah, você vai encontrar nos boletins da ANEB, com as famílias dos diretores executivos.

E - E você identificou como atuante na ANEB e também no Colégio de Campos que havia uma unidade pedagógica e também mais assertiva e vertical ou cada colégio tinha a sua maneira de agir?

A - Não. A gente procurava nas reuniões nossas cada colégio apresentar seu relatório e a gente tentava agir mais ou menos em comum. Os relatórios que eram lidos ali na hora pelos colégios presentes contribuía muito.

E - A bibliografia sobre a educação batista conseguiu diagnosticar a presença de duas forças que, se não chocavam, atuavam em caminhos distintos na Convenção Batista Brasileira, os "escolares e os paroquiais". O senhor deve ter transitado por esses dois grupos. O senhor percebeu essa tensão?

Chamou-nos a atenção as constantes referências ao papel de relevância desempenhado pelo projeto educacional batista, bem como as referências aos "grandes educadores" ligados ao grupo. Como se pode observar no diálogo acima, tentamos redirecionar nossas perguntas de modo a suscitar na entrevista a memória sobre as tensões pelas quais a Igreja passava, especialmente no tocante ao seu pensamento educacional. Na última pergunta transcrita acima, fazemos menção à bibliografia dedicada ao tema para reforçar a hipótese de que havia entrechoques ideológicos nas fileiras do grupo. Eis a resposta:

A - Olha, eu criei escolas por todas as igrejas onde eu passava. Eu botava o banco, assim, pra traz, pras crianças estudarem. E vou fazer aqui agora, no dia 8, na Academia Brasileira de Letras⁶⁰, você está convidado, uma conferência sobre a necessidade urgente de uma campanha nacional de alfabetização, porque nós temos vinte milhões de brasileiros ainda sem estudar. Então o presidente [da Academia] me chamou pra falar [...].

A resposta de Arnaldo não contemplou nossa pergunta. Tentamos ser um pouco mais específicos, então:

E - O senhor atuou na ANEB e também na direção e docência no Colégio de Campos por duas décadas, entre 1964 e 1984 e, coincidentemente, esse foi um período justamente de mudança política no Brasil, em razão do Regime militar. Como que o projeto educacional batista, o pensamento educacional batista lidou com essas novas disposições curriculares?

A - Só houve uma mudança aí, que foi inserida a matéria chamada Educação e Civismo.⁶¹

E - Educação Moral e Cívica?

A - Eu, inclusive, tenho até aqui o livro que era usado em Educação Moral e Cívica.⁶²

Neste momento Arnaldo se levantou e foi até sua biblioteca buscar o livro, o que provocou uma inevitável interrupção da entrevista. Ao retornar fez menção em tom orgulhoso ao telegrama constante logo numa das primeiras páginas. O conteúdo da mensagem se mostrava elogioso quanto ao autor do livro, o educador batista Ebenezer Soares Ferreira e fora escrito por um general do exército brasileiro.⁶³

⁶⁰ Trata-se da Academia Brasileira Evangélica de Letras.

⁶¹ Importante dizer que, nesse momento, o professor não me deixou terminar a pergunta e tratou de reponde-la brevemente e de modo a que poderíamos chamar de evasivo.

⁶² Trata-se do livro didático de Ebenézer Soares Ferreira (1972), que nos serviu de fonte primária no capítulo anterior a esse.

⁶³ A transcrição do telegrama consta no capítulo 2 dessa dissertação, p. 38.

E - Como educador e, também, como pastor batista, qual a sua percepção da influência dos batistas na educação brasileira, especialmente naquele período?

A - Eu estou com os pioneiros, que vieram e lançaram as bases, achando que sem educação não teriam meios de abrir trabalho evangélico. Então abriram as chamadas escolas paroquiais ou escolas chamadas anexas aos templos das igrejas. Como eu cheguei a criar também isso. Como pessoas importantes foram alunos lá [escolas paroquiais batistas]. Por exemplo, o famoso juiz Eliezer Rosa foi aluno do Colégio Batista, escritor de três livros. Num deles, ele faz uma grande referência ao Colégio [Fluminense].

E - Podemos dizer que os Colégios Batistas, então, contribuíram pra formação de uma classe dirigente do país?

A - É, não, e também para o ministério⁶⁴ também. Por exemplo, o Moisés Silveira que foi diretor do Colégio Batista [Shepard], o pai dele veio, a família pobrezinha do interior, e todo mundo tornou-se importante, um irmão foi deputado, Silas, o outro, procurador. Os colégios, então, que tinham o chamado internato ajudaram muito as pessoas que vinha da roça, gente pobre [...]. Foi o meu caso, eu fui interno oito anos, né? Eu trabalhei primeiramente na enxada, o colégio tinha uma horta grande onde eu trabalhava, depois trabalhei como sendo copeiro, depois eu fui subindo até ser o chefe de disciplina geral, graças a Deus. Eu sou um fã da educação. Sempre escrevi muito sobre educação. Sempre fui. Fui sempre, eu me ufano da educação, desculpe, sou ufanista.⁶⁵ [...] Eu acho que os batistas ainda tem condições de oferecer uma boa educação para o Brasil, alguns administradores têm falhado, deixaram até alguns colégios fecharem. Absurdo, viu? O de Campos estava fechando, quando na Convenção [Assembleia da Convenção Batista Fluminense], eu estava presente, eu me levantei, chorando, chorei mesmo. Pedi, por favor, pra que nomeasse uma comissão, que não fechasse o colégio. Nomearam uma comissão e hoje o colégio está com 2000 alunos. Outros colégios fecharam, o de Vitória, um colosso, fechou.

E - Eu soube que o Batista Alagoano fechou e o patrimônio de um quarteirão deverá virar um Shopping.

Ocorre a tensão na fala de Arnaldo quando o mesmo se ressentido do fechamento de algumas unidades escolares do grupo. Sua ligação pessoal com o projeto educacional batista é inegavelmente forte. As memórias reorganizadas e narradas remontam à infância e passam pela sua formação docente e também para o ofício religioso. A tensão emerge em face da constatação de que parte dessa história a qual o próprio Arnaldo pertence é afetada pela perda de parte do patrimônio educacional batista. Ressaltamos, portanto, que a história oral faz implicar a memória individual com a memória coletiva, com a memória institucional também. Sugere ao entrevistado que ele esteve e, de alguma forma, está implicado com os fatos pretéritos. Destarte, não interessa ao historiador a condução de perguntas que sugiram o afastamento do entrevistado da realidade

⁶⁴ Como o ofício religioso é chamado entre os batistas.

⁶⁵ Após isso, o professor me convidou para conhecer sua biblioteca e ver seus escritos, convite a que não pude negar, interrompendo a entrevista.

vivida, mas sim, ao contrário, que reforce a participação do mesmo no passado a respeito do qual ele testemunha.

A - Pois é. E pouca gente sabe, mas Gilberto Freyre estudou 10 anos no Colégio Batista do Recife. Gilberto Freyre foi aluno lá. Esse escritor que morreu agora, Suassuna, também estudou lá. Muitos não sabem quantos grandes nomes passaram por ali. E aqui no Rio um grande senador foi aluno do colégio batista do Rio, vai lembrando o nome dele aí. Arthur da Távola. Governadores, generais, vários generais importantes. General Dalton Santos foi aluno daí, escritores. Professores famosos também, professor Jaci de Oliveira, um professor escuro muito famoso, morreu há pouco tempo. Um general. como chama ele? Noronha, general Noronha. O colégio tem uma página importante na história. O grande homem Shepard⁶⁶ foi uma figura notável. Ele foi fantástico, o colégio foi respeitadíssimo na época e procurava os melhores professores da cidade. Respeitadíssimo colégio.

A entrevista com Arnaldo encerrou com a mesma tônica com que começou, enfática quanto à importância da educação batista no Brasil. Conforme temos discutido, não raro, a memória individual recupera o passado de modo a produzir heroísmo, gratulações, autojustificativas e também juízos. Lembramos, inclusive, de Lourenço (2011, p. 102) a oferecer alerta sobre os "[...] perigos representados pelo caráter mutável da memória, que leva esta a se construir e reconstruir em cada momento da vida".

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E RELIGIOSA: PROFESSOR LENILSON⁶⁷

L -Bom, eu nunca fiz nada na vida, a não ser estar em sala de aula [...]. Primeiro porque meu pai tinha escolas, eu nasci na escola, e desde cedo eu trabalhava com ele, não só na área administrativa, mas no dia a dia da escola. E além do mais comecei desde cedo a trabalhar com supletivo, em São Gonçalo, trabalhava com população carente [...]. Eu fiz vestibular pra Faculdade Fluminense de Filosofia, ainda não existia a UFF, eu fiz o

⁶⁶ O mesmo pensador batista, missionário norte-americano dedicado aos temas da educação, cujos artigos em O Jornal Batista foram lembrados durante esse trabalho. Shepard chegou a ser chamado pelos batistas brasileiros de o "apóstolo da educação batista".

⁶⁷ A entrevista ao professor Lenilson se deu no dia 16 de junho de 2015, na sede de Instituto Central do Povo, instituição Metodista, no bairro da Gamboa, Rio de Janeiro. Lenilson tem formação religiosa metodista, sendo filho de um pastor e fundador de escolas do grupo. Graduiu-se em História pela Universidade Fluminense de Filosofia. Também cursou Direito na Universidade Candido Mendes. Atuou em diversas instituições e instâncias administrativas ligadas à educação metodista. No Colégio Batista Shepard atuou de 1974 a 1988, ocupando a coordenação geral e também a docência de História e OSPB. Como o leitor perceberá, em muitos momentos da entrevista, o professor Lenilson fala do lugar de docente, mas também de coordenador, o que, a nosso ver, longe de prejudicar nossos objetivos, tende a enriquecê-los, multifacetando a narrativa do ator escolar e suscitando ainda mais questões concernentes à sala de aula e, também, ao cotidiano escolar noutros espaços para além dela.

vestibular e eu então comecei a cursar história. E foi exatamente no ano que entrei que separou a História da Geografia. Na minha passagem do ensino médio pra faculdade foi em 60, um ano de grande agitação política [...] e isso vai marcar toda a minha graduação, sempre envolvido com o movimento político externo [...]. E uma coisa que eu não te disse é que eu sou metodista, meu pai era pastor metodista, eu nasci na igreja e na igreja metodista sempre houve uma preocupação com a participação da juventude nos movimentos políticos. E eu fui formado nessa concepção. Então, pra mim, estar na Universidade me trazia essa responsabilidade de atuar no movimento estudantil [...]. Fui da ACA, pra que não sabe é a Associação Cristã de Acadêmicos, que envolvia os alunos evangélicos universitários. Como a gente era muito fraco com o movimento dos evangélicos, a gente tinha alguns presbiterianos, alguns metodistas, alguns congregacionais e alguns outros de outras denominações. A gente sabia que não podia contar com a turma da linha pentecostal que era isolada [...].

Embora também de confissão evangélica, Lenilson foi o único professor cuja filiação religiosa não é à Igreja batista. Essa particularidade rendeu à entrevista alguns dados que merecem menção. O primeiro deles é discernido logo nos começos da entrevista, quando o docente afirma que a formação metodista é muito comprometida com as questões sociais e a militância propriamente dita. Como salienta Reily (2003, p. 340), os setores mais à esquerda do metodismo lidaram de forma mais combativa contra o Regime e, também, contra os segmentos mais à direita da própria Igreja. Lenilson era uma liderança no seio da juventude metodista carioca e brasileira e, como suas memórias sugerem, vivenciou esses conflitos ocularmente. Lenilson também atribui importância política e ideológica à sua formação religiosa, aquilo que tínhamos de perguntar para os outros docentes, ele tratou de informar previamente: "[...] eu nasci na igreja e na igreja metodista sempre houve uma preocupação com a participação da juventude nos movimentos políticos. E eu fui formado nessa concepção". Apesar de admitir a existência de grupos alinhados à direita dentro metodismo, sugere que sua formação metodista e seu alinhamento à esquerda se implicam quase em uma relação de causa e efeito.

Também destacamos que Lenilson recupera constantemente em sua memória referências à sua ligação com a Educação e com a Igreja. Em sua primeira fala, assinala que "nasceu na escola" e que "nasceu na igreja". Suas memórias apontam para a noção de pertencimento, de identidade e de lugar a partir do qual o ator se coloca no mundo, percebe o mundo e, no caso de Lenilson, pretende transformá-lo, via educação, engajamento político e difusão da fé.

ATUAÇÃO DOCENTE EM FACE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA ESCOLA CONFSSIONAL: PROFESSOR LENILSON

E - A gente sabe que, a exemplo dos batistas, os metodistas também passaram por um período conflituoso do ponto de vista ideológico, estando mais à esquerda, como foi a sua atuação na docência em quaisquer instituições?

L - Vou te dizer o seguinte. Então, a gente estava no Bennet e o Bennet estava sob intervenção da Igreja [metodista], ou seja, sob intervenção direta do bispo, que era um cara de direita. Mas eu era da liderança da mocidade da igreja metodista e eu estava, logo que eu terminei a universidade e eu me apresentei à junta geral de educação cristã, na época a gente organizado por juntas, a junta geral era o Brasil inteiro, eu me coloquei à disponibilidade para trabalhar em qualquer escola da igreja, né? E eu sempre digo o seguinte, quando eu fiz isso, meu pai me chamou e falou assim: "você tem certeza que é isso que você quer?". Eu disse "sim, eu não quero ser pastor, eu quero trabalhar na educação da igreja". [Pai] "Então se prepare, porque a qualquer momento você vai levar um pé no traseiro" [risos]

E - Levou alguns? [risos]

L - Vários. Aí eu falei "pai, você também levou pé no traseiro em várias ocasiões, por causa das suas posições, então eu também estou disposto a isso.

E - As posições do seu pai também eram mais à esquerda, né?

L - Sim, de esquerda. E tudo bem. Então, eu não tinha conflito político dentro de casa. A gente pensava um pouquinho diferente de igreja porque ele era mais conservador⁶⁸ do que eu. Eu era do movimento jovem, eu fui da federação de jovens por vários anos seguidos, que era o grupo que reunia os jovens de todas as igrejas, viajava muito, tava sempre em contato com as outras regiões e havia uma tendência curiosa entre os jovens: as posições de esquerda e as posições carismáticas. Que é um negócio incrível, mas isso acontecia.⁶⁹ E aí aconteceu um evento em São Paulo, liderado pelo nosso bispo aqui pra fechar a Faculdade de Teologia [Universidade Metodista de São Paulo] que era um antro de comunistas [segundo o bispo], né? Imediatamente a federação de jovens da primeira região que é a nossa, tomou posição a favor da faculdade, contra o bispo. Aí o bispo começou a interferir na área da educação cristã, caçando membros da federação, caçando secretários de educação cristã. Eu era conselheiro de juvenis, fui caçado como conselheiro de juvenis da igreja. Pra que o movimento jovem se enfraquecesse e ele pudesse levar a cabo o fechamento da faculdade. O movimento não se enfraqueceu, então criou-se um atrito muito grande entre a mocidade da igreja e o bispo que era a liderança máxima.⁷⁰ Pastores ao lado

⁶⁸ Provavelmente uma referência ao conservadorismo comportamental, geracional, o que não impedia, para alguns, um posicionamento político mais à esquerda. Mesmo no grupo batista, algumas lideranças se tornaram conhecidas pelo rigor moral e, ao mesmo tempo, pela militância democrática à esquerda. Chama-nos a atenção, contudo, o fato de Lenilson e outros entrevistados não necessariamente entenderem que conflitos de ordem moral, religiosa e geracional também terem uma natureza política, independentemente de uma inclinação ideológica específica.

⁶⁹ A ênfase do entrevista no caráter extraordinário da união das tendências carismática e de esquerda no seio da juventude metodista é porque, comumente, os movimentos carismáticos, também conhecidos como pentecostais, quando emergidos dentro de igrejas históricas, quase sempre estão acompanhados de certo conservadorismo comportamental e político. Não era esse, segundo o entrevistado, o caso da juventude metodista.

⁷⁰ Diferentemente da igreja batista, cuja gestão convencional é menos centralizada, dada a relativa autonomia das igrejas e instituições irmãs ao grupo, no caso metodista, o sistema de gestão eclesiástica é o episcopal. Nesse modelo, há uma maior verticalização do poder, uma concentração de autoridade e articulação política nas mãos dos bispos. As igrejas não são autônomas, tampouco suas instituições educativas, estando sujeitas a intervenções mais diretivas das autoridades eclesiásticas. Isto posto, entende-se melhor a radicalização e polarização política dentro da Igreja

do bispo e pastores ao lado da mocidade. Paralelamente você vai ter na igreja metodista uma cisão em 68, na mesma época que fecha a faculdade de teologia, que é o rompimento da mocidade com a liderança da igreja local, há uma cisão da igreja por motivos doutrinários, [surge] a igreja wesleyana metodista, tudo nessa época. E os pastores que saíram pra igreja wesleyana eram pastores ligados à mocidade. Por causa daquela tendência que eu te falei que é uma posição de esquerda para uma posição carismática, mas era uma posição carismática muito intrigante que não era de isolamento, era a mais popular dentro da igreja. Em outras igrejas não. Depois a igreja wesleyana passou a ter essa tendência de isolamento pentecostal [...]. Então, isso tudo em 68, né? E a gente tá metido no Bennet também, que é a principal, umas das principais escolas numa reforma de experimentação educacional que era inteiramente de esquerda. Aí eu não preciso te dizer que o Bennet foi alvo de fiscalizações, intervenções, enfim, um muito de coisa, perseguição. Eu cansei de tá citado em órgão de segurança do MEC, eu e mais um grupo de professores. Bom, isso aí, então a gente entra na década de 70, a educação metodista se organiza, 69, depois da crise da faculdade metodista, as escolas metodistas se reuniram e formaram uma comunidade [de escolas] que existe até hoje [...]. Isso me trouxe problema político, né? Porque como eu tava viajando muito, teve uma certa vez que eu fui chamado pela Polícia Federal, eu fui tirar um passaporte, que não me deu o passaporte, e eu fui saber o por que. É que eu pertencia a uma organização secreta política e andava viajando o país inteiro. Aí eu disse que queria saber qual era essa organização secreta e instituição que eu faço parte. "Aí, tá aqui na sua ficha, olha só: COGEIME [Conselho Geral de Escolas e Institutos Metodistas]. Você teve em Piracicaba, Passo Fundo, Santa Maria, em Rio Claro, Belo Horizonte pelo COGEIME". EU fiquei impressionado como eles sabiam. Aí eu dei pra rir. [Disseram] "O senhor tá rindo dum negócio sério?". Eu disse: "tô, porque vocês nem sabem o que é COGEIME". Quando eu disse o que era o COGEIME, então ele disse, tenho a impressão de que era um coronel: "olha, nós vamos liberar seu passaporte por um mês, você vai viajar um mês". Um mês depois eu tinha que me apresentar. Obviamente, quando eu voltei, eu fui forrado por um General da igreja, que era do SNI, eu dei aula com ele na escola dominical, ele, inclusive, sabia das minhas posições de esquerda, me respeitava e entrei em contato com ele e ele me ligou do mesmo dia me dando um contato de um coronel do DOPS aqui no Rio de Janeiro. No dia seguinte lá fui eu procurar o Coronel. Esse coronel me deixou sento do meio dia às 5 da tarde sem trocar uma palavra comigo no gabinete dele. No final, ele disse que eu podia ir embora porque ele já tinha tido o contato que queria ter comigo.

A transcrição acima é extensa, mas, com ela, instamos preservar a fluidez narrativa e, também, nos valermos das informações que tocam as tensões que operavam para dentro do metodismo brasileiro. Fica-nos a inferência de que o enfrentamento político fora mais intenso nesta confissão do que no grupo batista. Ainda assim, é importante salientar que o entrevistado diz possuir uma clara e militante posição esquerdista, o que nos leva à conclusão de que ele evoca a sua memória a partir desse ponto de vista e organiza a narrativa dos episódios que

Metodista no contexto da Ditadura. Para aprofundamento na controvérsia ideológica dentro do metodismo à época da Ditadura, ver Reily (2003).

viveu *in loco*, de modo a não só se posicionar, mas, também, a estabelecer quais sejam as contraposições.

E - Aí, você, com esse seu histórico de uma militância à esquerda, é convidado pra dar aulas de história e participar de uma função de coordenação pedagógica num colégio batista?

L - Ainda não. Primeiro com o projeto⁷¹. O projeto foi minha porta de entrada. A primeira coisa que eu falei foi do espaço. Aquele prédio [do Colégio Batista Shepard] era um depósito de carteiras de ferro aparafusadas no chão uma atrás da outra naquele prédio velho. Aí eu mandei pra Junta e o professor Erotildes que o colégio tinha um trunfo: os alunos adoravam o colégio, o espaço [externo], os professores, os funcionários. "Vamos investir na capacitação dos professores, com dinâmicas de grupo, na reformulação administrativa da escola e vamos dar umas pinceladas no prédio". Mas aí aconteceu um negócio engraçado, quando acabaram as férias, um dois meses de aula, os professores marcaram uma reunião com a direção, dizendo: "olha, vocês fizeram a gente perder nossas férias com essa capacitação e pediram pra gente fazer dinâmica de grupo em um sala onde cadeiras são parafusadas?". E eram carteiras altas, que as crianças ficavam com a carteira quase no queixo. Aí mudamos, começamos a fazer dinâmicas e aulas externas, naquele bosque que você conhece, compramos projetores de filmes, a escola teve que gastar um pouquinho. Aí as coisas começaram a andar. A gente tinha um folhetinho, eu queria ter um pra te dar, que dizia "venha estudar no verde". Aí o professor Erotildes me chamou e perguntou se eu não gostaria de executar o projeto. Eu disse "claro, eu acredito nele". E aí nós começamos, mas eu vou te dizer que se eu não fosse persistente, eu tinha desistido nos primeiros quatro meses. Nós tivemos alguns atritos, porque ele [Erotildes] queria resultado rápido, mas também a Junta tava em cima [...]. Logo no primeiro ano a gente ganhou mais 100 matrículas, foi muito bom. A gente era como uma família. Mas tínhamos conflitos, porque era um projeto com uma filosofia de objetivos, claramente por objetivos, que um negócio moderno, atual, a gente tinha metas a cumprir, era um projeto moderno. A gente fez um planejamento anual e o que a gente alcançou foi tão bom que a gente resolveu abrir um segundo turno [à tarde]. Então, eu sobrevivi aos seis primeiros meses e fui convidado a ficar. Mas teve um fator que não me era favorável, é que eu não era batista. Mas isso não era um fator desfavorável para o professor Erotildes e nem pros coordenadores que eram batistas e trabalhavam comigo, né? Mas pra Junta, com certeza, isso era.

Observamos que a tensão entre o antigo e o novo acontece na fala de Lenilson. Sua narrativa buscou alguns marcos para distinguir que a sua chegada à instituição precipitou uma modernização do espaço e também das inclinações pedagógicas da instituição. Também há que apontar a noção de moderno do entrevistado: a seu ver, a modernização do colégio passou pelo emprego de uma filosofia com objetivos e metas. Algo a que Le Goff (1996, p. 171-172) chama a atenção, uma vez que no ocidente moderno a noção de inovação está atrelada ao evolução do conhecimento científico e tecnológico.

⁷¹ Em meados da década de 1970, o professor Lenilson foi convidado pelo diretor Erotildes para elaboração de um projeto de ampla reforma do Colégio Batista Shepard.

E- Então essa perspectiva mais à esquerda não te rendeu problemas internos, mas sim com os órgãos gestores da educação batista?

L - Isso, com a Junta. Externos, não internos. Acima de tudo porque como eu era muito ligado à questão da educação cristã, a gente fez boas coisas dentro da educação religiosa da escola, interferi na educação religiosa da escola, inclusive uma coisa que a gente disse é que a educação religiosa deveria ser feita por gente que se interessa por educação, não só pelo simples fato de que era pastor. A gente teve problemas, porque a gente teve alguns pastores que eram professores de ensino religioso e que obrigavam os alunos os alunos a ir com a bíblia pra sala de aula pra fazer galope bíblico.⁷² [...] A gente tinha educação religiosa. Quando o Almada [pastor e educador batista, ocupou a função de capelão do colégio] chegou, ele reformulou a educação cristã, usando gente da educação, inclusive ele. E alguns pastores, a gente sabia que ia ter problemas com esses pastores que pularam fora, né? Porque eles eram apenas pastores e não gente dedicada à educação.

E - Você pode falar um pouco sobre o ensino religioso?

L - Não tinha resistência ao ensino religioso. A gente alguns problemas uma vez. Um problema com uma aluno que apareceu de touca. Aí a gente conversa daqui, conversa de lá, a gente descobriu que o garoto tinha feito iniciação no candomblé. Aí nós chamamos o garoto, aí veio a família do garoto. [Lenilson] "E aí? Ele não pode assistir a aula de touca". [Pais] "Ah, mas ele não pode tirar a touca pra assistir aula". [Lenilson]: "Ah, então a gente vai ter com inventar uma mentira aí, de que ele tá com um problema na cabeça e precisa usar a touca pra não criar problema". Mas não tinha resistência ao ensino religioso. Aí um dia chegou lá um pai. Nós tínhamos recebido um grupo de alunos da Escola Hebraica. Mas antes deles irem pra lá eu reuni o grupo e disse: "a escola é uma escola confessional, se entrou lá, ajoelhou, tem que rezar". Foram quase dez alunas do curso normal pra lá. Aí, eu que um mês ou dois depois apareceu um pai. Ele apareceu [dizendo]: "ah, porque eu gostaria que a minha filha não assistisse a aula de religião". Eu falei: "tá bem". Eu peguei o telefone e disquei pra secretaria na frente dele: "ô, fulana, vai subir o pai da aluna fulana de tal pra pedir transferência [risos]. Aí o cara: "professor, dá licença, um minutinho, eu não tô pedindo transferência". Eu disse: "não, o senhor está, o senhor assinou uma matrícula sabendo que tinha ensino religioso e que isso faz parte do currículo da escola, a gente não reprova ninguém, mas pode reprovar. Então eu não posso discutir se a sua filha vai assistir ou deixar de assistir. Lá na Hebraica assistia Grego, Hebraico e Torá, aqui vai fazer ensino religioso".

A nosso ver, no estrato acima, emerge a tensão religiosa própria do espaço confessional, que é, também, o ponto de vista a partir do qual Lenilson observa as experiências progressas. Evidentemente, há que se levar em conta o distanciamento histórico e o cotidiano escolar no qual o ator se inseria. Nossa análise não deverá passar por um juízo moral sobre as atitudes dos atores. O que nos interessa, portanto, é discernir que a escola batista, conquanto se pretendesse moderna, era atravessada pelo signo da confessionalidade, que abarca uma gama de costumes e valores próprios da moral protestante-evangélica. Ademais, retornamos à constatação de que não há por parte do ator uma noção de que as

⁷² Atividade competitiva baseada na velocidade com que os participantes conseguem achar um determinado versículo da bíblia.

questões religiosas e comportamentais também são questões de poder e, portanto, políticas. A tensão entre liberdade religiosa e "educação cristã" ocorre no discurso de Lenilson algumas vezes e é, a nosso ver, um desdobramento de uma tensão precedente a qual já pudemos escutar: a do binômio educar/evangelizar. Insistimos nessa questão:

E - Já na posição de coordenador, e não só de professor, além dessas reformas estruturais, houve uma iniciativa de implementação de um projeto educacional, ainda mais levando em conta o momento histórico, que tivesse uma perspectiva libertária, progressista?

L - Bem, eu digo o seguinte: a gente não tava sozinho. A gente tinha uma equipe, junto com o professor Erotildes. Eu consegui levar algumas pessoas comigo, professores que trabalharam no Colégio Bennet, quando eu tinha sido diretor do Colégio Bennet. Aí depois eu fui pra batista por questões políticas também, quando o conselho diretor era de direita contra uma atuação interna que era de esquerda. Alguns professores foram pro batista, professor de matemática, professor de português, que era de esquerda. Agora, eu encontrei gente lá [batista Shepard] que já era de esquerda, o Cintra [Ricardo], você vai conversar com ele. E encontrei pra minha surpresa um ex pai, que tava na coordenação. Então, eu, na verdade, fui agregar esse grupo. O José era coordenador pedagógico, eu era o geral, o Cintra era o coordenador do ensino fundamental e tinha uma outra menina batista, que era sem posição [política] que era auxiliar da coordenação. E tinha uma professora, ó, que era bom de trabalhar com ela. "Ah, e a posição política?" Devia ter alguma secreta, né? Mas era "batistona", boa de trabalho, que era coordenadora também, mas ela era dura da queda, mas ela trabalhava junto, se confiasse. Aí a escola foi crescendo, crescendo. Aí a Junta de Educação amoleceu. não vai pressionar, vai tirar técnico de time que tá dando certo? Não vai. Hora e meia tinha um cara lá que queria levantar questões e tal. Mas a gente tinha alguns apoios. Um deles era o "Pedro"⁷³, uma pessoa com quem você deveria conversar, ele foi professor dessa época lá no batista. Aí a gente foi até a década de 80. A segunda metade da década de 70 já foi mais amena, a gente começa a trabalhar em paz, não tem grandes fiscalizações.

E - Grandes fiscalizações estatais, né? E do ponto de vista da Convenção Batista Brasileira?

L - Bem, foi feita uma reunião, um seminário, coordenação geral do seminário foi do Almada, né? E o grupo coordenador era eu, José, um membro da junta, o Cintra e o professor Erotildes, mas coordenava geral era o Almada, onde foi feita uma semana "Seminário de Integração dos Educandários Batistas", ou seja, veio gente de tudo que é jeito. E aí no programa tinha umas oficinas, e tinha uma oficina que "Diagnóstico de Realidade". Eu e José. Cada um fazendo diagnóstico em uma hora determinada. E os participantes da semana de estudo escolhiam a oficina que queriam participar. Eu sei que um dia, antes do seminário, na abertura, o professor Erotildes me chamou, eu e o José e disse: "olha, eu to recebendo pressão pra tirar vocês dois das palestras, mas eu disse que eu não tiro, eu acabo com o seminário, mas não tiro vocês, mas vocês maneiem, hein?" [risos].

E - Agora, a pressão era mais por vocês serem metodistas do que por serem esquadristas?

⁷³ Professor de História da Educação do curso Normal e de Filosofia para o secundário, que também foi entrevistado para essa pesquisa.

L - Não, a pressão era mais por a gente não ser batista [risos]. Ninguém queria saber se era metodista ou não, a gente não era batista. A gente até pouco tempo era chamado entre os batistas de os "estrangeiros". Não era porque eu era metodista e o Zé era católico. Aí eu ficava olhando e falava "esse cara [José] é mais evangélico do que muitos de nós". Aí, resumo, o professor Erotildes disse que não, mas que a gente fosse prevenido. Aí eu fiquei muito doído. Mas eu falei, não vou levar esse negócio pra casa, não [risos]. Mas aí eu tava separado pra fazer uma conferência, pro auditório cheio. Quem tinha que me apresentar era o professor Erotildes [...]. Professores Erotildes ali sentado [disse]: "Ele é coordenador da nossa escola, como vocês já saber". Professor Erotildes não deixou por menos [risos]. Ele [Erotildes] disse "ele vai falar sobre o modelo da educação metodista". Eu fui até meio agressivo. Porque eu resolvi contar um piada. E não piada eu disse que um metodista foi pro céu [risos].

E - Já começou a polêmica aí, um metodista foi pro céu

L - Aí eu disse: "eu sei que vocês não acreditam nisso" [que um metodista foi pro céu]. Nisso eu olhei pro professor Erotildes e ele tava aqui, arriado na cadeira, de um jeito que a plateia não enxergava ele [risos]. Aí eu disse que, apesar deles não acreditarem, um metodista foi pro céu e foi recebido por São Pedro. E São Pedro começou a mostrar as instalações, praças e tudo. Aí o metodista viu uns prédios lá no fundo e quis saber o que era. São Pedro disse que era onde os grupos das pessoas no céu reuniam. O metodista quis conhecer. Aí passou no primeiro prédio e ouvi "Aleluia, glória a Deus". São Pedro disse: esses aqui são os pentecostais. Aí passou por outro e falavam: "o evangelho tem que ter justiça social". "Esses aqui são os metodistas", disse o São Pedro. Aí depois passaram por um prédio em silêncio. Aí São Pedro falou: "agora fica bem quietinho, esses são os batistas e eles acham que estão sozinhos aqui [no céu]". [risos]

E - E qual foi a reação da plateia

L - Nenhuma. Primeira piada que eu contei na vida que ninguém riu.

Eis outro momento da entrevista em que a questão da confessionalidade ganha destaque e se nos apresenta fecunda. O fato de ser um metodista, ou não ser batista, foi mencionado algumas vezes como sendo razão para desconfiança. Há ocorrências várias que apontam para a tensão e as questões políticas presentes dentre do grupo batista. Ademais, é importante dizer que a confissão católica de José também é tratada de modo distinto na fala: "esse cara [José] é mais evangélico do que muitos de nós".

E - Agora vamos falar sobre a atuação sua em história na sala de aula. A gente sabe que disciplina História efetivamente uma das mais curricularmente afetadas pelo Regime [...]. Como é que funcionou?

L - Olha, a gente não considerou isso muito não. Olha, eu o Cintra, a gente trabalhava em história no ensino médio.⁷⁴ O Cintra com História Geral e eu com História do Brasil o OSPB, né? E aí, o seguinte, a OSPB era a disciplina mais visada. Mas a gente trabalhava OSPB como se fosse ciência política. A gente levou a escola a trabalhar a Constituição. E mesmo internamente a gente não teve muito esses problemas [...]. Quer ver uma outra questão? No ensino médio, leitura e livros que eram rejeitados por aí a fora. Um deles: "História da Riqueza do Homem", do Leo Huberman. Esse livro era adotado

⁷⁴ Optamos por preservar a forma como os entrevistados definem os ensinamentos hoje conhecidos como fundamental e médio, mesmo que à época a nomenclatura fosse outra.

no ensino médio, a gente usava esse livro. É um americano de esquerda, mas era o nosso livro, livro de cabeceira, nós indicávamos por alunos, os alunos liam capítulos desse livro. Outros livros pro professor de português; literatura, tem que ler. "Ah, mas o Regime". Tem que ler esse livro. Então em História a gente indicava leituras paralelas, então teve um livro que eu tava trabalhando com o segundo grau, eu fiz uma leitura paralela com esse livro, que discutia a questão das origens do homem. Aí o professor Erotildes me chamou: "Ô, Lenilson, você tá tomando cuidado nesse livro?". Eu falei: "tô, eu acho que cientificamente os alunos precisam saber que tem várias teorias da origem do homem, uma delas é a evolucionista; eu não vou dizer pro senhor que eu sou evolucionista [risos], mas eu vou mostrar pros alunos quais são teorias pra eles refletirem". Outra, pra época, que a gente leu no ensino médio, que era um livro sobre ideologia política, mas que falava sobre o marxismo. Mais uma vez o professor Erotildes me chamou: "Lenilson?". [Lenilson] "Professor, já sei o que o senhor vai dizer. Logicamente, nós vamos mostrar as várias correntes políticas, eu explicar pro aluno o que foi o nazismo, o que foi a variante do fascismo, o que é democracia social e também vou dizer o que é marxismo. Então a gente tinha uma bibliografia vasta.

As memórias dão conta de apontar as estratégias usadas para contornar as disposições curriculares e conteúdos disciplinares da época, substanciando a categoria de cultura escolar e permitindo-nos discernir as negociações no exercício cotidiano da docência. Contudo, embora o próprio Lenilson postule a ausência de constrangimentos e regulações em seu ofício, acaba por narrar situações em que é levado a prestar esclarecimentos acerca dos conteúdos dados em sala, quer ideológicos, no caso da inclinação política dos autores, que religiosos e dogmáticos, no caso da questão concernente ao embate entre evolucionismo e criacionismo. Aproveitamos para insistir na questão da liberdade de manifestação de ideias:

E - E vocês conseguiam, entre vocês, professores, vocês conversavam sobre a questão do Regime, em sala de aula isso era possível?

L - Tranquilamente. A gente não tinha impedimento nenhum, mas nenhum mesmo. Eu diria pra você o seguinte: se os professores ligados às áreas de ciências sociais fossem fracos, a gente podia ter uma reação ou outra, mas eram professores que levavam a sério o trabalho, desde o primeiro grau. A gente tinha um professor de geografia, Fernando, um português, de esquerda, a aula dele era uma aula de geografia humana. Na época em que não se falava em geografia humana a atuação dele era geografia humana. A gente fazia acordos: "Fernando, você trabalha isso que eu preciso trabalhar isso". Guerra das Malvinas foi uma semana de debate lá no batista, as diversas posições internacionais, do Brasil, da Inglaterra. Direitos humanos, a gente montou um quadro com a turma do terceiro ano, um quadro de papel pardo, a parede inteira da sala, localizando principalmente no Brasil e no mundo, os lugares em que de desrespeito ao direitos humanos. Pesquisa dos alunos. Eu ajudei apenas a montagem do quadro e falava pra eles verem que artigo da Declaração dos Direitos Humanos da ONU tava sendo desrespeitado. O Brasil tava cheio. Então você trabalhava essa questão de conscientização política. E vários desses alunos ingressaram em cursos de ciências sociais. A gente tem hoje vários professores de história, vários professores de ciências sociais.

E - E você teve algum problema com os pais por causa disso?

L - Não. No batista a gente atendia a uma classe média, média e baixa. No Bennet foi pior, a gente atendia a uma classe média alta. Teve denuncia contra professores, no batista não.

E - E aquela relação dos batistas com as campanhas nacionais de evangelização? Aquele nacionalismo batista, chegou até vocês?

L - Não. Isso passava distante por nós. Talvez por causa do Almada, que segurava. Tinha os funcionários que falavam do Billy Ghram, mas não.

E - Você diria que o Shepard e o Brasileiro [Colégio Batista Brasileiro - Rio de Janeiro] foram lugares de resistência, então?

L - Sim. Agora, eu não diria isso do Brasileiro, não. O diretor do Brasileiro era um pastor mais conservador.

E - No Shepard, então, vocês não passaram por situações de constrangimento por conta do posicionamento político?

L - Muito por conta do professor Erotildes. Você tá vendo que eu tô falando o tempo todo dele. Olha, o José teve dois irmãos fuzilados, por que os dois irmãos faziam parte de um aparelho do partidão [Partido Comunista Brasileiro]. Por causa disso, ele cansou de ser perseguido. Por causa dos irmãos ele passou a ser perseguido, vigiado e o professor Erotildes bancou o José.

E - A gente vê nas atas da Convenção Batista Carioca, a tensão dos pareceristas com os relatórios do professor Erotildes. A gente pode dizer que a inovação pedagógica era uma forma de resistência naquele contexto político?

L - Não tenho a menor dúvida disso. Ah, outra coisa, o Cintra teve preso, batista de Juiz de Fora. Pra fugir da perseguição, veio pro Rio de Janeiro, ele chegou ao batista e o professor Erotildes o contratou [...]. Nenhum colégio na época tinha uma linha programática, a gente tinha. A gente sabia o que a História tinha que trabalhar o tempo. A gente trabalhava conjuntura de Brasil, lógico que trabalhava. Pra mostrar o momento político que a gente tava vivendo. Então, "Diretas Já", no início da década de 80 a gente convidava os alunos pra irem pras manifestações das "Diretas Já". Cansamos de ir pra passeata. Internamente a gente teve alguns atritos internos complicados sabe por que? Por que a gente colocou o colégio na rua pro desfile de 7 de Setembro. Aí alguns professores não queriam. Aí eu perguntava: "mas por que não?". [Professores] "Ah, eu não vô participar de manifestação militar". Eu falava: "você tá equivocado, você tá muito equivocado, não é manifestação militar, é semana da pátria, nós não precisamos de vocês pra treinar os alunos, nós vamos treinar os alunos". Eu não era militar, não fui treinado em método militar, mas eu treinava a banda do batista [risos]. Essas atividades culturais e esportivas faziam parte da linha programática e pedagógica da escola. Até pra gente poder competir com as outras escolas. A gente ia pros desfiles, e tinha competição, pra ganhar. Nos esportes a gente podia perder, mas perder dignamente. Era uma equipe fabulosa. E a gente tinha um ambiente delicioso.

O último estrato revela a complexidade da história cotidiana e dos atores nela implicados. Postulamos a fecundidade da história oral justamente pela possibilidade de discernir no relato atores as tensões que lhes atravessavam e, de alguma forma, ainda atravessam. Em uma mesma narrativa, pode-se encontrar menções ao acolhimento de docentes perseguidos pelo Regime, ao progressismo pedagógico, ao incentivo à mobilização do alunos em favor da democracia e a situações de constrangimentos com docentes que se negavam a participar de festas cívicas. Ainda que não nos apeguemos ao relato oral pelo seu teor factual,

sustentamos que seja possível apreender da memória evocada o modo como os sujeitos se percebem quando pensam a si mesmos na situação pretérita da qual participaram. E, neste sentido, a fala de Lenilson é fecunda, pois que se mostra atravessada por essa complexidade das escolhas cotidianas do sujeito que, embora pense o seu tempo, também está a vivê-lo, em todos as suas contradições e vicissitudes.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E RELIGIOSA: PROFESSOR PEDRO⁷⁵

P - Eu trabalhei no Colégio Batista [Shepard] desde cedo, eu nem era formado ainda e já trabalhava lá no Ensino Fundamental. Eu fiz de tudo lá. Como eu era filho de pastor, meu caso era mais delicado, meu pai foi pastor itinerante, em vários lugares a gente vê igrejazinhas que meu pai plantou. Então meu pai viajava e em 53 meu pai viajou e eu fiquei interno no Colégio Batista [...]. Filho de pastor pobre tinha que trabalhar [no colégio] pra poder estudar.⁷⁶ Quando acabou o antigo 2º Grau, então eu fui lecionar também o que eu podia pra continuar a ganhar um dinheirinho. Aí eu continuei, eu dava aula no início para os meninos [educação infantil], aí eu comecei a ajudar a dar aulas no curso Normal, aulas de História da Educação. Depois [década de 80] eu fui dar aula na Gama Filho, porque eu fiz pedagogia e depois mestrado. Eu fiz pedagogia quando a formação em pedagogia dava registro em outras disciplinas, como matemática, etc, por isso eu fui dar aula no Normal. Eu trabalhei na Castelo Branco, ajudei a formar um monte de universidades, todos ficaram ricos e eu continuei pobre [risos]. Foi mesmo.

Importante informação é a de que dois meses antes da entrevista, Pedro sofreu um Acidente Vascular Cerebral, o que prejudicou um pouco a sua fala, mas o mesmo fez questão de participar da pesquisa e, na ocasião da entrevista, esteve acompanhado de sua esposa, também educadora batista, que acompanhou com atenção a narrativa daquele docente. Inegavelmente, os dados colhidos nesta entrevista são mais enxutos, uma vez que o entrevistado respondia, pela condição da sua fala, de forma mais lacônica e carecia de alguns momentos de silêncio para que pudesse elaborar suas respostas. Decidimos, ainda assim, aproveitar a

⁷⁵ A entrevista com o professor Pedro ocorreu no dia 07 de agosto de 2015, em sua casa, tendo duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos. Pedro foi professor de Filosofia no ensino secundário e de História da Educação no curso Normal do Colégio Batista Shepard, durante quase toda a década de 1970. Atuou também no colégio Bennet e, tendo feito mestrado em Educação na UERJ, foi professor na Universidade Gama Filho e na própria UERJ-Caxias. Filho de pastor batista, ainda hoje é membro de uma igreja ligada ao grupo.

⁷⁶ Algo a que muitas unidades escolares batistas davam atenção era o acolhimento de alunos de origem social menos privilegiada. A exemplo de Arnaldo, Pedro também foi interno em um colégio do grupo e, como condição para manutenção da bolsa, além de um bom rendimento escolar, deveria cooperar com alguns serviços no campus, que iam desde a manutenção e organização de material didático, mobília até a colaboração com a disciplina nos alojamentos.

entrevista, uma vez que algumas memórias de Pedro se nos apresentam fecundas e convergem com as narrativas doutros docentes e, também, com discussões estabelecidas ao longo dos demais capítulos deste trabalho. Ademais, nos termos da história oral, embora a narrativa de Pedro não tenha sido enriquecida por muitas informações, ela se constituiu na forma com que ele, na condição de sujeito entrevistado, conseguiu verbalizar suas memórias.

Há que dizer que toda e qualquer entrevista com fins memorialistas está submetida ao signo da narratividade oral e sujeita, portanto, às imprecisões e limitações da linguagem, bem como às imprecisões e limitações da memória. Como pudemos discutir no capítulo 2, não tratamos a memória e a narrativa sobre a mesma como uma fiel narrativa, com aderência estrita ao fato histórico, ao pretérito, mas sim como um olhar facetado da experiência pretérita (PORTELLI, 1997, p. 32). Destarte, postulamos que, apesar do menor conteúdo exposto, a fala de Pedro é representativa de sua memória, tem *status* de fonte, e, por conseguinte, fecunda para nossa pesquisa.

A exemplo de Arnaldo, Pedro estudou como interno em uma unidade do sistema de escolas batistas. Pelo bom rendimento escolar, foi aproveitado como professor na própria instituição, antes mesmo de completar sua formação. A trajetória do docente está implicada com a educação batista e apercebemo-nos que sua fala toca mais a Igreja batista e seu empreendimento educativo e menos o exercício da docência no cotidiano escolar.

ATUAÇÃO DOCENTE EM FACE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA ESCOLA CONFSSIONAL: PROFESSOR PEDRO

E - Aquele era um período de muito conflituoso politicamente falando, inclusive na educação, como você se posicionou, se é que era possível se posicionar, e se esse posicionamento te rendeu algumas situações chatas?

P - Olha, deixa eu te dizer uma coisa, trabalhei inicialmente durante muito tempo lá na Gama Filho e o velho [Gama Filho] não queria que se falasse de jeito nenhum em Ditadura. Acontece que, no colégio Bennet, aí sim, o que eu quero dizer, que eu fui trabalhar como coordenador, eu era um deles, sub-reitor e lá, sim, foi muito importante, só pra você ter uma ideia, lá eu tive que mandar embora pessoas perseguidas pela Ditadura, mas isso houve em qualquer lugar.

Esse foi um momento em que o entrevistado se mostrou emocionado, sua fala ficou algo atravessada. Mas, ainda assim, conseguimos entender que, na condição de vice-reitor do Colégio Bennet, Pedro teve de lidar com a demissão de

peças fichadas pela Regime militar, algo que, posteriormente, lhe custou a própria demissão, quando da chegada de um diretor de alinhamento mais à esquerda naquela instituição. Informação a que tivemos acesso, também, com outro entrevistado. Destaca-se, também, que o entrevistado, quando se defronta com suas práticas pretéritas poderá fazer da narrativa um meio de justificativa. Quando nos informa que teve de demitir pessoas fichadas pelo Regime, sentencia: "[...] mas isso houve em qualquer lugar".

E - E no Batista, sendo História da Educação uma disciplina importante na formação ideológica dos normalistas, discutia-se em sala que o Brasil passava por uma Ditadura?

P - Não, a esse ponto não. Entendeu? Agora, lá no Bennet se falava muito, mas tinha perseguição.

E - Como a sua formação cristã influenciou o exercício da docência naquele momento?

P - Deixa eu te dizer o seguinte: eu tive muitos privilégios, uma coisa que eu falei muito, sempre, sempre, como cristão, mesmo muitas vezes não podendo ser claro e tal [quanto ao Regime], é que eu tive o privilégio de trabalhar com crentes, ajudar muita gente, os crentes, mas muitos mesmo.

A resposta não contemplou a pergunta acima, uma vez que Pedro não nos legou quaisquer informações sobre suas práticas docentes. Contudo, a fala acabou por desvelar que, para Pedro, o comprometimento político de um cristão tem uma dimensão de serviço ao outro, lembrando-nos do "amar ao próximo", mandamento atribuído à tradição judaico-cristã. Lembra-nos também algo do ideário político predominante entre os batistas no contexto do Regime, quando a práxis política passa a ser entendida em uma dimensão marcadamente religiosa, isto é, o modo como a Igreja e, por conseguinte, o cristão devem ser relevantes na sociedade passa fundamentalmente pela evangelização e beneficência. Vale lembrar que esse pensamento também marca a fala de Lídia e Arnaldo. Por isso, insistimos:

E - Então, na sua opinião, essa sua postura tem uma relação direta com a sua confissão?

P - As pessoas começaram a me conhecer e a me reconhecer como alguém que ajudava muito.

E - E como essa sua postura era recebida no Colégio Batista?

P - No Colégio Batista o ambiente era muito acolhedor, muito, muito, muito aberto, em algumas instituições parecia isso, mas, no fundo, estavam todos sendo observados e criticados e censurados.

Eis uma fala a que damos destaque. Pedro rememora suas benfeitorias e, quando perguntado sobre a recepção disso junto à comunidade do colégio, sublinha que o ambiente da unidade era acolhedor, mas ressalva que "[...] no

fundo, todos estavam sendo observados e criticados e censurados". Ressaltamos que outros entrevistados indicaram que se sentiam livres de pressões, mesmo com as regulações do período ditatorial, só revelando a presença de certas tensões, quando acabavam por falar de episódios do cotidiano em que suas práticas foram de alguma forma contestadas. Pedro, mesmo com suas dificuldades na fala e um posicionamento político que não nos pareceu claro, é quem acaba por dizer que o acolhimento do espaço confessional, a seu ver, não o impediu de discernir certa vigilância para dentro da instituição. Aproveitamos a aparecimento dessa tensão na narrativa de Pedro, e perguntamos:

E - Como era a postura da Convenção Batista Carioca, da Junta de Educação, em relação a essa posição mais ou menos aberta do Colégio?

P - Olha, não havia pressão, mas também...Tá entendendo o que eu quero dizer? Não havia pressão, mas também não tinha um apoio, muito pelo contrário, uma postura silenciosa [...]. Agora, isso, o que eu disse, foi diferente com os metodistas [Bennet], foi o único lugar onde eu fui mandado embora, porque depois acharam que eu estava sendo conservador, queriam que eu fosse mais avançado. Entendeu? E nem era o meu caso, mas eles queriam mais ainda [...].

Observa-se uma vez mais que as memórias de Pedro são recuperadas de modo e desvelar certas tensões. Sua fala sugere, a exemplo da anterior, que havia, sim, algum tipo de regulação por parte dos órgãos batistas e de atores no próprio colégio, mas que era algo não explícito. Há a lembrar que, conforme discutimos no capítulo anterior, do ponto de vista das práticas de gestão institucional, o grupo batista não fez intervenções diretivas em seus órgãos afiliados de modo a afastar pessoas alinhadas mais à esquerda ou à direita, como, aliás, ocorreu com os metodistas. Em contrapartida, lançou mão dos recursos que dispunha para promover uma doutrinação pautada na noção de não participação direta da Igreja nas questões de Estado e processos políticos.

Sublinhamos que a entrevista termina com a fala algo ressentida de Pedro, informando ter sido o Bennet o único lugar que o demitiu em toda a sua vida de educador. Pedro sugere que no caso metodista a tensão política não foi velada e que as correntes da Igreja mais à esquerda e direita entrecrocavam-se.⁷⁷ Percebe-se na condição de vítima desse enfrentamento, uma vez que teve de lidar com a demissão de funcionários fichados pelo Regime, quando ocupava cargo de gestão

⁷⁷ Lembramos que o professor Lenilson fez menção disso.

naquela instituição e, diante da chegada de um novo diretor alinhado à esquerda, acabou sendo dispensado, mesmo não se percebendo um defensor do governo.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E RELIGIOSA: PROFESSOR ISAQUE⁷⁸

Fui diretor de uma escola na zona rural de Macaé. E fui diretor dessa unidade ali em Carapebus, onde eu era pastor. eu, particularmente, era contrário à postura da Arena, que era a postura do governo. Então a gente tinha dois partidos e ou você era uma coisa ou era outra.

Isaque inicia sua fala apontado a existência de uma polarização, dando a entender que sua narrativa será ordenada a partir dessa referência antitética. Ademais, sentencia que não havia margem para posicionamentos ideológicos outros, como que a explicar e, talvez, justificar seu próprio posicionamento.

Eu modifiquei a face do colégio, eu tinha de 23 para 24 anos, eu mudei a face do colégio, eu tinha certa simpatia pelas ideias do MDB. Eu era pastor interino em Carapebus, onde tinha uma usina de cana de açúcar ligada a família de um senador, lá eu tentei fazer um trabalho de conscientização. O pessoal da igreja trabalhava e trabalha em condições subumanas, aquele sistema de cooperativa em que você era obrigado a consumir dentro do sistema de cooperativa da usina. [...] A empresa não dava nenhum suporte pros seus funcionários e eles trabalhavam em condições desfavoráveis e eu fui conscientizando os membros da igreja [que trabalhavam na usina] daquelas condições. Até o dia em que alguém me disse que eu calasse a minha boca porque se não definitivamente eu não ficaria lá.

A exemplo de outros entrevistados, Isaque faz associação entre o seu comprometimento político e educacional com a sua formação religiosa, e entende que sua prática política está implicada com o bem fazer ao próximo. Não é gratuita a menção ao nome do patrono de sua turma, Martin Luther King Junior, formada em 1968 pelo Seminário Teológico Batista do Sul Brasil, bem como não nos parece aleatória a informação de que sua tese de doutoramento em Teologia, em uma instituição protestante sem vínculo direto com alguma Igreja específica, fora a respeito de Paulo Freire.

⁷⁸ A entrevista do professor Isaque se deu no dia 15 de junho de 2015, na sede de uma escola privada e confessional de Educação Infantil da qual ele um dos donos e, também, o diretor. Durou cerca de duas horas. Isaque é pastor batista e atuou, também, em cargos de gestão da do empreendimento educacional da igreja. Foi professor de Filosofia e Educação Moral e Cívica no Colégio Batista Shepard, além de ocupar vários cargos de gestão no Colégio Batista Brasileiro. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Campos e em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, com doutorado (livre) em Teologia em Zurique, Suíça.

Me formei em 68 [teologia]. Sou da turma Martin Luther King, né? Nossa turma abraçou a visão do pastor King. A gente pra fazê-lo de patrono da nossa turma teve dificuldades. Fazia [também] Filosofia na Faculdade de Filosofia de Campos. Campos, uma cidade, sociologicamente falando, conservadora, então era o tipo de ambiente propício para o estabelecimento do governo militar [...]. Eu fazia faculdade de Filosofia em Campos, eu tive um professor que era o Bispo Dom Antônio, que era um camarada, um cabeça, mas em relação à igreja ele era um sujeito que tava rompendo com o Vaticano. Nessa época eu convivi com esse pessoal todo, com Dom Clemente. Mas ele era bispo em Friburgo, era um pessoal de descendência alemã, era um pessoal de coloração avermelhada [risos]. E eu tinha relacionamento com essa turma toda naquela momento. Na década de 70 eu fui pra Suíça pra fazer minha pós-graduação, na tese, trabalhei Paulo Freire como educador, filósofo e teólogo, em decorrência de uma única carta que ele escreveu para um estudante de teologia na Espanha. Mas a Teologia da Libertação é toda fundamentada no pensamento de Paulo Freire, né? E o Paulo Gutierrez⁷⁹ faz esse reconhecimento. [...] E aí fui trabalhar no Colégio Batista Brasileiro, no início da década de 70. Fiquei um bom tempo no Colégio Batista Brasileiro. Lecionei no Shepard, lecionei no Brasileiro. Trabalhei com Filosofia, só que você tinha que ter muito cuidado, até pra falar. Em certa época eu tive que parar de dar aula porque minha postura foi tida como uma postura fora dos parâmetros de uma escola confessional... acharam que eu não deveria dar aula, mas depois, depois fui chamado para dar aula [de Educação Moral e Cívica], mas a capelania do colégio [Batista Shepard] fez algumas ressalvas. Fizeram algumas ressalvas, né? Que eu não fosse enfático nessa questão [...] que não fosse tão polêmico, que não tentasse trabalhar a cabeça dos alunos, que eu me detivesse ao material didático [...]. Os nossos colégios, a gente tinha gente pensava de maneira mais progressista. Agora, eram pessoas olhadas com uma certa desconfiança, até porque havia aquela ideia de simetria denominacional, tinha que ser batista. Nessa época o colégio eram um colégio de prestígio na região da tijuca, era um colégio de linha conservadora, politicamente o colégio nunca se alinhou, agora tínhamos colegas professores que estavam engajados, verdadeira militância, né? Verdadeira militância. Mas o colégio como colégio era preciso manter aquela visão denominacional de não conflito, porque foi uma fase complicada. O Ministério da Educação, a gente pra poder trabalhar como professor, eu mesmo tive que assinar que eu me comprometia a dar o conteúdo programático da cadeira de Moral e Cívica, eu tive que assinar.

O trecho acima é longo, mas optamos por sua transcrição com poucos cortes, e, embora Isaque narre além da sua formação algo de sua atuação profissional, fizemos a opção por deixar a narrativa uma, sentido de expor e analisar o encadeamento dos fatos. Trata-se, em um primeiro momento, de uma

⁷⁹ Teólogo fomentador e sistematizador da Teologia da Libertação: movimento teológico politicamente inclinado à esquerda que teve no Brasil seu maior expoente na figura do pensador Leonardo Boff. Entre os protestantes, vale destaque ao reverendo presbiteriano Rubem Alves, também ligado à Teologia da Libertação e que, uma vez desligado da Igreja Presbiteriana do Brasil, assumiu posição de escritor mais ligado à Educação e Literatura e menos à Teologia. Importa dizer, ainda, que a penetração desse ideário político-eclesiástico no pensamento batista foi um tanto restrita. Circulou mais como um pensamento marginal. Inclusive, algumas fontes por nós analisadas no capítulo quatro, indicam que lideranças do grupo batista estavam comprometidas em rechaçar o pensamento da Libertação que alcançava especialmente setores da sua juventude. Entre os metodistas, por exemplo, a Teologia da Libertação, embora não fosse unanime, gozava de maior adesão.

fala que situa Isaque politicamente e atribui o posicionamento ideológico à esquerda a uma formação que esteve para além dos círculos batistas. A seu ver, a inclinação à esquerda é produto da influência dos professores de Filosofia católicos, somada à experiência de pesquisa no doutoramento, além do convívio com uma turma de formação teológica com aspirações progressistas, a julgar pelo nome de seu patrono: Martin Luther King.

Como desdobramento do posicionamento político, assim Isaque organiza a evocação da sua memória, ao chegar no Rio de Janeiro para ser professor de Filosofia e Educação Moral e Cívica nos colégios batistas da cidade, sofre com as regulações do Regime, mas, também, do espaço escolar. Faz menção ao fato de ter sido chamado pelo capelão do Colégio Batista Shepard para que não fosse tão ideologicamente enfático no ensino de Moral e Cívica: e, que se destaque o fato de ter sido o capelão, pastor responsável pelas atividades de natureza religiosa na escola, a figura a chamar-lhe à responsabilidade. E, ademais, sentencia que o aspecto confessional suscitou tensões várias, inclusive sobre aqueles atores que não eram adeptos da confissão batista. Isaque contribui para a nossa inferência de que o progressismo político e mesmo pedagógico, não raro, ia de encontro a outras forças ideológicas, as confessionais, que atuavam para dentro das escolas batistas. Eis na fala do entrevistado a ocorrência, uma vez mais, das tensões que o binômio evangelizar/educar engendrava na educação batista, que parecia estar sujeita à tradição e afeita ao novo.

ATUAÇÃO DOCENTE EM FACE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA ESCOLA CONFSSIONAL: PROFESSOR ISAQUE

E - Então você deu Moral e Cívica também?

I - Sim [risos]. Dei lá na roça, na zona rural, e dei aqui. Só que Educação Moral e Cívica tinha esse lado da moral, onde você podia trazer também pro lado religioso, o lado teológico, né? Então, você tava mais livre, entendeu? "Cê" trabalhava até com a Teodiceia,⁸⁰ havia essa possibilidade, era uma maneira da gente pelo menos sublimar o que eles [militares] desejavam.

Isaque também não se sentia confortável com o ensino de Educação Moral e Cívica e afirma que sua estratégia era inclinar os conteúdos para o lado

⁸⁰ Vale lembrar que a ênfase em uma cosmogonia cristã ou, como quer o professor Isaque, em uma Teodiceia, é, também, marca do livro de Educação Moral e Cívica de Ebenezer Soares Ferreira (1972).

religioso. Parece-nos, entretanto, pelo que pudemos inferir ao longo da pesquisa que a ênfase religiosa no ensino de Moral e Cívica não necessariamente se constituiria em algo contraditório em face dos valores civis apregoados pelo Regime. De qualquer forma, Isaque via da referida disciplina um instrumento do governo do qual se julgava opositor e, a seu modo, tratou de encontrar meios para negociar os conteúdos propostos.

Quando eu vim [para o Batista Brasileiro], foi uma época produtiva. A gente começou a avançar um pouquinho. Eu cuidava da área do vernáculo, do português. Quando eu autorizei o uso da leitura de Jorge Amado, isso deu problema, porque pessoas evangélicas, inclusive um diácono de Itacuruçá [Igreja Batista Itacuruçá, na Tijuca] foi lá aborrecido, zangado, porque a linguagem de Jorge Amado era uma linguagem assim, mais aberta, mais liberal. Os alunos leram Capitães de Areia e o Mar Morto, que eram textos bem incisivos, até pra moçada fazer análise conjuntural. A gente passou adotar um literatura da Betânia [editora evangélica] na área da educação cristã e eu me lembro que um pai um dia chegou lá e disse que a filha dele não estudaria aquele texto de história bíblicas, né? Mas sem nenhuma tendência a fazer proselitismo. E eu me lembro que atendi esse responsável e disse o seguinte: se sua filha não puder trabalhar esse conteúdo, o senhor tem toda a liberdade de sair daqui agora e pedir a transferência da sua filha.

E - Como alguém que parece se importar com a qualidade do corpo docente [...], diga o que era levado em consideração nas escolas batistas na admissão dos docentes?

I - Eu que cuidava dessa parte [admissão de docentes]. Tínhamos professores excelentes, tínhamos o Joel, uns dos melhores professores de física que eu já conheci, mas ele era muito requisitado aqui nos cursos do Rio de Janeiro [...]. Tivemos também o Mauro César, esse camarada foi o nosso professor de história, mas o camarada era bom, muito bom, ele era professor da Veiga de Almeida. Tínhamos o professor Wagner, português, que era titular da cadeira de português da Gama Filho, era um outro monstro na área de vernáculo, outro professor extraordinário. Outro professor...a Danila, na área de matemática...ficou com a gente tanto no brasileiro quanto no Shepard, né? Mas era muito boa, era professora pública também, do Estado. Então a gente tinha um corpo docente de primeira linha. A gente queria professores bons, mas professores com essa visão de progresso. [...] Isso aqui no Brasileiro e o Lenilson no Shepard. Então, avia até uma certa competição pra ver quem produzia os melhores conteúdos, os melhores programas. O Batista era maior do que a gente, tinham uma estrutura maior, tínhamos alguns professores que davam aula lá e aqui.

Uma breve intervenção nossa para destacar o tenso equilíbrio entre a confessionalidade da instituição e o pretenso progressismo pedagógico. Isaque diz não haver proselitismo nas aulas de Educação Cristã, mas reforça da obrigatoriedade das mesmas. Ao mesmo tempo, a indicação da leitura de Jorge Amado provoca desconfortos.

E - Então, já que do ponto de vista político não era possível um posicionamento tão engajado, pode-se dizer que nos dois colégios havia um posicionamento pedagógico e esse, sim, era progressista?

I - Sim. A equipe de professores tinha essa visão. O Lenilson, por ser metodista, trouxe alguns elementos muito bons que estavam ligados ao colégio Bennet. E eram camaradas que faziam a diferença. Agora, essa visão progressista foi um tanto expressiva. A gente não tinha posição político ideológica porque essa era uma época de muita restrição. Nessa época você tinha a Junta de Educação e houve momentos em que a coisa chegou a ferver. Houve um momento em que quiseram tirar o professor Erotildes [da direção do Colégio Batista Shepard]. Aí queriam criar uma ação centralizada. Qualquer pessoa que viesse a ser o secretário da Junta de Educação naquele momento viria a exercer uma hegemonia sobre o Shepard. Então, a visão sempre foi progressista, agora, tinha esse compromisso com uma educação cristã, e essa educação cristã desenvolvendo, também cidadania. Como elemento de motivação para que os alunos fossem melhores. Pra você ter uma ideia de como nós éramos progressistas, nós fazíamos gincanas e nessa época o colégio ficou conhecido até na TV Globo. A gente conseguiu arrastar artistas da TV Globo pra virem ao colégio, pra conversarem com os alunos, a gente tinha essa abertura. Eram formadores de opinião, né?

Embora saibamos que as Convenções Nacional e Regional dispunham dos seus recursos para terem alguma ingerência na administração dos colégios do grupo, não tomamos as afirmações acima como "provas" de que isso ocorria aos Colégios Shepard e Brasileiro naquele momento, especialmente o primeiro. Dessa declaração do professor Isaque, de que em alguns momentos "[...] a coisa chegou a ferver", nos limites e possibilidades da história oral, o que nos interessa discernir é que, apesar da alegação de alguns entrevistados de que os colégios gozavam de autonomia e tranquilidade, tensões ideológicas e políticas operavam para dentro das convenções e, eventualmente, se desdobravam sobre o cotidiano dos atores escolares, produzindo tanto capitulações quanto resistências, como outros testemunhos já deram conta de apontar. Machado (1999, p. 98) identifica o problema quando afirma que "[...] no cotidiano das instituições de ensino [...], todos os assuntos, quer de cunho administrativo, pedagógico ou espiritual, recebem observações e críticas da comunidade batista".

E - A gente tem, então, numa Convenção Batista Brasileira e seus órgãos representativos, uma perceptível postura, embora nem sempre declarada, conservadora. E isso, portanto, gerando uma tensão com as suas unidades escolares. Você se lembra de mais alguns episódios em que essa tensão ficou clara?

I - Essa Junta, por exemplo, ela teve elementos muito bons. Mas sempre houve um certo cuidado com essa visão conservadora de não gerarmos problemas com os poderes constituídos. Então, eu creio eu creio que podíamos ter feito muito mais, mas esse receio de que nos conflitássemos com o Estado nesse período da revolução, fez com que não alcássemos a nível educacional um lugar maior. Infelizmente. Agora, a gente tentou, o curso Impacto, formado por oficiais da reserva, que tinha uma outra mentalidade, começou na propriedade do Colégio Batista Shepard. Agora, a gente sempre trabalhou visando o melhor. Agora, pessoalmente, individualmente a gente tinha aqueles professores que eram mais pra

esquerda do que pra direita, que não se afinavam mesmo com essa política vigente naquele momento. E a gente procurou dar à linha pedagógica algo que fosse uma espécie de munição para que os alunos, ao saindo, fossem para frentes diferenciadas, né? Isso a gente fez. E tem muita gente boa por aí que foi aluno nosso.

E - Já que o tempo era um tempo castrador das individualidades, institucionalmente, os colégios fizeram da sua linha pedagógica uma forma de resistência?

I - Sim. Nesse sentido, sim. Haja vista que hoje o comandante do quartel da Polícia do Exército foi aluno nosso. O comandante assumiu agora no final de janeiro, foi nosso aluno, inclusive ele é meu filho mais velho [risos]. Quer dizer, as bases foram lançadas ali. O pessoal pergunta pra mim o que deu errado na minha casa; "Isaque, você nunca foi de direita e seu filho é militar". Eu digo que nada deu errado. Deus sabe a razão. Deus sabe, e ele já foi pra missão na África e abençoou uma missionária. Ele esteve com a ONU no Haiti e facilitou a entrada de missionários da Junta de Missões Mundiais.⁸¹ Ele colocou no coração o desejo de comandar aquele quartel e Deus o abençoou. Aquele quartel ali [no bairro da Tijuca], que tá todo enrolado com a Comissão da Verdade [risos]. Ele foi aluno nessa época em que a gente queria fazer as coisas. A gente trabalhava esse lado da cidadania, e não fizemos mais porque não dava, viu? Mas a educação batista no Rio foi muito forte.

Em meio a falas reveladoras, já que Isaque se coloca muito bem e parece dar conta do caráter multifacetado, complexo e plural das relações humanas e institucionais, somos surpreendidos pela informação de que o filho do entrevistado comanda uma unidade militar que esteve diretamente implicada com o Regime. Surpresa maior é perceber em Isaque um misto de orgulho pela ascensão do filho com certo desconforto por sua condição de militar. A memória, que quando evocada, busca referências identitárias, lugares de pertencimento, e que levou Isaque a asseverar no início da sua fala que só havia duas posições políticas possíveis à época do Regime, parece não encontrar lugar para a escolha do filho pela carreira militar e atuação em órgão tão emblemático pelo seu passado repressor. Diante disso, algo constrangido com nossa presença, muito embora não tenhamos nos posicionado ideologicamente, ao menos não declaradamente, Isaque proclama: "Deus sabe a razão". A entrevista prossegue e, talvez para mudar o rumo da narrativa, o docente escolhe rememorar a relevância da educação batista no Rio de Janeiro. Mas já no final da entrevista, Isaque parece se ressentir da posição predominantemente conservadora que o grupo batista adotou à época do Regime.

⁸¹ Órgão para evangelização internacional ligado à Convenção Batista Brasileira.

Eu vou falar de um período. Período do Edgar Soren.⁸² O período do Edgar [diretor do Batista Shepard, anos 1950 e início dos 1960], foi diretor daquela instituição e depois foi embora e foi reitor de universidade na América, foi um homem que trabalhou muito e deu muita credibilidade. Os melhores professores que você possa imaginar passaram pelo colégio batista: Rocha Pombo, que foi um dos homens da história, foi professor lá. O Werner, que foi uma das maiores autoridades no campo de química, professor da UERJ, membro da primeira igreja [Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro], professor do colégio batista. General Noronha, cabeça em matemática, General do Exército Brasileiro, engenheiro, professor de matemática do Shepard. [...] Agora, a gente tinha uma exigência muito séria com o corpo docente. O colégio [Batista Brasileiro] não fazia por menos. A direção queria o melhor e tinha esse respaldo pra trazer as pessoas que eram boas. Esse Wagner que era de português, ele trabalhou muitos anos, era uma cabeça, era um titular da universidade. E nós tivemos professores que trabalhavam conosco e trabalham também com o Santo Agostinho, que era um outro grau de exigência. Foi o que aconteceu com o Lenilson e José, eles traziam o que havia de melhor [para o Colégio Batista Shepard]. Agora, esse período da Ditadura, voltando, foi, sim, um período de achatamento, mas isso aconteceu não só com os colégios batistas, aconteceu com as universidades também. E, de uma certa maneira, nós tínhamos um José dos Reis Pereira,⁸³ que era um elemento muito forte na comunicação, né? Porque o jornal [Batista] estava nas mãos dele e também no campo da educação. Agora tivemos professores extraordinários, um Reinaldo Purim, que era uma cabeça, sabe? A verdade é que a questão política nacional e a questão política denominacional [do grupo batista], a verdade é que a denominação batista esteve o tempo todo alinhada com o sistema.

As memórias de Isaque se mostraram fecundas para nosso entendimento sobre como um educador de formação batista e de alinhamento político mais à esquerda lê a dinâmica do poder para dentro do grupo em face das questões de Estado. A fala do entrevistado dá conta das muitas contradições do complexo ambiente em que trabalhou, marcado pelo intento pedagógico pretensamente progressista, mas também por certo conservadorismo político e comportamental da confissão que regia as unidades escolares, além, evidentemente, das regulações do próprio Regime. Discernimos que Isaque, como um sujeito do seu tempo, não só diagnosticou tais tensões, como as viveu e, na fala presente, justificou-se dizendo que não puderam fazer mais, ressentiu-se do fato de que sua Igreja se posicionou predominantemente em lugar distinto do seu, e, ainda, quando não encontrou razões suficientes para evitar o conflito do seu posicionamento ideológico com a escolha profissional do filho, atribuiu à situação um sentido teológico.

Sumanizando, postulamos que a instrumentalização da história oral serviu-nos ao propósito de acessar memórias sobre a educação batista no contexto do

⁸² Irmão de João Soren, pastor e educador batista já mencionado nesta pesquisa.

⁸³ Pastor e educador batista cujo pensamento já foi explicitado nesta pesquisa.

Regime Militar, além de fomentar reflexão sobre a implicação dos atores que, *in loco*, foram implicados nesse recorte espaço-temporal. Distanciando-nos das inferências dicotômicas, ocorre-nos que, mesmo quando os entrevistados organizavam suas narrativas de modo antitético, os relatos dão conta da complexidade da situação histórica que nos dispusemos a escutar e o quanto ela é marcada pelas tensões constitutivas do cotidiano, neste caso, o cotidiano escolar. Isto posto, sustentamos que as entrevistas estiveram em acordo com os pressupostos teórico-metodológicos discutidos no capítulo dois e, como enfatizamos em nossas considerações finais, afinaram-se com a História Cultural, isto é, com a historiografia que percebe a educação como fenômeno da cultura e, portanto, implicada com sua própria historicidade - quer pelas relações humanas, quer pelas questões institucionais.

6

Considerações finais

Reconhecemos que a presente pesquisa se nos relevou um empreendimento desafiador. Consideramos a metodologia da história oral um tanto fecunda, mas demandante de atenção e rigor por parte do pesquisador. O trabalho historiográfico que se debruça sobre a educação, enquanto fenômeno da cultura, há que estar atento às complexidades das tessituras do cotidiano escolar. E que se leve em conta que estamos tratando de um ambiente escolar atravessado pelo signo da confissão. Deste modo, não só o fenômeno educacional está sob olhar como, também, o fenômeno religioso.

Nosso recorte cronológico também se mostrou um desafio a mais. O período do Regime militar é comumente percebido de modo dicotômico, polarizado. Mas, a rigor, trata-se de um momento multifacetado, ideologicamente inclusive. Discernir as nuances, as subliminaridades, os conflitos, as capitulações, enfim, identificar e clarificar com razoabilidade e rigor as tensões cotidianas sem incorrer em maniqueísmos foi, decerto, um desafio para nós.

Ademais, tratou-se de uma pesquisa dedicada à memória de pessoas que atuaram em um contexto histórico cuja memória, especialmente a coletiva, por questões acadêmicas e, também e principalmente, políticas está em flagrante disputa. Inclusive, um dos nossos entrevistados, o professor Ricardo, prestou à Comissão da Verdade, organismo com fins políticos e também memorialísticos de reparação histórica, o seu depoimento sobre a perseguição, prisões e torturas que sofreu tanto em Juiz de Fora (MG) quanto na cidade do Rio Janeiro. Carlos Fico reconhece a complexidade da questão:

A memorialística sobre a ditadura militar foi enriquecida com o passar dos anos, já que políticos, artistas, jornalistas e outros atores também têm deixado seus depoimentos, por iniciativa pessoal ou estimulados. Curiosamente, tal memorialística constitui-se ao mesmo tempo em fonte e objeto históricos, pois, se é certo que descreve a época, também pode ser estudada como luta pelo estabelecimento da "versão correta", estando por ser feita uma análise intertextual desses fragmentos como se formassem um texto único ou, pelo menos, um debate animado de "réplicas" e "trélicas" (FICO, 2004, p. 25).

Embora consideremos que sob a luz da História Cultural toda a escritura histórica, inclusive a acadêmica, tem uma inclinação política e se constitui em prática cultural moldada pelos processos de socialização (CERTEAU, 2013, p. 45), compreendemos ser parte constitutiva do ofício do historiador o estranhamento possível e necessário ao objeto pesquisado com vistas a evitar os anacronismos que comumente avizinham-se. Como pudemos inferir no capítulo cinco, na análise procedida, a fala sobre o passado fala algo sobre o lugar presente do entrevistado, suas memórias são sobre o passado, mas se organizam a partir do aqui e agora. E acrescemos: a análise dessas mesmas falas também fala algo sobre quem as analisa.

E, por falar em estranhamento ao objeto, escrever algo sobre uma faceta que seja da história da educação batista exigiu-nos cautela quanto ao "lugar social" de onde falamos. A formação em Teologia, a docência em instituições batistas de ensino e o pertencimento a uma comunidade eclesial do grupo até bem pouco tempo atrás nos fazem implicados com a história dessa Igreja. Fiamos-nos na perspectiva culturalista provida por Clifford Geertz que, mesmo desapegado da ideia de uma neutralidade estrita, sugere que é papel do pesquisador dedicado ao complexo fenômeno da religião, evitar posicionamentos maniqueístas:

Um dos maiores problemas metodológicos ao escrever cientificamente sobre religião é deixar de lado, ao mesmo tempo, o tom do ateu da aldeia e o do pregador da mesma aldeia, bem como seus equivalentes mais sofisticados, de forma que as implicações social e psicológica de crenças religiosas particulares possam emergir a uma luz clara e neutra. (GEERTZ, 2008, p.89).

Côncios, portanto, do delicado lugar de onde os entrevistados falam, do delicado lugar onde vivenciaram a história narrada, e, também, do delicado lugar de onde nós falamos, elegemos a história oral como recurso metodológico privilegiado para, justamente, abarcar essas tensões ocorrentes no tríplice movimento de rememoração-ressignificação-reconstrução do passado.

Inclusive, postulamos que a natureza do nosso objeto tratou de nos levar até à historiografia da memória e à história oral. Isto porque nossa pesquisa principiou-se em uma questão, a saber, como o programa de formação cívica do Regime Militar que, incluía a Educação primária e secundária, foi acolhido e negociado para dentro de instituições escolares atravessadas pelas tensões ideológicas pelas quais o protestantismo brasileiro passava. As fontes que

acessávamos preliminarmente, como *O Jornal Batista*, sugeriam que o grupo batista passou, à época do Regime, pelo acirramento do seu ideário expansionista, manifestado nas Campanhas Nacionais de Evangelização. Os hinos escolares também apontavam para a emergência de um sentimento religioso/patriótico. A hinódia batista, inscrita em seu principal hinário, também foi contributiva. E as escrituras sobre Educação Moral e Cívica de um dos principais educadores do grupo, Ebenézer Soares Ferreira (1972) - escrituras que são principiadas com a transcrição de uma oração atribuída ao general norte-americano Douglas Mac Arthur, com a transcrição de um elogioso telegrama ao autor atribuído ao general brasileiro Humberto Mello e com a transcrição de trecho de um discurso do presidente Médici - nos indicaram que a linguagem militar servia de recurso para definição da posição dos batistas em face dos inimigos da Pátria: os vícios, o pecado, a imoralidade, o atraso e, também, a subversão política dos que atentavam contra a liberdade religiosa de um Brasil democrático e cristão, assim pensavam.

Destarte, ganhou corpo a hipótese de que o ideal cívico-nacionalista tratou de incidir sobre o pensamento batista da época, enfático quanto aos valores da moralidade, do dever cidadão, da família, da pátria, etc. Contudo, nossa adesão à História Cultural não nos permitiria entender que os batistas e suas unidades escolares tão somente se apropriaram da formação cívica dos militares e da reforma curricular de 1971 que atendia a esse fim. Isto porque o historiador há que estar apercebido do "jogo" (FRAGO, 2007) das práticas escolares e das negociações próprias da cultura engendrada para dentro da escola, a cultura escolar (JULIA, 2001).

Recorremos, portanto, às entrevistas memorialistas com vistas a discernir como reagiram às disposições estatais e, também, às tensões do próprio ambiente confessional em que atuavam os docentes de disciplinas cujos conteúdos estavam diretamente implicados com a formação cívica do Regime. Embora com número restrito de atores que se enquadrassem nesse perfil, conseguimos encontrar oito deles e, dos oito, sei aceitaram o desafio. E, a nosso ver, a análise de suas entrevistas dá conta de que esses atores escolares lidaram cotidianamente com o delicado e tenso equilíbrio de tendências ideológicas, que ora se mostravam afeitas ao progresso, ora se revelavam apegadas à tradição e ao passado. Eram, de alguma forma, a expressão da categoria de LE GOFF (1996) a que frequentemente lançamos mão: o binômio antigo/moderno.

Inferimos que as entrevistas trataram de subsidiar nossa hipótese, sem com isso deixar de problematizá-la, de exigir-nos mais rigor e atenção. Postulamos que os capítulos precedentes à análise das entrevistas cooperaram para a elucidação das tensões presentes no pensamento educacional batista e, quando da leitura da entrevistas, esclarecem-nos como os docentes de formação religiosa e atuação em espaços confessionais são produtos e produtores desse pensamento.

Concluimos, portanto, que a presente dissertação contempla os objetivos que a engendraram e oferece alguma contribuição para o entendimento da relação entre a educação batista e o Regime militar brasileiro, tanto no enlace dos signos da confissão protestante (a "cruz") e do civismo militarista (a "espada") quanto nas apropriações negociadas e contestações dos mesmos na prática dos docentes cuja memória buscamos evocar.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. S. Ecumenismo, vergonhosa capitulação: conflitos entre conservadores e progressistas no meio batista baiano (1964-1980). In: **XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH**, 2009, Fortaleza.
- _____. Não pensamos em política, nossa revolução será espiritual: batistas e a ditadura militar na Bahia. Belo Horizonte, **Cultura e comunidade**, v.9, n.15, p.81-97, jan./jun, 2014.
- AHLSTROM, S. E. **A religious history of the american people**. New York: Doubleday, 1975.
- ALEIXO, R. A.; BURITI, I. Culturas escolares, currículos e representações de história na ditadura militar em Campina Grande-PB. Natal. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, jul-2013.
- AZEVEDO, I. B. **A celebração do indivíduo: a formação do pensamento batista brasileiro**. Rio de Janeiro: UNIMEP, 1996.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- BARBOSA, J. C. **Negro não entra na igreja: espia da banda de fora. Protestantismo e escravidão no Brasil Império**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- BACHELARD, G. A noção de obstáculo epistemológico - Plano da Obra. In: BACHELARD, G. **A formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1988, p. 7-28.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas, **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jul. 2011.
- _____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan/abr. 2011.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. Compreender. In BOURDIEU, P. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-739.
- BOURGUIGNON, L. N. Ensino de história e identidade nacional no Brasil. **Escritas**, v. 4, p. 4-22, 2012.
- BREGALIA, V. L. A.; ALVES, C. R. Correspondência em Arquivos Pessoais: considerações, conceituação, leitura. In: MENDONÇA, A. W. **História e Educação: dialogando com as fontes**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.
- CALVANI, C. E. B. A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil. **Revista Pistis Prax**, Paraná, v.1, n.1. p. 53-69, 2009.
- CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1990.
- _____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- CATELA, L. S. **Essas memórias...nos pertencem?** In: MOTTA, R. P. S. *Ditaduras Militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- CERRI, L. F. (Org.). **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- _____. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, 2013.
- _____. Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 195-224, 2002.
- CEREZER, O. M. Educação e dominação social: o ensino de história no regime militar brasileiro. **Revista Fenix**, v. 6, n. 3, jul/ago, 2009.
- CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense: 2013.
- COELHO, J. P. P.; COELHO, M. P. In: **Comunicação apresentada junto ao IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, out-2009.
- COSTA, P. B. C. O Destino Manifesto do povo estadunidense e o Espírito Colonizador Ibérico: a expansão e conquista em nome de Deus e a desmistificação do Paraíso na Terra. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 138, 2012.
- CRABTRE, A. R. **História dos batistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa publicadora batista, 1937.
- CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 42, p. 141-162, 2011.
- DUBET, F. Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, p. 289-305, maio-ago. 2011.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- ESQUINZANI, R. S. S. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.
- FERREIRA, E. S. **Memória silenciadas de professores: relações poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, no período da Ditadura Civil-militar no Brasil**. 2012. Tese (Doutoramento em Educação) – Pontifícia Universidade Católica-MG, Belo Horizonte, 2012.
- FREYRE, G. **Ingleses no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- SOUZA, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set/dez., 2005.
- FERREIRA, E. S. **Educação Moral e Cívica**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1972.
- _____. **História do colégio batista fluminense: cem anos de contribuição à educação e ao evangelismo no Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2010.
- FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.29-60, 2004.
- _____. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. Reinventando o otimismo. Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- FRAGO, A. V. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas**. Portugal: Edições Pedagogo, Ltda., 2007.
- GERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

- GERMANO, J. W. Ordem e progresso: o discurso sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 32, n. 18, p. 79-112, maio/ago. 2008.
- GOLDMAN, F. P. **Os pioneiros americanos no Brasil, educadores, sacerdotes, povos e reis**. São Paulo: Pioneira, 1972.
- HACK, O. H. **Protestantismo e educação brasileira: presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico**. São Paulo: Casa Presbiteriana, 1985.
- HARRISON, H. B. Os bagby no Brasil. Rio de Janeiro: JUERP, 1987.
- JANOTTI, M. L. M. Balaiada: construção da memória histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 41-76, 2005.
- JOUTARD, . Desafios da história oral no século XXI In: FERREIRA, M. M (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.
- JULIA, D. Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: SBHE, 2001.
- KENDALL, R. T. A modificação Puritana da Teologia de Calvino. In: REID, W. S. **Calvino e sua influência na cultura ocidental**. São Paulo: Casa Publicadora Presbiteriana, 1990.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.
- LE MOS, K. S. C. **A normatização da educação moral e cívica (1961-1993)**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- LEONARD, E. G. **O protestantismo brasileiro**. São Paulo: ASTE, 2002.
- LIMA, E. F. S. **Entre a sacristia e o laboratório: os intelectuais protestantes brasileiros e a produção da cultura (1903-1942)**. 2008. Tese (Doutoramento em História) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LOURENÇO, E. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010.
- _____. **Professores de história em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)**. 2011. 307 f. Tese (Doutoramento em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MACHADO, J. N. **A contribuição batista para a educação brasileira**. Rio de Janeiro: JUERP, 1994.
- _____. **Educação batista no Brasil: uma análise complexa**. São Paulo: [s. n.], 1999.
- MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: CATANI D. B. & SOUZA, C. P. (orgs.). **Práticas Educativas, Culturas escolares, Profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- OLÍMPIO, M. M; MAIA, J. H. Estados Unidos e o Destino Ma Destino Manifesto. Disponível em <http://meuartigo.brasile scola.com/historiageral/estados-unidosdestino-manifesto.htm>.
- MARSDEN. G. M. Origens "cristãs" da América: A Nova Inglaterra puritana como um caso de estudo. In: REID, W. S. **Calvino e sua influência na cultura ocidental**. São Paulo: Casa Publicadora Presbiteriana, 1990.
- MATHEWS, R. F. **Ana Bagby, a pioneira**. Rio de Janeiro: JUERP, 1972.
- MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Rev. adm. pública**, n. 39, p.823-847, jul.-ago., 2005.

- MEIRA, J. N. Missão protestante e educação em Minas Gerais: embates simbólicos para a criação e consolidação do Instituto Evangélico de Lavras (1893-1936). **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 2, jul.-dez., 2013.
- MENDONÇA, A. G. **O Celeste Porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2014.
- _____. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.
- MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.
- MORAES, M. (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- OLIVEIRA, B. A. **Centelha em restolho seco: uma contribuição para a história dos primórdios do trabalho batista no Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1985.
- PELIZONNI, G. M.; MIRANDA, S. R. De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investigação) escolar. **Educação em Revista**, n. 47, p. 197-216, 2008.
- PEREIRA, J. R. **História dos batistas no Brasil**. Rio de Janeiro: JUERP, 1985.
- PERRUCCI, G. **História do CAB de Recife: eternamente nosso bem**. Recife: Convenção Batista de Pernambuco, 2006.
- PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, set/dez, 2004.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997.
- _____. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.
- _____. **Forma e significado na História Oral**: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**. São Paulo, v. 14, p. 7-24, fev. 1997.
- PRADO, E. M. **A disciplina história nos anos da ditadura militar**. Jundiaí, 2014.
- PROST, A. **Doze lições de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PURIM, R. **Jesus Cristo no panorama da história**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Batista, 1978.
- RAMOS, A. L. A.; MIRANDA, A. R. A. Religião civil, destino manifesto e política expansionista estadunidense. **Ameríndia**, v. 4, n. 2, 2007.
- REILY, D. A. **História documental do protestantismo no Brasil**. São Paulo: AST, 2003.
- SILVA, E. Protestantes e o governo militar: convergências e divergências. In ZACHARIADHES, G. (Org.). **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetivos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SILVA, F. J. C. **Entre Cristo e o Diabo: o ideário do Colégio Americano Batista do Recife (1902-1942)**. 2012. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- SILVEIRA, M. **Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar**. 2009. Tese (Doutoramento em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- THOMPSON, P. **História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Edusp, 1987.

VIANA, I. A prática escolar de estudos sociais nas escolas municipais de Curitiba (1975-1985). In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade - estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. M. História oral e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1974.

ARQUIVOS ACESSADOS

Arquivos da Convenção Batista Brasileira

Arquivos da Convenção Batista Carioca

Arquivos do Colégio Batista Shepard

Arquivo Pessoal de Ebezéner Soares Ferreira

Arquivos da Biblioteca do Southeastern Baptist Seminary

Biblioteca do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil

DOCUMENTOS PESQUISADOS

Atas e relatórios da Convenção Batista Brasileira

Atas e relatórios da Convenção Batista Carioca

Decreto-Lei nº 869/69

O Cantor Cristão (Rio de Janeiro: JUERP, 1985)

Lei 5.692/71

O Jornal Batista

O Batista Carioca (Jornal)

Prospectos do Collégio Baptista Brasileiro



Figura 1 Primeira edição de *OJB*. Logo na primeira capa, o hino "Avançae"

O Jornal Baptista

RED. — R. SÃO JOSÉ N. 22
Tel. C. — 3068

Publicação Semanal
Orgão da Convenção Baptista Brasileira

CAIXA POSTAL 352
RIO DE JANEIRO

Director — S. L. Watson

Officinas: Rua Conselheiro Magalhães Castro 99

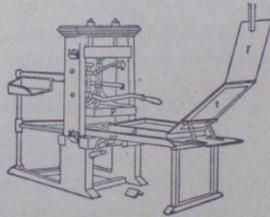
Gerente — L. T. HITES

ANNO XXV

Julho 2 de 1925

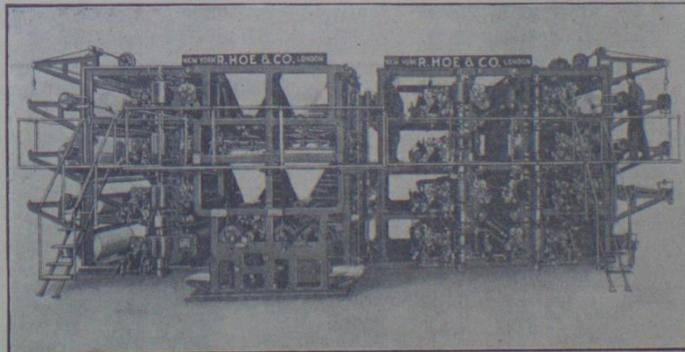
N. 27

≡ A Alavanca do Progresso ≡



O prélo ancestral, á mão, imprimindo uma pagina de livro ou jornal de cada vez.

A—origem de todo o progresso é a idéa que se forma naquella forja maravilhosa que Deus creou — o cerebro do homem; mas a imprensa, que é o mais assombroso vehiculo das idéas, é mui justamente considerada a alavanca do progresso. Cosa interessante, e deveras providencial, é que o primeiro livro a ser impresso com typos moveis por Gutenberg, foi uma Biblia, a carta de Deus aos homens, como que a indicar que o verdadeiro progresso tem por fonte — Deus; e á parte d'Elle, o progresso é baixo, materializado, ficticio.



O portentoso prélo rotativo moderno, movido a electricidade, imprimindo a preto, ou a duas côres, 300.000 exemplares por hora de um grande jornal diario de 8 paginas, ou 150.000 de 16 paginas, ou 75.000 de 32 paginas, sendo além de impressos, dobrados, aparados, collados se fór desejado, e contados em massas!

Figura 2. Capa de *OJB* de 2 de julho de 1925

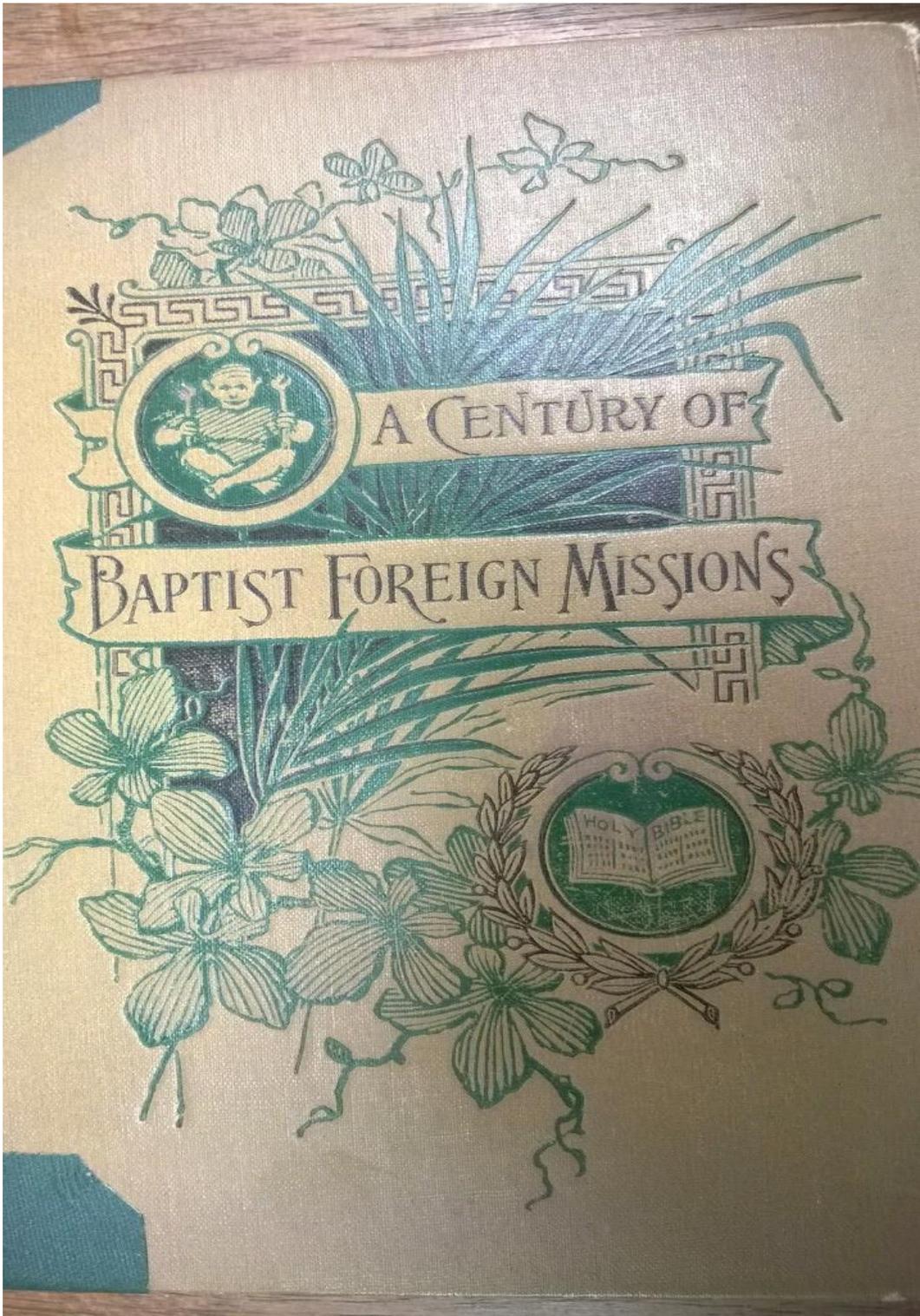


Figura 3. Identidade visual comemorativa do centenário da Junta de Richmond

I Encontro de Lideres da Juventude Batista Latino - Americana

O JORNAL BATISTA

Rio, domingo, 31 de maio de 1964
Nº 22 - Ano LXIV

A Igreja em Face das Injunções Políticas

Matriz de Orientação Pastoral para os Membros da Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro

Publicamos neste número, atendendo à oportuna sugestão, a curta-pastoral dirigida, recentemente, pelo Dr. João Severo aos membros de sua Igreja. Trata-se de importante pronunciamento, que merece leitura e reflexão de todos os leitores. Por essa razão, o publicamos e nos congratulamos com o ilustre líder batista pela maneira por que orienta sua Igreja.

A Igreja de Nosso Senhor Jesus Cristo é uma entidade de natureza religiosa, cujo missão e tarefa são de qualidade espiritual e essencialmente espiritual.

Um dos mais graves perigos com que a Igreja se tem defrontado desde os primórdios de sua existência, é o perigo da secularização. Esse perigo é tanto mais ameaçador por ser latente. A tentação mais sutil que o Diabo armou no seu empenho de derrubar o Senhor da Igreja, foi a tentativa de desenvolvimento secularizador de sua missão redentiva neste mundo.

Defrontado em Jesus Cristo repentinamente, com essa ameaça no seu ministério terreno, circunstância que O levou a declarar peremptoriamente que o Seu Reino não é deste mundo.

O grande desvio doutrinário e a consequente deflexão institucionalizada da Igreja de Roma, tiveram como ponto de partida histórico o processo de secularização iniciado ao tempo do Imperador Constantino, que reinou em Roma no século IV. D. Esse imperador, animado das nobres intenções, como também da desmedida ambição política, entendeu de fôrça da Igreja de Cristo a Igreja oficial do seu império. As consequências funestas de tal desnaturalização foram a perda da liberdade de expressão até hoje. O processo

de secularização tanto desfigurou a Igreja de Roma, a ponto de se lhe diluírem as características das igrejas apostólicas do Novo Testamento.

A observância do chamado princípio de separação entre a Igreja e o Estado, é um dos mais poderosos baluartes de defesa da Igreja contra o perigo da secularização. O cidadão-princípio consiste, em suma, no reconhecimento de que os direitos e as obrigações de cada indivíduo são de natureza religiosa, política e social, e não de natureza exclusivamente religiosa.

Cabe observar, outrossim, que em nenhum outro setor, mais do que no terreno das igrejas, tem se verificado uma luta e conflito na história do Cristianismo. Tal luta persiste no presente. A história dos batistas é, em grande parte, a história dessa luta sem fim, em que os batistas se caracterizam na história com palestras da liberdade religiosa.

O aspecto contemporâneo dessa luta tradicional dos batistas apresenta algumas facetas novas em consequência da evolução nos conceitos políticos e sociológicos. Há, entretanto, mais dois fatores que concorrem para ressoar essa luta. Um deles é a pobreza da cultura teológica, de modo geral, que por sua vez responde pela indefinição e inapreciação das idéias e das convicções.

Outro fator, que também se dá fundo teológico, se prende à confusão muito encontrada entre os próprios crentes, sobre o que se refere à fé e a natureza e a missão da Igreja de Jesus Cristo.

Em nossa Pátria, o interesse crescente em assuntos sociais e políticos, aliado a uma série de outros fatores, suscitou alguns crentes, inclusive il-

lustres evangélicos, doutrinariamente desprevenidos, e que tomados de entusiasmo, afetos, embora bem intencionados, tendem a incluir em condições no que diz respeito às prerrogativas individuais dos crentes e as atribuições e responsabilidades da Igreja como tal.

A confusão a que aludimos acima, vem apresentando aspectos de particularidade por isso que põe em risco a missão da Igreja. O problema é uma conjuntura, delicada, em que as igrejas de Jesus Cristo devem estar comprometidas de sua missão, e não também desamparadas e desorientadas para cumprir-las com segurança e eficiência.

O cuidado pastoral pelo bem-estar do Rebanho Amado, bem como a responsabilidade que sente pelo seu doutrinarismo levam o Pastor a fazer alguns pronunciamentos em certos aspectos específicos e concretos em que esse perigo se evidencia.

1. Incompetência política da Igreja

Não compete à Igreja, como o Corpo de Cristo que é, qualquer prerrogativa em função política. Tal prerrogativa lhe são estranhas, quanto não alheias ao Estado as atribuições e as responsabilidades religiosas e eclesiais.

Também não compete à Igreja a chamada função politidora. Compete aos seus órgãos políticos e não aos eclesiais. É tão incompetivo a ação politidora com atribuições de uma Igreja, quanto não às funções do Estado no âmbito da teologia e a formação religiosa dos cidadãos.

O que vai dito acima não significa em absoluto que as atividades políticas sejam incompatíveis com a vida da Igreja, ou que os crentes devam permanecer alheios e à margem dos acontecimentos e dos movimentos políticos. Ao contrário disso, tudo leva a crer que a política é um campo que muito necessita da atuação dos filhos da Luz. Essa atuação há de ser exercida, entretanto, na qualidade de cidadãos, e não na qualidade de porta-vozes ou de representantes da Igreja.

2. Pronunciamentos e manifestações eclesiais de natureza política

Tais pronunciamentos, quando emitidos por igrejas, ou por entidades vinculadas à Igreja, constituem transgressão do princípio de separação entre a Igreja e o Estado. Tanto direito assiste à Igreja de emitir pronunciamentos sobre injunções políticas, quanto tem o Estado de pronunciamentos sobre injunções eclesiais e teológicas.

Verificaram-se recentemente reclamações estranhas de políticos situados em várias áreas da política partidária do nosso País, contra a ostensiva intervenção eclesial em assuntos políticos. Tais protestos são de todo procedentes, porque essas intervenções, além de estereotipadas, criam coções irritantes. Diga-se também, de passagem, que essas intervenções políticas — eclesiais — são praticamente destruídas de sentido doutrinário e de valor teológico. Valem elas pelo prestígio político que têm, ou que possam vir a ter, as entidades que fazem esses pronunciamentos.

Não podemos fugir à bilateralidade do princípio de separação entre a Igreja e o Estado. Se repelimos qualquer tentativa da parte do poder temporal no sentido de interferir na esfera religiosa e eclesial, só nos assiste autoridade moral para fazê-lo desde quando nos abstermos de invadir a esfera de poder estatal como igrejas, denominações e organizações religiosas.

3. Vinculação da Igreja a organizações e movimentos políticos

A Igreja, a ser fiel à sua missão, não poderá aliar-se a organizações ou movimentos políticos, ideológicos

ou partidários, mesmo quando tais correntes destruíam bandeiras e orientam legiões que aliam com os ideais da Igreja e do Evangelho. Não deve a Igreja formar, quer na esfera da família, quer na esfera de movimentos políticos cujas fileiras as igrejas não devem engrandecer. Outra, muito outra é a marcha da Igreja de Jesus Cristo. Sempre que a Igreja se dedica a apoiar e aliar a tais movimentos, não só se afasta da sua missão, como também perde em prestigio, tanto da parte do que se alia, como também da parte divergente e politicamente adversa.

4. Penetração político-partidária no ambiente eclesial

Assiste aos crentes individualmente o direito de preferência político-partidária, mas não lhes assiste o direito de utilizarem a sua qualidade de membros das igrejas para os fins de propaganda ou contra-propaganda política através das instituições, reuniões, e demais serviços mantidos pelas igrejas. Tal abuso acarreta inevitavelmente consequências desastrosas. Além de transferir para o seno da Igreja as tendências, idéias e competições seculares, aplica frontalmente contra a dignidade e autonomia das igrejas.

5. Estado dispõe da legislação que regula a atividade política, bem como de órgãos incumbidos de supervisionar tal atividade e as organizações que nela se empenham. A realização de atividades políticas na vida interna de uma Igreja acarreta o comprometimento de tal Igreja nos dispositivos legais que regem as atividades e organizações políticas. Casos tem havido em nosso País, bem como em outros, de igrejas e outras entidades religiosas sofrerem a intervenção de órgãos estatais por força de tal comprometimento, de vez que estas em tais abrangendo atividades e movimentos políticos.

Alguns visões e ações à liberdade religiosa, etc. Tais protestos, entretanto, pouco valeram. O necessário que nos acatelemos Estado estava com a razão. É necessário que nos acatelemos de entusiasmo ou de pulvis politicompartidários, e ideológicos em nossas igrejas, para que não arcaemos para elas uma situação comprometida e vexatória.

6. A Igreja e os regimes políticos

Se não cabe a vinculação da Igreja em partidos políticos, também não é cabível junção a regimes de governo. Tanto houve em que o regime monárquico de governo pretendia ser o único regime de governo permitido pelo Cristianismo por força do chamado «direito divino dos soberanos». Ninguém hoje em dia

Pastor Luiz Schettini Filho

Quando da realização do X Congresso do Aliança Batista Mundial, em 1960, no Rio de Janeiro, os líderes da juventude latino-americana reuniram-se, sentindo a necessidade de tratar de problemas peculiares à juventude, supriram a realização de três encontros. O primeiro seria realizado em Cuba, para os líderes oriundos da América Central. O segundo, na Colômbia, para o Norte da América do Sul. E o terceiro, em Porto Alegre, para o Sul da América Latina. Os líderes argentinos por vários vícios manifestaram o desejo de participarem do encontro do Sul. Em 1962, na VI Conferência Mundial da Juventude Batista, realizada em Eschvyl, os líderes latino-americanos acordaram os detalhes da reunião de Porto Alegre, que ficou marcada para 1 a 3 de maio de corrente. Assim, o Departamento de Treinamento da IZEM da Convenção Batista Brasileira tomou a iniciativa da convocação que foi feita a seis países: Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai e Bolívia. Distribuiu-se logo que o número de participantes seria limitado a cinquenta, para que houvesse maior produtividade. Como diretor do Departamento de Treinamento, o Pastor Luiz Schettini Filho assistiu a esse primeiro Encontro. Voltado de Porto Alegre, o Sr. Schettini foi procurado pelo IJB, a fim de prestar informações sobre o encontro.

Como funcionou o Encontro

Alguns meses antes do Encontro, todos os delegados dos seis países começaram a receber informações e orientações sobre o processo da reunião, a fim de chegarem a Porto Alegre devidamente preparados. Por essa razão, uma agenda provisória de sessões e atividades foi elaborada e enviada aos primeiros reunidos e constava das seguintes sessões:

Programa editorial de literatura permanente para a Moçada;

Instituto Latino-Americano de Líderes;

Instituto Latino-Americano da Juventude Batista;

Análise e Crítica da Atual Estrutura da Moçada Batista;

Os quartetos e oito delegados foram divididos em seis grupos de trabalho, e estudaram em assuntos a eles destinados durante dois dias. No último dia do Encontro, apresentaram seus pareceres em reuniões plenárias.

Em uma das noites, foi realizado um programa inspirativo de natureza espiritual, tendo em vista a obra da Convenção Batista Brasileira, através da Junta de Missões Externas. Nesse programa, que contou com a assistência das igrejas batistas de Porto Alegre, falaram os presidentes das delegações de cada país, quando demos ênfase aos relacionamentos da Igreja Batista de Vila Morra, em Assunção (Paraguai), representando assim o mais alto campo de missões estrangeiras de nossa Convenção.

Resultados do Encontro

Um dos resultados de importância foi o próprio Encontro, porque es-

pag. 3

CRISTO, A ÚNICA ESPERANÇA
A Oração Do Justo Pode Muito
Oro Diariamente Pela Campanha
PARTICIPE DAS JORNADAS DE ORAÇÃO
PRÓXIMA JORNADA: 1 A 6 DE JUNHO!

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1411872/CA

Figura 4. Capa de OJB de 31 de maio de 1964

revolução em marcha: campanha nacional de evangelização

domingo, 5 de abril de 1964.

rio de janeiro — n.º 14 — ano LXIV

O JORNAL BATISTA

ÓRGÃO OFICIAL DA CONVENÇÃO BATISTA BRASILEIRA

JESUS CRISTO, ESPERANÇA NOSSA



JESUS CRISTO, ESPERANÇA NOSSA

Que o Brasil está à beira do abismo, todo mundo sabe e há muito tempo. Não sei quem é o autor da frase, mas ela já deve ter velha de uns cinquenta anos. O ciclo das revoluções de 20 a 30 surgiu e terminou, para afundar a pátria de tão grave perigo. O que aconteceu, entretanto, é que ela chegou ainda mais perto de desaparecer. Depois veio a ditadura, veio a guerra, veio a re-democratização. E o Brasil continua perambulando, prestes a precipitar-se. Vai ficar assim permanentemente, nessa posição instável e dramática? Não é possível. Alguma coisa deve acontecer.

Há quem pense que no passado dizer: "lá coisa do Brasil era coadivã dos pessimistas. Nossa moeda era respigada, nunca se tranquilizou em todo o território nacional, havia honestidade e não de todos pelo menos de grande maioria dos políticos e administradores. Mas hoje ninguém aceita mais o crasso erro

do país, a intranquilidade é geral, a corrupção política e administrativa campeia à solta.

Não quero fazer comparações. Não pretendo fazer nenhum estudo político ou sociológico sobre a matéria neste artigo tão curto. Mas o que sei, o que todos sabem é que o Brasil está mesmo mal e que nunca esteve tão mal na sua ainda breve existência de nação independente. Está tão mal que remédios heróicos vêm sendo propostos, e salvadores de várias espécies estão aparecendo. Há lugares, ocasiões e situações em que o ambiente nacional se torna mesmo irreparável. Há instantes em que os mais otimistas perdem a esperança.

Talvez o grande perigo seja mesmo de perder a esperança. Gente desacomodada não é capaz de resistir ao mal, não é capaz de fazer as opções próprias, não é capaz de empreender nada, debaixo de levar pela corrente. É a falta de esperança que torna os povos adúlteros e amorais, indiferentes, letárgicos.

Outro perigo é o de confiar em salvadores humanos em míseras soluções humanas. Há certos pregadores da salvação política que nos fazem lembrar um personagem famoso das histórias infantis, o tocador de flauta de Hamelin, o tal que arrebatou após si, com o somido misterioso de seu instrumento, as crianças todas da cidade. Desconfio que há muitos que a seguir ao batista da mensagem estão arrebatando grande parte deste povo ainda infantil em matéria de democracia.

Por isso é preciso dizer com todas as forças, com toda a convicção, com profundo amor, em todos os momentos, em todos os lugares, que há uma esperança: Jesus Cristo. O assunto é tão sério, é tão grave, tão urgente, que eu me confronto e apelo mais a todos de que os crentes se possam deixar fascinar e empagar por outras coisas. Eu não posso vencer numa campanha política, porque sei que as minhas soluções políticas são sempre paliativas e frequentemente deturpadas — desvios que, quando a mesma política, ou quase completamente idêntica, não creio em Cristo. Eu não posso me envolver por movimentos sociais, porque sei que muitas vezes completamente desvirtuados, usados como simples entrepostos destinados a servir os

três objetivos e, sobretudo, orientados por pessoas nas quais não posso confiar. Não falar-lhes na respectiva filosofia de vida um elemento essencial que é respeito pela pessoa humana. Não creio, e muitas vezes já o tenho dito, no valor, na eficácia, na permanência de nenhum movimento de redenção social e politicamente transformadas pela poder do Espírito Santo de Deus.

Mas o Brasil precisa mudar, o Brasil não pode cair de vez. É necessário fazer alguma coisa. Pois bem: façamos uma coisa.

Se os crentes deixarem de viver o evangelho a sério; se os crentes deixarem de preparar o evangelho conscientemente, 24 horas por dia; se os crentes se aliamem em movimentos ocultos em que a pessoa de Cristo não é respeitada e as ideias de Cristo não são seguidas; se os crentes deixarem que o ódio, a violência e o desejo de vingança lhes dominem o coração; se os crentes deixarem de crer nas soluções cristãs, aí sim é o caso de se perder a esperança.

Não acredito, entretanto, que tal desastre venha a acontecer. A frase de Paulo, uma das mais belas frases da Bíblia, "Jesus Cristo, esperança nossa", se prende a experiências profundas que temos tido e de que temos sabido. Temos visto e temos vivido a obra de Cristo. E por isso mesmo na hora do maior desespero, na hora em que parece que a pátria vai mesmo desaparecer, há tantos que buscam uma salvação completamente materialista. Devem dizer "salvação". Que com tais os crentes não se alienem. Que mantenham firmemente suas convicções. Que continuem a buscar as fontes de verdadeira salvação. Que não cedam nem por muito tempo por ninguém.

Jesus Cristo, esperança nossa, não dizemos. Não do que diz: "Vou sentir isso. Não do que dizer: "Eu não posso viver isso. E assim transmiti ao nosso povo em desorientação e agonia, essa mensagem de esperança."

J. R. F.

Em frente ao Templo da Igreja Batista de Vila Mariana os secretários regionais da Campanha Nacional de Evangelização, ladoando o presidente, pastor Rubens Lopes, o secretário geral pastor Henrique Peacock, e o dr. A. Ben Oliver, Reitor do Seminário do Sul.

BELO GESTO

A Campanha Nacional de Evangelização terá, seguramente, que ser absorvente. Quem for convocado para servir na Comissão Promotora, nas Comissões Regionais e Estaduais terá que dar muito de si. E o elemento-chave terão que dar tudo. Entre eles estão os secretários regionais. Terão que ter reuniões constantes, na sede da Comissão em São Paulo; terão que fazer viagens pela região, manter entrevistas, visitar igrejas, associações e convenções; escrever cartas, estabelecer contatos, será, enfim, um desdobrar constante de energia.

Desse modo, quando a Comissão Promotora convocar alguém para ser secretário regional ele terá que deixar muitas vezes, outras funções para dar tempo à nova investidura. Quando o irmão em causa já é secretário de Campo, há certa facilidade de entrosamento. Quando for pastor, a igreja terá que, generosamente, abrir mão de algum ou de muito tempo de seu líder.

A escolha do Dr. José Luis de Albuquerque para secretário da Tregião compreendida pelos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro (a região mais densamente batista do Brasil), deu ensejo a um gesto fidalgo por parte do Reitor do Seminário do Sul. E por esse razão que o Dr. A. Ben Oliver aparece na fotografia acima. Convidado a comparecer à reunião que se efetuou em São Paulo da direção da Campanha com os secretários regionais já escolhidos, o Dr. Oliver recebeu veementemente apelo do Presidente, Pastor Rubens Lopes, no sentido de que dispensasse o Dr. Luis de Albuquerque das funções de Dado e Professor do Seminário do Sul durante a vigência da Campanha, isto é, durante sua preparação e realização. O Dr. Oliver concordou prontamente e a direção do Dr. Luis foi dada sem prejuízo de seus vencimentos no Seminário.

Merece registro o gesto. Revela do a compreensão que está tendo os líderes batistas do Brasil quanto à importância da Grande Campanha. Esperamos que de toda parte surjam atitudes semelhantes. Terão elas levado profundamente a sério a Campanha de 63 e está realmente disposto a dar tudo para que ela seja gloriosa.

Quando — em reunião da Junta Executiva da Convenção Batista Brasileira — o pastor Rubens Lopes (foto) falou a seu respeito, ficamos pensando que ela deveria se tornar, dentro de pouco tempo, uma ideia fixa para os batistas brasileiros, uma como obsessão — sublimemente obsessão. Na Convenção do Recife, ela centralizou a atenção geral. Foi o grande assunto da Assembleia, tratando com o brilho de sua importância transcendental aqueles outros assuntos (ideias novas importantes) que prometiam ocupar a primeira plana nas cogitações dos mensageiros. Agora, quando ela já conquistou intrinsecamente o coração do nosso povo (e, inclusive, enche de santo entusiasmo o coração de outras denominações evangélicas), queremos afirmar que — mais do que uma obsessão, embora sublimemente — a Campanha Nacional de Evangelização é uma verdadeira revolução — uma revolução em marcha.

Trata-se de uma revolução pacífica. Sem sangue. Há vinte séculos, e sangue já foi derramado na cruz. Sim, não haverá sangue, mas haverá suor. Vai exigir a entrega incondicional de vidas, porque será sacrificial. E com lágrimas, porque haverá arrependimento sincero e glorioso. As armas que o povo de Deus usará nessa revolução (há três nomes: oração, pregação e testemunho).

Esta é uma revolução reformista. Sem demagogia. Promoverá alguma reforma que realmente valia — a Reforma do Homem, sem a qual, aquelas reformas que estão sendo preceituadas no Brasil, atualmente, terão pouca valia para indivíduos e sociedades neste perturbado país. O maior problema do homem de hoje é um problema eterno: a reconciliação com Deus, o novo nascimento, a regeneração que se opera pela atuação do Espírito Santo no coração do pecador perdido. A Grande Campanha apresenta "Cristo, a única Esperança" ao povo brasileiro. Milhares aceitarão as boas novas do novo século, nessa revolução reformista.

Será uma revolução triunfante. Inevitavelmente. Porque o seu General sempre foi vencedor de todas as batalhas. Ele disse, com santo orgulho: "Eu venço o mundo."

Haverá pelo menos três preciosas consequências dessa grande revolução em marcha:

Primeira — Milhares de conversões genuínas, que resultarão em batistas reais.

Segunda — Surgimento de muitas igrejas novas além do Batistecometo das que já existem.

Terceira — Despertamento de inúmeras vocações para serviço especial na Casa.

Deverão — instantaneamente — render graças a Deus pelas bênçãos já derramadas sobre a Grande Campanha. Chivis de bênçãos temos tido. E recordo que nos aspectos BÍBLICA a revolução que, sob a égide do Espírito Santo, já iniciamos.

Que selemos dignos das bênçãos que Ele nos está reservando — a todos nós, batistas brasileiros — que participamos da Campanha Nacional de Evangelização.

NESTE NÚMERO:

| | |
|---|---|
| Temas de Eclesiologia | 2 |
| Postal de Doutrina | 2 |
| Uma palavra muito pessoal | 3 |
| Ele tinha o mundo no coração (o castigo de Ingerme Carv?) | 4 |
| Batistas em Foto | 4 |
| Deus te ama | 6 |
| O que é o que faz a Aliança Batista Mundial | 6 |
| O céu segundo as Escrituras | 7 |
| Faças da Vida Cristã | 8 |
| Gloriosa Jornada | 8 |

Promova em sua Igreja reuniões de oração em favor da Grande Campanha, todos os dias da Primeira Semana de cada Mês, das 6 às 7 da manhã.

Figura 5. Capa de OJB de 5 de abril de 1964

579 OLHANDO PARA CRISTO

João Filson Soren (1908-) 14.13.14.10. com Estrib. C. Austin Miles (1868-1946)

1. Ru - ge for - te, con - tun - den - te, a guer - ra do pe - ca - do,
 2. Ve - jo ao lon - ge cam - pos vas - tos, prontos pra co - lhei - ta;
 3. Despre - zan - do dês - te mundo as sen - das ar - di - lo - sas.

1. Mas os seus clan - go - res vis não po - dem me a - fli - gir.
 2. Mul - ti - dões sem luz, sem Deus, a - guar - dam sal - va - çao!
 3. Vol - to o meu o - lhar pra a cruz de quem me res - ga - tou;

1. Sei em quem con - fi - o, pois na Ro - cha estgu fir - ma - do,
 2. Ven ó Deus, des - perta o a - mor da ge - ra - çao e - lei - ta,
 3. Dê - le te - nho na alma, en - tao, as bên - çaos mui glo - rio - sas

Estribilho

1. E ce - les - tes bên - çaos i - rei fru - ir.
 2. Para os teus o - brei - ros con - ce de un - çao. O - lhan - do pa - ra
 3. E fe - lis com Cris - to can - tan - do vou.

Cris - to, grande autor da sal - va - ção, Prossi - go, pois a -
 salva - ção,

vis - to so - be - ra - no ga - lar - dão. De Deus mi - nis - tro me re -

vis - to do po - der do meu Senhor Pa - ra ser vi - lo com todo ardor.

Figura 7. Hino 579 do CC. "Olhando para Cristo", cuja letra é do pastor e educador João Soren.