

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

DANIEL RICARDO DA COSTA

**INFLUÊNCIAS DA REFORMA PROTESTANTE NA EDUCAÇÃO DO RIO
GRANDE DO SUL NO PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO (1822-1889)**

São Leopoldo

2022

DANIEL RICARDO DA COSTA

**INFLUÊNCIAS DA REFORMA PROTESTANTE NA EDUCAÇÃO DO RIO
GRANDE DO SUL NO PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO (1822-1889)**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: História das
teologias e religiões
Linha de Pesquisa: Cristianismo e história
na América Latina

Pessoa Orientadora: Wilhelm Wachholz

São Leopoldo

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837i Costa, Daniel Ricardo da
Influências da reforma protestante na educação do Rio Grande do Sul no período do Brasil Império (1822-1889) / Daniel Ricardo da Costa ; orientador Wilhelm Wachholz. – São Leopoldo : EST/PPG, 2022.
158 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2022.

1. Reforma protestante. 2. Educação - História. 3. Educação – Rio Grande do Sul – História. I. Wachholz, Wilhelm, orientador. II. Título.

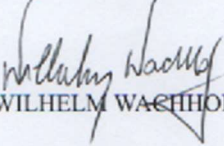
Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

DANIEL RICARDO DA COSTA

**INFLUÊNCIAS DA REFORMA PROTESTANTE NA EDUCAÇÃO DO RIO
GRANDE DO SUL NO PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO (1822-1889)**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: História das Teologias
e Religiões

Data de Aprovação: 08 de agosto de 2022


PROF. DR. WILHELM WACHHOLZ (PRESIDENTE)

PROF.^a DR.^a GISELA ISOLDE WAECHTER STRECK (EST)
Participação por webconferência

PROF. DR. LEANDRO OTTO HOFSTÄTTER (UNERJ)
Participação por webconferência

Dedico essa dissertação aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, e a todos os amigos com quem compartilhei esse sonho.

AGRADECIMENTOS

- À CAPES, pela bolsa de estudos que me possibilitou realizar essa pesquisa;
- Ao PPG da FACULDADES EST, que, com uma proposta de horário flexível, permitiu-me voltar a estudar sem que, para isso, tivesse de abrir mão de minha profissão;
- Ao Conselho Paroquial da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em Igrejinha, que me permitiu voltar a estudar, mesmo atuando integralmente no ministério eclesiástico;
- Aos e às docentes, especialmente ao Professor Dr. Wilhelm Wachholz, meu orientador, e à Professora Dra. Gisela Isolde W. Streck, que me auxiliou na estruturação de meu projeto de pesquisa;
- Aos funcionários e às funcionárias da Faculdades EST, pela solicitude e colaboração;
- A todos que me encorajaram a voltar a estudar após bastante tempo;
- À minha família, amigos e amigas, pelo apoio que, incondicionalmente, me ofereceram.

Meu muito obrigado!

“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”.

Isaac Newton

RESUMO

Durante o período da Reforma Protestante, ocorreu uma apropriação da Sagrada Escritura por parte da população. A partir do Sacerdócio Geral de todos os cristãos, a Reforma pleiteou que cada pessoa tivesse livre acesso à leitura e interpretação da Bíblia. Entretanto, para que isso fosse possível, era imprescindível que a população fosse alfabetizada. Por isso, Lutero, Melanchthon, Bugenhagen e tantos outros personagens da Reforma muito se empenharam para que a educação fosse ofertada a todas as pessoas, fossem elas ricas ou pobres, meninos ou meninas. Séculos mais tarde, a partir de 1824, começaram a chegar ao nosso país as primeiras levas de imigrantes provenientes da região que hoje conhecemos como Alemanha. De maioria protestante, traziam consigo suas bíblias, hinários e, em geral, o Catecismo Menor, de Martin Lutero. Deparados com a quase total ausência de escolas, decidiram tomar uma atitude. Se, no século XVI, Lutero bradava: “Ao lado de cada igreja, uma escola”; em função da restritiva legislação do país – que à época era oficialmente católico e não lhes permitia construir templos com torre e sinos – decidiram construir primeiro as escolas e, aos finais de semana, utilizá-las para ali cultuar ao seu Deus. Assim, essa dissertação busca averiguar em que medida a Reforma Protestante influenciou a educação da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o período imperial brasileiro.

Palavras-chave: Reforma. Imigração. Educação. Transformação.

ABSTRACT

During the period of the Protestant Reformation, there was an appropriation of Holy Scripture by the population. Starting from the General Priesthood of all Christians, the Reformation demanded that each person have free access to the reading and interpretation of the Bible. However, for this to be possible, it was essential that the population be literate. That's why Luther, Melanchthon, Bugenhagen and so many other characters of the Reformation worked hard so that education was offered to all people, whether they were rich or poor, boys or girls. Centuries later, starting in 1824, the first waves of immigrants from the region we know today as Germany began to arrive in our country. Mostly Protestants, they brought with them their bibles, hymnals and, in general, the Small Catechism, by Martin Luther. Faced with the almost total absence of schools, they decided to take action. If, in the 16th century, Luther proclaimed: "Beside every church, a school"; due to the restrictive legislation of the country – which at the time was officially Catholic and did not allow them to build temples with towers and bells – they decided to build schools first and, on weekends, use them to worship their God there. Thus, this dissertation seeks to find out to what extent the Protestant Reformation influenced the education of the Province of São Pedro do Rio Grande do Sul during the Brazilian imperial period.

Keywords: Reformation. Immigration. Education. Transformation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 EDUCAÇÃO E REFORMA.....	21
2.1 CONTEXTO GERAL ANTES DA REFORMA	21
2.1.1 Situação das escolas antes da Reforma	24
2.2 REFORMA TEOLÓGICA E EDUCAÇÃO.....	28
2.2.1 A Centralidade da Escritura: Necessidade de alfabetização.....	29
2.2.2 Reforma Protestante: <i>o fim da educação?</i>	34
2.2.3 Doutrina dos Dois Reinos	36
2.3 INICIATIVAS EM PROL DA EDUCAÇÃO	41
2.3.1 Cartas para que se criem escolas.....	41
2.3.2 Um sermão para que se mandem os filhos à escola	45
2.3.3 Educação de meninos e meninas	48
2.3.4 Um novo rosto para a educação.....	50
3 IMIGRAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO IMPÉRIO: O CASO DOS ACATÓLICOS	57
3.1 ANTECEDENTES DA IMIGRAÇÃO.....	57
3.1.1 Situação crítica na Alemanha.....	61
3.1.2 Razões para a vinda dos imigrantes	64
3.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS	68
3.2.1 Promessas não cumpridas e sansões em um país católico	70
3.2.2 Negação da identidade	75
3.3.3 Necessidade de organizar sua vida religiosa	78
4 IGREJA E ESCOLA PROTESTANTES A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO.....	87
4.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL.....	87
4.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL	102
4.2.1 Todos iguais... alguns mais iguais que os outros.....	112
4.2.2 Educação no Rio Grande do Sul.....	116
4.3 CHEGADA AO BRASIL	124
4.3.1 Dificuldades encontradas e estruturação da educação	129
5 CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa, propomo-nos a analisar o processo educacional que envolveu as famílias de imigrantes alemães luteranas que chegaram à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o período imperial brasileiro; mais especificamente, entre os anos de 1824 e 1889.

Para tanto, observaremos três questões inerentes à cultura, à tradição e ao contexto sócio-econômico-cultural que tiveram influência nesse processo. A primeira diz respeito ao valor que passou a ser atribuído pelas famílias germânicas à educação a partir dos eventos da Reforma Protestante do século XVI, e que continuou sendo fomentado no território que, a partir de 1871, foi unificado e passou a se chamar Alemanha. Prosseguiremos refletindo sobre os impactos que a legislação imperial – oficialmente católica – teve sobre a vida, a religiosidade e a educação dos assim chamados e compreendidos “acatólicos”. Pessoas que, numa pátria oficialmente católica, tiveram de lidar com a negação de sua identidade e com as restrições dela decorrentes. Num terceiro momento, refletiremos sobre a estreita e profícua relação que acabou sendo criada entre igreja e escola, na qual, em muitas situações, o pastor acabou se tornando o professor da escolinha comunitária e o “mestre-escola” assumindo as funções paroquiais.

Pretendemos, portanto, verificar em que medida a educação das famílias de imigrantes instaladas nas colônias evangélico-luteranas da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o período do império foi influenciada pelas dificuldades impostas pela legislação de um país oficialmente católico, pela herança educacional luterana e pela parceria existente entre igreja e escola.

Para tanto, compararemos a alfabetização nos territórios alemães que aderiram à Reforma Protestante antes e depois das ações do reformador Martin Lutero e de seus parceiros na defesa da educação. Analisaremos “se” e “como” as restrições impostas pela legislação brasileira impactaram a vivência de Igreja e a educação evangélica no período imperial. Verificaremos “se” existiu e “o que” representou a suposta matriz educacional alemã-luterana, trazida pelas famílias protestantes ao Rio Grande do Sul a partir de meados da segunda década do século XIX. Investigaremos, também, como se deu a relação igreja-escola no período

imperial brasileiro. Por fim, avaliaremos qual foi a contribuição da parceria entre pastor/pessoa docente e paróquia/escola para o desenvolvimento da educação nas colônias alemãs localizadas na região mais meridional do país.

A partir dessa metodologia, pretendemos compreender em que medida a educação das famílias de emigrantes nas colônias alemãs luteranas do Rio Grande do Sul, durante o período do império (1822 – 1889), foi influenciada pelas dificuldades impostas pela legislação de um país oficialmente católico, pela herança educacional luterana e pela parceria existente entre igreja e escola.

A metodologia a ser empregada envolve ampla pesquisa bibliográfica. Num primeiro momento, a contextualização antes da Reforma, os escritos confessionais e as motivações que levaram os reformadores a insistir na educação. Num segundo momento, a crise que levou milhares de pessoas a deixarem várias regiões da atual Alemanha e buscarem nova vida no além-mar. Da mesma forma, perguntaremos pelos motivos que levaram o monarca brasileiro, D. Pedro I a, por intermédio do major Georg Anton von Schäffer, atrair várias levas de imigrantes ao país; especialmente à região que hoje constitui o estado do Rio Grande do Sul. A partir daí, pretendemos expor as dificuldades enfrentadas pelas famílias instaladas em regiões de mata virgem e, conseqüentemente, sem qualquer estrutura prévia. Por fim, analisaremos o contexto educacional brasileiro e as iniciativas dessas famílias em prol da criação de um sistema educacional capaz de instruir suas crianças com os saberes básicos necessários à vida na colônia.

Uma vez realizado esse processo, pretendemos compreender melhor qual foi a relevância da imigração alemã – portadora de suposta “herança educacional luterana” – para o desenvolvimento do sistema educacional e da religiosidade protestante no estado do Rio Grande do Sul. Uma pesquisa que, assim acreditamos, possibilitará o entendimento da relação igreja-escola ainda presente nos dias atuais.

2 EDUCAÇÃO E REFORMA

Nesse primeiro capítulo, analisaremos como era o contexto educacional alemão antes da Reforma Protestante, as influências que Lutero sofreu do meio em que foi criado e educado; bem como os fatos que o levaram a buscar a reforma da igreja e da educação.

2.1 CONTEXTO GERAL ANTES DA REFORMA

Antes de mais nada, é importante salientar que a Reforma Protestante – que teve em Martinho Lutero o seu nome mais conhecido – não se tratou de um evento isolado; pelo contrário, foi o resultado da convergência de uma série de fatores. Dentre estes, poder-se-ia citar, por exemplo, o avanço das navegações e o conseqüente fortalecimento do comércio marítimo¹, que veio a contribuir para o surgimento das cidades e, com elas, o nascimento da burguesia². Fortalecia-se ali, também, o – antes rejeitado – antropocentrismo, a partir do qual se passa a aceitar que a pessoa sinta prazer na e pela vida. Ainda neste período, é digno de menção o aparecimento cada vez mais frequente de novas invenções, dentre as quais, a imprensa, muito valiosa para a popularização da Bíblia e dos materiais didáticos e evangelísticos surgidos durante o período reformatório.

Como podemos observar, diversas situações, dentre estas, a própria Reforma, contribuíram para colocar em xeque os pensamentos, práticas e costumes medievais, criando uma condição favorável para o florescimento da Modernidade. Esta visão também nos é trazida por Nascimento, que afirma que:

O Renascimento e a Reforma Protestante não são acontecimentos abruptos, repentinos, nem méritos de personagens circunscritos apenas a uma época. Antes, progressivamente, as bases necessárias ao seu surgimento foram lançadas em períodos que lhes antecedem.³

De fato, se observarmos a história, sobretudo nos dois séculos antecedentes à Reforma, perceberemos realmente que o clamor por mudanças já vinha presente há algum tempo, uma vez que, mesmo antes de Lutero, John Wycliffe, John Huss e Girolamo

¹ NASCIMENTO, Elizânia. *A Reforma Protestante e a educação pública: uma reflexão a partir do pensamento de Martinho Lutero*. Paidéia, Belo Horizonte, ano 14, n. 21, p. 153-173, 2019. p.155. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8282>. Acesso em: 27. jul. 2021.

² NASCIMENTO, 2019, p. 155.

³ NASCIMENTO, 2019, p. 155.

Savonarola já haviam – mesmo que sem o mesmo êxito – tentado modificar a situação em que a sociedade se encontrava.⁴ Para Wortmann,

[...] a crise religiosa foi parte, ao mesmo tempo constituinte e constituída, de um complexo contexto; um contexto geral de dúvidas e de inovações, entre certezas evanescentes do medievo e as novas certezas que iriam configurar um mundo moderno.⁵

Esta ideia também é corroborada por Ahlert, que acrescenta que “o Renascimento e a Reforma Luterana [...] provocaram profundas modificações na vida religiosa, social e política ocidental.⁶ Colaborando neste processo de contextualização, Valentin menciona que, além da “ascensão burguesa, [da] intensificação do comércio, [e da] expansão colonialista, [o início da idade moderna ficou marcado também pela] explosão das ideias humanistas”.⁷ Segundo o autor, “no bojo do movimento humanista encontramos as bases que fundamentam o movimento [protestante]. Trata-se de uma retomada do sentido original do ideal divino ao criar o ser humano”.⁸ Contribuindo com esta reflexão, Lindberg nos traz mais algumas características relevantes deste movimento, que começou a se estabelecer – muito provavelmente – em meados do século XIV. Segundo ele,

[Os] Humanistas aspiravam e lutavam pelo renascimento (Renascença) clássico e antigo da linguagem, educação, ciência, arte e igreja, assim como consideravam a Idade Média uma época bárbara; por isso, a arte medieval, por exemplo, era chamada de “gótica”. Essa caracterização humanista foi impulsionada não apenas por critérios estéticos e filológicos, mas também teológicos e religiosos.⁹

Cabe aqui, entretanto, uma pertinente ressalva: embora Lutero fosse admirado por muitos humanistas, compartilhasse de várias de suas opiniões e tivesse neles um de seus

⁴ NASCIMENTO, 2019, p. 155-156.

⁵ WOORTMANN, Klass. *Religião e Ciência No Renascimento*. BRASÍLIA: UNB, 1997. p. 68.

⁶ AHLERT, Alveri. Ética e cidadania como contribuições protestantes para a História da Educação. *Revista de Ciências Humanas* (Florianópolis), v. 40, p. 361-384, 2006. p. 362. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17657>. Acesso em: 27. jul. 2021.

⁷ VALENTIN, Ismael Forte. A Reforma Protestante e a Educação. *Revista de Educação do Cogeime*, Piracicaba, ano 19, n. 37, jul/dez, p. 59-70, 2010. p. 61. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/issue/view/5/showToc>. Acesso em: 28 fev. 2021.

⁸ VALENTIN, Ismael Forte. A Reforma Protestante e a Educação. *Revista de Educação do Cogeime*, Piracicaba, ano 19, n. 37, jul/dez, p. 59-70, 2010. p. 63. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/issue/view/5/showToc>. Acesso em: 28 fev. 2021.

⁹ LINDBERG, Carter. *História da Reforma*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2017. p. 26.

públicos mais fiéis¹⁰, ele não pode ser considerado um humanista. Isto pode ser claramente percebido a partir de seu debate com o holandês Erasmo de Roterdã. Conforme Rodrigues,

Enquanto o humanista [Erasmo] apostava nas virtudes da razão humana (sem desprezar a ação divina), as bases do reformador eram constituídas pela fé em Deus. Razão e Fé, portanto, eram os fundamentos propostos como resposta à crise.¹¹

Por outro lado, aquilo que aproximava Lutero e, sobretudo, Melanchthon – outro nome central na Reforma Protestante – do movimento humanista é significativamente maior e mais relevante do que aquilo que os distanciava. O motivo para este aparente equívoco deve-se, possivelmente, a uma excessiva valorização do supracitado debate entre o líder do movimento reformatório – Lutero – e um dos mais expoentes humanistas do período, o também já mencionado, Erasmo de Roterdã.

Conforme as palavras de Franco Cardini, professor do *Istituto Italiano di Scienze Umane* - SUM, o evento desencadeado por Lutero naquele “31 de outubro de 1517 marcou a fratura decisiva entre as épocas que definimos Idade Média e Idade Moderna”.¹² Esta ideia é reforçada por Karlheinz Blaschke, que afirma que “Lutero certamente não pretendia modernizar a sociedade, nem dar início ao período moderno [...]”¹³; afinal de contas, segundo o autor, “o período moderno já estava a caminho quando ele [ainda] estava envolvido em sua luta religiosa para encontrar um Deus misericordioso”.¹⁴ Mesmo assim, isto não nos impede de afirmar que “foi a descoberta religiosa de Lutero [...] que removeu os obstáculos que até então haviam impedido a irrupção completa do mundo moderno”.¹⁵

Feita esta breve contextualização, consideramos que não seja nenhum absurdo afirmar que a Reforma Protestante e a Modernidade ou Renascimento¹⁶ se configuraram,

¹⁰ MOELLER, Bernd; SMOLINSKY, Herbert. O protestantismo inicial na Europa e João Calvino. In: KAUFMANN, Thomas et. al. *História Ecumênica da Igreja 2: da alta Idade Média até o início da Idade Moderna*. São Paulo: Loyola: Paulus; São Leopoldo: Sinodal, 2014. p. 324.

¹¹ RODRIGUES, Adriani Milli. FÉ x RAZÃO: Em busca de fundamentos para re-significação religiosa. *KERYGMA*, São Paulo, ano 4, n. 2, 2, p. 03-16, 2008. p. 02. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/kerygma/article/view/230>. Acesso em: 22. jun. 2021.

¹² SANTOS, João Vitor. Lutero, do medieval ao moderno. *Revista IHU On-Line*, São Leopoldo, edição 514, on-line, 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7092-lutero-do-medieval-ao-moderno>. Acesso em 31. mai. 2021.

¹³ BLASCHKE, 1993 *apud* LINDBERG, 2017, p. 444.

¹⁴ BLASCHKE, 1993 *apud* LINDBERG, 2017, p. 444.

¹⁵ BLASCHKE, 1993 *apud* LINDBERG, 2017, p. 444.

¹⁶ Conforme VALENTIN, “o termo Renascimento é comumente aplicado à civilização europeia que se desenvolveu entre 1300 e 1650. Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do humanismo foi, sem dúvida, o móvel desse progresso e

ao mesmo tempo, como causa e efeito uma da outra, obtendo junto ao movimento humanista um significativo apoio e referencial teórico.

2.1.1 Situação das escolas antes da Reforma

Nos séculos que antecederam a Reforma Protestante, o caminho a ser trilhado por quem desejasse obter educação de qualidade não era fácil e muito menos variado. O sistema educacional estava majoritariamente nas mãos da Igreja Católica Apostólica Romana, que tinha por prática instruir somente as elites. Conforme Cesário, a educação se destinava quase que exclusivamente aos nobres e ao clero, havendo, segundo o autor, três tipos de educandários: as Escolas Paroquiais, destinadas à formação de padres¹⁷; as Escolas Monásticas ou Monacais, voltadas à formação dos monges da Igreja;¹⁸ e as Escolas Palatinas, onde estudavam os filhos dos nobres.¹⁹ Em 1528, Castiglione publica uma obra chamada Cortesão, onde afirma que

[...] enquanto os filhos da alta nobreza estudavam com preceptores em seus castelos, os filhos da pequena nobreza e da burguesia eram educados em colégios no sentido de prepará-los para a liderança, a administração da política e dos negócios.²⁰

tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Trata-se de uma volta deliberada, que propunha a ressurreição consciente (o renascimento) do passado, considerado agora fonte de inspiração e modelo de civilização. Num sentido amplo, esse ideal pode ser entendido como a valorização do homem (Humanismo) e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média” - VALENTIN, 2010, p. 66 (Nota de Rodapé).

¹⁷ CESÁRIO, João Batista. *Do coração da igreja - elementos histórico-pastorais da universidade católica: reflexões sobre a ação da igreja na PUC de Campinas*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 21. Disponível em: <https://www.academicoo.com/artigo/do-coracao-da-igreja-elementos-historico-pastorais-da-universidade-catolica-reflexoes-sobre-a-acao-da-igreja-na-puc-campinas>. Acesso em: 21. dez. 2020.

¹⁸ CESÁRIO, João Batista. *Do coração da igreja - elementos histórico-pastorais da universidade católica: reflexões sobre a ação da igreja na PUC de Campinas*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 20. Disponível em: <https://www.academicoo.com/artigo/do-coracao-da-igreja-elementos-historico-pastorais-da-universidade-catolica-reflexoes-sobre-a-acao-da-igreja-na-puc-campinas>. Acesso em: 21. dez. 2020.

¹⁹ CESÁRIO, João Batista. *Do coração da igreja - elementos histórico-pastorais da universidade católica: reflexões sobre a ação da igreja na PUC de Campinas*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 22. Disponível em: <https://www.academicoo.com/artigo/do-coracao-da-igreja-elementos-historico-pastorais-da-universidade-catolica-reflexoes-sobre-a-acao-da-igreja-na-puc-campinas>. Acesso em: 21. dez. 2020.

²⁰ MARTINS, Angela M. Souza. A instituição da escola no mundo moderno. In: FLORENTINO, Adilson. *Fundamentos da Educação I*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, p. 143-154, 2008. p. 148. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/1fa1306b315ec50cf7352610a7a83ab2.pdf>. Acesso em: 13. mai. 2021.

Como podemos observar, além de escassas, quando existentes, as escolas eram caras e seletivas. Desta forma, a quem fosse de origem humilde, restava o ingresso em algum convento – e, conseqüentemente, mesmo que sem nenhuma vocação, a adesão à vida monástica – ou, então, a realidade enfrentada pela grande maioria da população, o analfabetismo. Mesmo deslocada de seu contexto original, a célebre frase de Juvenal: *rara in tenui facundia panno* (a instrução não é frequente a quem veste pobres panos)²¹ ainda se aplicava perfeitamente, não só à Alemanha²², mas à toda a Europa do final do período medieval.

Isto, possivelmente, possa ser melhor compreendido a partir de algumas informações pertinentes que nos são trazidas por R. Nunes. Segundo o autor, logicamente, o Medieval não foi um período somente de “trevas”, como propuseram os humanistas; mas passou, sim, por um evidente declínio, principalmente nos dois séculos que antecederam a Reforma; período que alguns historiadores chamam de Idade Média Tardia. Corroborando a sua tese, R. Nunes cita o historiador americano Archibald R. Lewis, que, em seu artigo denominado “O fechamento das fronteiras medievais”²³ (tradução nossa), reconhece que houve mudanças “no campo da cultura, [...], da literatura cavaleiresca ao norte dos Alpes [e] a crescente crise escolar que pôs fim a uma era de glórias nas áreas do pensamento e das realizações educacionais.”²⁴

Ou seja, embora se refira claramente a um período de decadência, Lewis nos permite compreender que houve, também, um tempo de glórias e de realizações educacionais. O apogeu, muito provavelmente, foi quando “Carlos Magno mandou construir escolas nos mosteiros, nas catedrais e na sua própria corte, impulsionando grandemente o desenvolvimento cultural na Europa”.²⁵ Segundo Palma Filho, neste período, a educação era organizada em três níveis:

I - Educação Elementar, ministrada pelos sacerdotes em escola paroquiais. Essa educação tem por finalidade mais doutrinar as massas camponesas do que instruí-

²¹ JUVENAL *apud* MANACORDA, Mario Alighiero. *A história da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 97.

²² Referimo-nos aos territórios que a partir de 1871 vieram a constituir o que hoje conhecemos por Alemanha, num processo de unificação iniciado a partir da Prússia por Otto von Bismarck.

²³ *The Closing of the Mediaeval Frontier*.

²⁴ NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na Idade Média*. Campinas: Kíron, 1979. p. 229-230. Disponível em: https://issuu.com/marioferreiradossantosestudios/docs/rui_afonso_da_costa_nunes. Acesso em: 10. mar. 2021.

²⁵ CESÁRIO, 2011, p. 23.

las; II – Educação Secundária, ministrada nos conventos; e III - Educação Superior, ministrada nas Escolas Imperiais, onde eram formados os funcionários do Império.²⁶

Já os problemas nos são apresentados por Varela. Segundo a autora, a situação da educação dos séculos XIII a XVI realmente não se mostrava favorável às pessoas humildes; e, mesmo a quem fosse proveniente de família nobre, não era nem um pouco atrativa.

A prática da Igreja Católica antes da Reforma Religiosa estava restrita, em se tratando do ensino popular, pela repetição de rituais nas cerimônias religiosas realizadas em latim e no ensino pelas imagens (pinturas, estátuas, vitrais) amplamente presentes nos templos religiosos católicos.²⁷

Dentre os problemas enfrentados pela educação, R. Nunes acrescenta que ela passou por um grave processo de “degradação, uma vez que os conflitos políticos e religiosos, a crise econômica, as guerras, as sublevações populares e as epidemias repercutiram intensamente na vida escolar”.²⁸ Diante do complicado quadro que se lhes apresentava, R. Nunes sugere que, cada vez mais, os eruditos deixaram de lado as áreas filosóficas do estudo e se dedicaram ao Direito, que poderia lhes proporcionar uma ocupação mais rentável. Para ilustrar o fato, o autor transcreve um verso do filósofo francês Ricardo de Fournival, que basicamente explica o descontentamento por parte dos humanistas em relação à educação do período: “Todos seguem os estudos que levam ao ganho, mas poucos aprendem para saber [...] e assim a Filosofia amarga o exílio, enquanto reina a Filopecúnia”!²⁹

Este descontentamento humanista fica evidenciado nas palavras de Erasmo de Roterdã (1469-1536), talvez o nome mais proeminente do movimento. Segundo ele, as escolas de seu tempo realmente não eram agradáveis ou minimamente apropriadas ao ensino e à aprendizagem. Segundo ele, o ambiente encontrado nos educandários ia “do [...] sujo e barulhento a todo o equipamento do sadismo pedagógico e à inconsistente verbosidade do ensino”.³⁰

²⁶ PALMA FILHO, João Cardoso. *A educação através dos tempos*. São Paulo: UNESP, 2010. p. 3. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01.pdf>. Acesso em: 16. fev. 2021.

²⁷ VARELA, Simone. Contribuições de Martinho Lutero à Educação. *Interfaces Científicas*. Aracaju, v. 2, n. 3, p. 233-242, jun. 2014. p. 238. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1303/896>. Acesso em: 01 mar. 2021.

²⁸ NUNES, 1979, p. 289.

²⁹ FOURNIVAL *apud* NUNES, 1979, p. 290.

³⁰ MANACORDA, 1997, p. 186.

Conforme Valentin, as críticas de Erasmo à forma de educar, sobretudo das escolas católicas do final da Idade Média, não paravam por aí. Para o humanista holandês, tratava-se de um modelo “estático, formado pela memorização e repetição de conceitos sendo altamente disciplinar e controlado pelos princípios católicos”.³¹ Para contextualizar as palavras de Erasmo, Bittar lembra que os humanistas rejeitavam fortemente a cultura e o modelo educacional praticado na Idade Média; eram radicalmente contra a adoção dos castigos físicos e reforçavam a necessidade de se “considerar a sua tenra idade e de educá-la [a criança] de acordo com a sua própria índole”.³²

Para Erasmo, a prática deveria ser completamente diferente. Dever-se-ia criar na pessoa educanda, desde as primeiras aulas, o hábito da conversação, do diálogo, pois, assim “se habituarão a conversar com todo cuidado e diligência e darão toda atenção ao preceptor quando este fala”.³³ Impressão semelhante é compartilhada pelo próprio Lutero. Descrevendo a experiência por ele mesmo vivenciada em seu tempo de estudante, o reformador refere-se às escolas como “inferno e o purgatório de nosso tempo, quando éramos torturados com declinações e conjugações. Não aprendemos simplesmente nada por causa de tantas palmadas, medo, pavor e sofrimento”.³⁴

Conforme Gomes-da-Silva, a crítica de Lutero às escolas de sua época nem estava tão relacionada ao “domínio que [por meio delas] a Igreja exercia” sobre as pessoas, mas à “formação medíocre e tendenciosa que elas ofereciam”. Conforme o autor, nestas instituições, as pessoas “aprendiam a ler e escrever minimamente”. Desta forma, formavam-se pessoas “obedientes aos dogmas da Igreja, às autoridades eclesiásticas e ao

³¹ VALENTIN, 2010, p. 65.

³² BITTAR, Marisa. *História da Educação: da Antiguidade à época Contemporânea*. Coleção UAB-UFSCAR. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. p. 30. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5586337/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o_%20Marisa%20Bittar_%20Ufscar_2009.pdf. Acesso em: 03. mai. 2021.

³³ MANACORDA, 1992, p. 186.

³⁴ LUTERO, Martim. *Educação e reforma: aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas e uma prédica para que se mandem os filhos à escola*. São Leopoldo: Sinodal, Porto Alegre, RS: Concórdia, 2000. p. 37-38 (Lutero para hoje).

Estado absolutista”.³⁵ Ainda conforme o autor, uma escola nestes moldes seria “um contrassenso para o pressuposto do livre exame e do “sacerdócio de todos os crentes”.³⁶

A partir de relatos como estes, é possível deduzir que as escolas existentes no final do período medieval realmente se apresentavam em uma situação precária; marcadas por práticas de ensino que – além de obsoletas, cansativas e pouco frutíferas – chegavam a ser violentas e, em consequência, traumatizantes. Cabe reforçar que, embora – em boa parte – Lutero fosse influenciado pelo movimento humanista, “ele rejeitou igualmente o caminho proposto por Erasmo [...]”.³⁷ Para os humanistas, a prática educacional em uso deveria, tão logo quanto possível, ser substituída por um outro modelo, já conhecido e – de acordo com a sua visão – muito mais exitoso e democrático: o modelo grego ou helênico, “que propunha uma secularização do que é propriamente cristão por meio de uma pedagogia identificada com o ideal clássico de ‘humanidade’ (*humanitas*) [...]”³⁸; secularização para a qual hoje percebemos que Lutero, Melanchthon, Bugenhagen e outros personagens medievais envolvidos na Reforma Protestante – claramente frutos de seu tempo – ainda não estavam preparados.

2.2 REFORMA TEOLÓGICA E EDUCAÇÃO

Depois de analisar o contexto que levou Lutero e outras lideranças teológicas do século XVI a buscarem a reforma da igreja, analisaremos algumas de suas ações e a relação que as mesmas tiveram com a educação.

³⁵ GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Educação para liberdade, solidariedade e ludicidade: Reforma Protestante e corporeidade humana. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 15, n. 46, p. 595-614, 30 jun. 2017. p. 595. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n46p595/11881>. Acesso em: 17. jul. 2021.

³⁶ GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Educação para liberdade, solidariedade e ludicidade: Reforma Protestante e corporeidade humana. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 15, n. 46, p. 595-614, 30 jun. 2017. p. 606. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n46p595/11881>. Acesso em: 17. jul. 2021.

³⁷ RIETH, Ricardo Willy. *A Reforma, a educação e as universidades*, 2016. p. 17. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/5af00d56a6492c62edb81dca20f897cf.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

³⁸ RIETH, Ricardo Willy. *A Reforma, a educação e as universidades*, 2016. p. 07. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/5af00d56a6492c62edb81dca20f897cf.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

2.2.1 A Centralidade da Escritura: Necessidade de alfabetização

Quando falamos de Lutero e da Reforma Protestante, um dos primeiros assuntos de que nos vêm à mente são os seus famosos “quatro solas”: *Sola gratia* (somente a graça), *Sola fide* (somente a fé), *Sola scriptura* (somente a Escritura) e *Solus Christus* (somente Cristo). Neste subcapítulo, dedicaremos especial atenção ao terceiro item desta lista, a Sagrada Escritura.

Conforme nos conta a história, em 31 de outubro de 1517, inconformado com a prática da venda de indulgências³⁹ por parte da Igreja Católica Apostólica Romana – da qual era um renomado professor universitário e um dedicado monge da Ordem de Santo Agostinho –, Lutero decidiu tomar uma atitude: teria pregado as suas famosas 95 teses na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg, dando início a um debate que, mais tarde, veio a originar o movimento que hoje conhecemos como Reforma Protestante. Destas teses, duas foram selecionadas por Lindberg para demonstrar a crítica contundente feita por Lutero à prática da venda da salvação, que estava corroendo no seio de sua igreja. Na 43ª tese, o reformador declara: “O cristão deve ser instruído que aquele que dá ao pobre ou empresta ao necessitado pratica uma ação melhor do aquele que compra indulgências”.⁴⁰ Ideia que é reafirmada e reforçada um pouco adiante, na tese de número 45ª, onde ele afirma que “aquele que vê um necessitado e passa por ele, mas ainda assim dá seu dinheiro na compra de indulgências, está, na verdade, comprando a ira de Deus em vez de indulgências papais”.⁴¹

Para fins de contextualização, é relevante mencionar que este movimento teve vários momentos marcantes, dos quais consideramos imprescindível destacar alguns detalhes de dois deles. O primeiro foi o Debate de Leipzig, ocorrido entre junho e julho de 1519. Conforme Lindberg, este momento, no qual debateu com João Maier,

[...] foi de grande significado para o desenvolvimento de Lutero porque, nele, declarou publicamente [...] que, em última análise, sua única autoridade em assuntos de fé era a Escritura. [...] que não somente o papado, mas também

³⁹ Documento emitido pelo próprio Papa, prometendo a libertação do Purgatório – um terceiro nível entre o Reino de Deus e o Inferno – tanto para pessoas vivas como já falecidas, mediante o pagamento de um determinado valor monetário. Conforme Carter Lindberg (História da Reforma, p. 108), alguns vendedores – dentre eles, Johann Tetzel, chegaram a vender indulgências prévias, para pecados que o comprador ainda pretendia cometer.

⁴⁰ LINDBERG, 2017, p. 162.

⁴¹ LINDBERG, 2017, p. 162.

concílios da igreja, podiam errar. Isso tornou a reconciliação com a Igreja Romana praticamente impossível, levando a sua excomunhão.⁴²

Como já era esperado, após o debate e os fortes posicionamentos de Lutero, a bula de Excomunhão *Exsurge Domine*, datada de 15 de junho de 1520, foi enviada para o reformador e, tendo chegado às suas mãos, em 10 de dezembro de 1520, foi queimada às margens do rio Elba, na presença de alunos e professores da universidade. Diante deste ato de repúdio, uma segunda e definitiva versão da bula, desta vez denominada *Decet Romanum Pontificem*, foi enviada, tendo chegado em 3 de janeiro de 1521⁴³. A partir deste ponto, Lutero já estava excluído da igreja que, a partir de suas teses, buscava reformar.

O segundo evento marcante aconteceu no dia 17 de abril de 1521, na cidade de Worms, quando, diante de uma numerosa plateia, que contava inclusive com a presença do soberano do Sacro Império Romano Germânico – o Imperador Carlos V – Lutero foi confrontado com as suas obras, sendo pressionado a renegá-las. Como se encontrava confuso, temeroso e ciente de que a sua vida corria perigo, o reformador pediu mais um dia para pensar. Na data seguinte, 18 de abril, após várias horas dedicadas à oração e ao aconselhamento, novamente diante da mesma assembleia, Lutero agiu de forma bastante diversa à do dia anterior: corajosamente, afirmou que, a menos que fosse convencido pela Sagrada Escritura ou pela razão simples de que estava equivocado, não poderia e nem deveria renegar os seus escritos. Após o seu pronunciamento, retirou-se de Worms, rumando de volta para Wittenberg.

Nesse meio tempo, temendo que o seu mais famoso professor de teologia fosse capturado e, muito provavelmente, morto, o príncipe Frederico - conhecido como o Sábio da Saxônia – resolveu agir. Solicitou que seus soldados interceptassem Lutero ao longo do caminho e, secretamente, o levassem ao Castelo de Wartburgo, onde permaneceu escondido do “de maio de 1521 a março de 1522”.⁴⁴ Já Carlos V, em retaliação à recusa de revogação por parte de Lutero, emitiu, em 25 de maio de 1521, o Édito de Worms. Segundo Lindberg, este documento

[...] marginalizava Lutero e todos os que lhe dessem apoio. Todos os súditos foram proibidos de ajudar ou mesmo se comunicar com Lutero sob pena de aprisionamento e confisco de propriedade. Seus escritos foram condenados como heréticos e ordenados à fogueira. Marginalizado pelo Estado e excomungado pela

⁴² LINDBERG, 2017, p. 122.

⁴³ LINDBERG, 2017, p. 123.

⁴⁴ LINDBERG, 2017, p. 125.

Igreja, Lutero foi compelido por sua consciência e fé a desafiar tanto um quanto o outro.⁴⁵

A partir de sua ruptura com a cúria romana, Lutero passou a frisar ainda mais fortemente a centralidade da Escritura Sagrada, que – segundo a sua convicção – estaria acima da autoridade dos papas, das decisões conciliares e de toda a tradição Católica Romana. Segundo Olson, o movimento reformatório iniciado por Lutero e todos os outros que surgiram mais adiante têm “três grandes princípios protestantes [em comum]: a salvação pela graça mediante a fé somente, a autoridade especial e final das Escrituras e o sacerdócio de todos os crentes”.⁴⁶

Ou seja, para Lutero, era imprescindível que todas as pessoas tivessem acesso ao conteúdo da Bíblia; caso contrário, como saberiam se estão agindo de acordo com a vontade do Criador? Desta forma, Lutero, Melanchthon, Bugenhagen e tantas outras pessoas envolvidas com a Reforma passaram a dar grande ênfase à leitura, compreensão e interpretação da Bíblia. Pois, somente assim, o povo poderia conhecer a vontade de Deus e aceitar, de coração, os seus mandamentos.⁴⁷ Conforme os reformistas,

A Bíblia contém as informações para guiar e conduzir o cristão. Ela é entendida como agência mediadora da autoridade de Deus. [Unida à Justificação por graça e fé, ela é], estrutura fundamental do protestantismo. [Portanto], o homem [...] tinha de renunciar a toda a crença na autoridade externa [e] crer unicamente em Cristo.⁴⁸

Em relação a isto, muitas vezes se ouve que, até aquele momento histórico, a Escritura estaria linguisticamente inacessível a grande maioria da população, pois só se encontrariam versões da mesma em grego, hebraico e latim. Uma barreira que a deixava inacessível à maior parte das pessoas e que teria sido resolvida por Lutero a partir de sua tradução. De fato, durante o tempo em que esteve recolhido ao Castelo de Wartburgo, o reformador traduziu o Novo Testamento grego para a sua língua natal, o alemão. Uma iniciativa árdua, iniciada em 1521⁴⁹, e que, conforme Smolinsky, depois de concluída, “foi impressa pela primeira vez em setembro de 1522 (daí a denominação *Septembertestament*), seguindo-se [de] uma nova edição em dezembro

⁴⁵ LINDBERG, 2017, p. 125.

⁴⁶ OLSON, Roger E. *História da teologia cristã: 2000 anos de tradição e reformas*. Tradução Gordon Chown. São Paulo: Vida, 2001. p. 407.

⁴⁷ VALENTIN, 2010, p. 59.

⁴⁸ DUNSTAN, 1964, p. 62 *apud* VALENTIN, 2010, p. 62.

⁴⁹ DREHER, Martin. N. *De Luder a Lutero: Uma biografia*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2017. p. 177.

(*Dezembertestament*).⁵⁰ Já para a tradução do Antigo Testamento, o reformador teria contado com a colaboração de Johannes Bugenhagen; Justus Jonas, o Velho; Caspar Creuziger; Philipp Melanchthon; Matthäus Aurogallus e Georg Rörer. Um projeto mais longo, que só viera a ser concluído em 1534.⁵¹

Entretanto, conforme Smolinsky, é importante mencionar que a tradução de Lutero não foi, de fato, a primeira, uma vez que, “até 1521 já havia catorze impressões em alemão e quatro em baixo alemão, [mas] graças ao seu potencial de linguagem ele conseguiu criar uma forma textual que era simultaneamente agradável e popular”.⁵² Conforme o já citado autor, “o princípio de tradução não era o literalismo, como tantas vezes havia sido praticado nos textos sagrados, mas transposição de acordo com o sentido”.⁵³ Julgamos pertinente mencionar que, naquela época, a língua alemã era basicamente coloquial; ou, se preferirmos dizer de outra forma, possuía uma gramática bastante imprecisa. Desta forma, antes de traduzir os testamentos bíblicos, Lutero viu-se forçado a dedicar parte de seu tempo a estruturá-la. Por isto, neste processo, chama-nos a atenção a preocupação pedagógica do reformador. Conforme o próprio Lutero,

Não se deve perguntar às letras na língua latina como se deve falar em alemão, [...] e sim, é preciso perguntar à mãe em casa, às crianças na rua, ao popular na feira, ouvindo como falam, e traduzir do mesmo jeito, então vão entender e notarão que se está falando alemão com eles.⁵⁴

Conforme Lindberg, a tradução da Escritura Sagrada vem a assumir um caráter de ruptura política definitiva. Segundo o autor, “sua tradução alemã do Novo Testamento, [...] foi potencialmente tão revolucionária quanto a queima da bula papal e da legislação canônica [...]”.⁵⁵ E o autor acrescenta: “Durante cerca de um milênio, a língua exclusiva da teologia havia sido o latim; agora, Lutero começa a teologizar em alemão também”.⁵⁶

⁵⁰ SMOLINSKY, Herbert. Os inícios da Reforma/Movimento da Reforma de 1521 a 1525/. In: KAUFMANN, Thomas et. al. *História Ecumênica da Igreja 2: da alta Idade Média até o início da Idade Moderna*. São Paulo: Loyola: Paulus; São Leopoldo: Sinodal, 2014. p. 266.

⁵¹ GUIMARÃES, Davi. *Introdução ao Estudo da Bíblia*. São Paulo: Arte Editorial, 2012. p. 107.

⁵² SMOLINSKY, 2014, p. 266.

⁵³ SMOLINSKY, 2014, p. 266.

⁵⁴ LUTERO, Martinho. Da tradução e da intercessão dos santos. In: *Obras Selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 8, p. 211-212.

⁵⁵ LINDBERG, 2017, p. 129.

⁵⁶ LINDBERG, 2017, p. 129.

Certamente a oferta de bíblias em vernáculo⁵⁷ e com preços acessíveis, facilitada pela invenção da imprensa por Gutenberg⁵⁸ – que ocorrera na virada do século XV para o XVI – foi de grande valia para o projeto de tornar a Escritura Sagrada acessível a todo povo. Até porque, nas palavras de Valentin,

O Humanismo e o Renascimento aceleraram a produção literária e promoveram as transformações na época. Valendo-se disso, Lutero, ao romper com a Igreja Católica e ser acolhido pelos príncipes locais, traduz a Bíblia para o alemão. Todo distanciamento imposto pelo catolicismo acaba, e o cidadão a partir da tradução das Escrituras, passa a ter viabilidade de interpretação individual de sua fé.⁵⁹

Entretanto, ainda havia uma grande barreira por ultrapassar: de que adiantariam bíblias mais baratas e em maior quantidade; livros cristãos, catecismos e folhetos evangelísticos – tudo isto na língua do povo –, se a maior parte da população não sabia ler? Como podemos imaginar, não restam dúvidas de que a “tradução legível e precisa da Bíblia foi um estímulo em relação à educação universal; [uma vez que] todos precisavam ser alfabetizados a fim de ler a Palavra de Deus”.⁶⁰ E, como bom conhecedor do meio em que estava inserido, Lutero logo percebera que o analfabetismo era um problema latente naqueles territórios que – três séculos mais tarde – viriam a constituir a atual Alemanha.

Não há unanimidade em relação aos índices de analfabetismo daquela área na primeira metade do século XVI. Enquanto Defreyne limita-se a afirmar que “a grande maioria da população permaneceu analfabeta, inclusive o baixo clero e a maioria dos nobres”⁶¹, Deifelt afirma que menos de 10% da população era alfabetizada.⁶² Já Barbosa traz números ainda mais contundentes. De acordo com a autora, em algumas regiões da Alemanha, o analfabetismo chegava a uma taxa de 99% da população; sendo alta também entre o clero, onde alcançava um percentual em torno de 90%.⁶³

⁵⁷ Língua própria de um país, nação ou região.

⁵⁸ SANTOS, Adécio Machado dos. Gutenberg: A Era da Imprensa. *Percepções*, Caçador, v.1, n. 1, jan./jun, p. 14-23, 2012. p. 16. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/percepcoes/article/view/25>. Acesso em: 12. jan. 2021.

⁵⁹ VALENTIN, 2010, p. 66.

⁶⁰ LINDBERG, 2017, p. 129.

⁶¹ DEFREYNE, Vanderlei. *A Tradição Escolar Luterana: Sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a guerra dos Trinta Anos*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. p. 12. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4668/2/419649.pdf.txt>. Acesso em 27 fev. 2021.

⁶² DEIFELT, Wanda. Um olhar feminino sobre a Reforma Protestante. *Revista IHU On-line*, n. 496, 2016. On-line. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/561775-um-olhar-feminino-sobre-a-reforma-protestanteentrevista-especial-com-wanda-deifelt>. Acesso em: 27 fev. 2021.

⁶³ BARBOSA, Luciane M. R. *Igreja, Estado e educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de

2.2.2 Reforma Protestante: o fim da educação?

Analisando a vida e a obra do reformador, deparamo-nos com um homem claramente bem intencionado, que buscava – por amor à verdade⁶⁴ – libertar as pessoas da opressão a qual – durante séculos – foram submetidas pela Igreja Católica Apostólica Romana. Mesmo assim, é fato que Lutero experimentou aquilo que poderíamos chamar de efeitos colaterais causados pela sua Reforma. Neste ínterim, observando tudo o que acontecia, Erasmo – desde sempre bastante preocupado com a educação – afirmara: “*Ubicunque regnat luteranismus, ibi litterarum est interitus*” (Onde quer que reine o luteranismo, a ciência entra em decadência).⁶⁵

Realmente haviam motivos para este tipo de preocupação. Conforme Defreyne, após os eventos reformatórios, foi possível perceber que a educação alemã entrou em declínio; embora, por outro lado, também seja importante mencionar que – em boa medida – essa visível decadência já se iniciara décadas atrás, em função das críticas tecidas pelos próprios humanistas à má qualidade do latim ensinado nas escolas e ao modelo de instrução escolástico utilizado nas universidades.⁶⁶

Mesmo assim, se todas as deficiências que a educação alemã apresentava do final do século XV até a primeira metade do século XVI já não fossem suficientes, os eventos decorrentes da publicação das 95 teses agravaram significativamente a situação. Muitas pessoas jovens passaram a repensar a sua vocação e muitas famílias desistiram de enviar os seus filhos e as suas filhas aos conventos e mosteiros. A pergunta: “para que nos serve a escola se não mais precisamos formar padres?”⁶⁷ acabou fazendo com que os centros educacionais se esvaziassem e ou ficassem completamente sucateados. Além

São Paulo, São Paulo, 2007. p. 162. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122007-085529/pt-br.php>. Acesso em: 22. dez. 2020.

⁶⁴ Introdução de Lutero às suas famosas 95 teses: Por amor à verdade e no empenho de elucidá-la, discutir-se-á o seguinte em Wittenberg, sob a presidência do reverendo padre Martinho Lutero, mestre de Artes e de Santa Teologia e professor catedrático desta última, naquela localidade. Por esta razão, ele solicita que os que não puderem estar presentes e debater conosco oralmente o façam por escrito, mesmo que ausentes. Em nome do nosso Senhor Jesus Cristo. Amém.

⁶⁵ RIETH, Ricardo Willy. *A Reforma, a educação e as universidades*, 2016. p. 01. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/5af00d56a6492c62edb81dca20f897cf.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

⁶⁶ DEFREYN, Vanderlei. *A Tradição Escolar Luterana: Sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a guerra dos Trinta Anos*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. p. 30-31. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4668/2/419649.pdf.txt>. Acesso em 27 fev. 2021.

⁶⁷ NASCIMENTO, 2019, p. 154.

disto, com a sua crítica à prática da “justificação por obras”, as doações para fundações e centros educacionais – antes mantidos por este tipo de ofertas – deixaram de acontecer.⁶⁸

Conforme Rieth, analisando o contexto educacional da região após os primeiros impactos resultantes do movimento reformatório, o próprio Lutero constatou que “diversos mosteiros e conventos teriam se esvaziado, o que apesar de representar um ganho para a pregação evangélica, significou uma destruição dos recursos materiais e humanos que sustentavam muitas escolas”.⁶⁹ A gravidade com que esta situação se apresentava e a preocupação que a mesma despertava no reformador pode ser percebida, entre outros, no trecho a seguir reproduzido, onde ele afirma:

Em primeiro lugar, notamos hoje em todas as regiões da Alemanha que as escolas estão abandonadas. As universidades são pouco frequentadas. Os conventos estão em decadência. Este capim está secando, e a flor está murchando, diz Isaías [40.6ss]. O Espírito de Deus sopra através deles, e os raios quentes do Evangelho caem sobre eles. Por intermédio da Palavra de Deus fica claro que esse sistema é muito acristão e tem em vista somente a barriga. Sim, porque o povo carnal se dá conta de que não pode mais colocar os filhos, as filhas e os parentes em conventos e instituições. Já não pode mais expulsá-los de casa e deixar que vivam às custas de estranhos. Por isso ninguém mais quer oferecer ensino e estudo aos filhos. Dizem: “Pois é, o que vão estudar se não podem tornar-se padres, monges e freiras? Têm que aprender alguma profissão com que possam sustentar-se”.⁷⁰

Para piorar, de dentro do próprio movimento reformatório surgiram críticas a um modelo de educação mais refinada, como foi o caso de Andreas Rudolff-Bodenstein von Karlstadt. Este homem – que primeiro foi professor e, depois, colega de Lutero na Universidade de Wittenberg – durante o período em que o reformador esteve recluso no Castelo de Wartburgo⁷¹, apregoou pela região que uma educação de caráter erudito não seria mais tão necessária, uma vez que o próprio Espírito Santo pregaria a Palavra de Deus diretamente às pessoas; ou seja, a partir daquele momento, uma simples alfabetização em alemão e algumas operações básicas de matemática já seriam suficientes. Com esta atitude, von Karlstadt acabou levando ao fechamento da Escola Latina de Wittenberg, que

⁶⁸ DEFREYN, Vanderlei. *A Tradição Escolar Luterana: Sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a guerra dos Trinta Anos*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. p. 31. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4668/2/419649.pdf.txt>. Acesso em 27 fev. 2021..

⁶⁹ ASSIS; BARBOSA, *apud* RIETH, 2000, p. 272.

⁷⁰ LUTERO, 2000, p. 08-09.

⁷¹ Um castelo localizado na cidade de Eisenach, onde Lutero traduziu a Bíblia.

somente veio a ser reaberta no final de 1523, após a intervenção de Johannes Bugenhagen, que na época era o pastor local.⁷²

Tratava-se, evidentemente, de um quadro desolador. Como podemos observar, vários setores da educação foram afetados; entretanto, o maior agravamento certamente envolveu as escolas de latim e as universidades. Segundo Defreyne, nem a Universidade de Wittenberg escapou da crise. Com a queda vertiginosa no número de alunos – de 245, em 1521, para somente 73, no ano de 1527 – o próprio Lutero se viu obrigado a pedir um auxílio financeiro ao príncipe eleitor “João, o Constante da Saxônia”. Uma situação – em meio a tantos outros eventos lamentáveis e desafiadores⁷³ – que deve ter levado Lutero e outros personagens ilustres da Reforma⁷⁴ a questionarem se as suas bem-intencionadas ações realmente valeram a pena. Mesmo com a consciência cativa ao Evangelho⁷⁵, teriam Lutero e seus companheiros ido longe demais? Teria o humanista holandês a razão? Representaria mesmo o movimento iniciado e encabeçado por Lutero o fim da ciência e da educação?

2.2.3 Doutrina dos Dois Reinos

Como já referimos até o presente momento, Lutero nasceu e cresceu em um contexto no qual a liberdade e o poder estavam intrinsecamente ligados à posse de grandes faixas de terra.⁷⁶ A realidade na Alemanha do século XVI era de um imenso analfabetismo, acima dos 90%.⁷⁷ A educação voltava-se quase que exclusivamente à formação de clérigos para a Igreja e era utilizada como ferramenta para persuadir a população de que as

⁷² DEFREYN, Vanderlei. *A Tradição Escolar Luterana: Sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a guerra dos Trinta Anos*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. p. 32. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4668/2/419649.pdf.txt>. Acesso em 27 fev. 2021.

⁷³ O movimento da Reforma teve, ainda, de lidar com a Revolta dos Camponeses e com uma onda iconoclasta.

⁷⁴ Sobretudo durante as primeiras décadas da Reforma, Lutero contou com a proteção do Príncipe Frederico, conhecido como o Sábio da Saxônia, e com o apoio dos colegas de Reforma e parceiros na proposição da educação pública. Dentre outros, merecem destaque Filipe Melancton e Johannes Bugenhagen.

⁷⁵ GREINER, Albert. *Lutero: ensaio biográfico*. 2. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1983. p. 106-107.

⁷⁶ LIBERAL, Márcia Mello Costa de. *Reforma, cidadania e educação*, 2007. n.p. Disponível em: <https://silo.tips/download/reforma-cidadania-e-educao>. Acesso em: 23. jan. 2021.

⁷⁷ DEIFELT, Wanda. Um olhar feminino sobre a Reforma Protestante. *Revista IHU On-line*, n. 496, 2016. On-line. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/561775-um-olhar-feminino-sobre-a-reforma-protestanteentrevista-especial-com-wanda-deifelt>. Acesso em: 27 fev. 2021.

atrocidades praticadas pela cúria e pelos governantes seculares estavam de acordo com a vontade de Deus.

Se a situação da educação no final da Idade Média já não estivesse suficientemente ruim, após o início da Reforma, Lutero se viu confrontado com uma decadência ainda maior da qualidade do ensino e com uma acentuada queda na procura pelos educandários; uma realidade caótica, que se apresentava comum a todo território alemão. Se antes, o acesso da população à Sagrada Escritura já era crítico; agora, com o abandono das escolas dos conventos e mosteiros, motivado pelo rareamento das ofertas de caridade que os subsidiavam e pelo questionamento: “o que [nossos filhos e nossas filhas] vão estudar se não podem tornar-se padres, monges e freiras?”⁷⁸, a situação se apresentava ainda pior.

Diante deste quadro desolador, como era característico de sua personalidade, mesmo abatido, Lutero não recuou; manteve-se fiel à sua consciência⁷⁹ e elaborou a sua última grande obra, a *Preleção ao Gênesis*. Nesse texto, o reformador afirma que tudo o que Deus criou é bom. Pelo pecado, porém, o ser humano se afastou do seu Criador, passando, dessa forma, “da vida para a morte”.⁸⁰ Deus, no entanto, não o abandonou; pelo contrário, resgatou-o por meio de Cristo e o chamou para – uma vez justificado pela graça – ser seu cooperador no “processo” de melhoramento do mundo.⁸¹ Conforme Lutero, Deus

⁷⁸ LUTERO, 2000, p. 08-09.

⁷⁹ Em 1521, quando confrontado com o Imperador Carlos V, na Dieta de Worms; sendo pressionado a revogar os seus escritos, Lutero afirmou: “Minha consciência é cativa à Palavra de Deus. Não posso me retratar de nada, nem mesmo o farei, uma vez que não é nem seguro, nem correto, agir contra a consciência. Não posso agir de outra forma: essa é a minha posição, que Deus me ajude. Amém”

⁸⁰ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 14. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁸¹ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 14. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

governa o mundo por meio de Dois Reinos ou Dois Regimentos⁸², analogamente comparados a duas mãos, a esquerda e a direita.⁸³ Temos, segundo ele,

[...] o [Reino] secular, que governa com a espada e é visto exteriormente; e o espiritual, que rege apenas com a graça e o perdão dos pecados, sendo que este Reino não pode ser visto com olhos físicos, mas é apreendido apenas com a fé.⁸⁴

Conforme Lutero, o Reino da “Mão direita” (hierarquizada em relação à esquerda) estaria relacionada a Deus, à fé e a todas as questões espirituais. Entretanto – como nem todo mundo pode ser padre, pastor, pastora, monge, monja ou freira – o reformador lembra que nem “todos devem educar seus filhos para esse ministério, pois não é necessário que todos os meninos se tornem pastores, pregadores ou professores”⁸⁵; existe, também, a necessidade de que as questões políticas e sociais, definidas por ele como o “Reino da Mão Esquerda”, sejam conduzidas de forma responsável por “governantes seculares”.⁸⁶ Ainda conforme Lutero, “o primeiro [o Reino da Mão Direita] pertence às consciências atribuladas, o segundo [o Reino da Mão Esquerda] às cabeças duras e empedernidas”⁸⁷. Cabe ressaltar que estes “Dois Reinos”, também denominados por algumas pessoas como “Dois Regimentos”, não atuariam ou seriam autônomos entre si; tanto que teriam sido instituídos de forma complementar e interrelacional. Para Ebeling, três linhas mestras nos possibilitam compreender melhor esta doutrina:

Primeiro, os Dois Reinos estão relacionados um com o outro e ambos estão sob o senhorio de Deus. Segundo os Dois Reinos não se diferenciam como duas leis

⁸² É importante registrar que a primeira vez em que a Doutrina dos Dois Reinos apareceu relativamente esquematizada foi numa alocução de Lutero, proferida por ocasião do 19º domingo após Trindade, no ano de 1829, na cidade de Marburg. A respeito da referida doutrina, Wachholz chega a afirmar que, ao longo de sua vida, “Lutero não esboçou uma doutrina propriamente dita dos Dois Reinos”. (Wachholz, 2017, p. 20) Uma congruência de informações que, quando tomadas de forma conjunta com o escrito “À nobreza Cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão”, de 1520, e das iniciativas de Lutero em prol da educação – que serão expostas mais diante – nos leva a concluir que é difícil demarcar um momento histórico em que a referida doutrina tenha surgido; cremos, antes, que a mesma fazia parte da visão teológica e de mundo do reformador, permeando seus escritos e sua vida.

⁸³ BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *As concepções educacionais de Martinho Lutero*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, jan./abr, p. 162-183, 2007. p. 165. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29833111&idp=1&cid=167721>. Acesso em: 12. fev. 2021.

⁸⁴ WACHHOLZ, Wilhelm. O pensamento de Martin Lutero sobre razão e revelação na Igreja, na política e na economia. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 14, p. 1193-1209, 2016. p. 1204. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2016v14n44p1193>. Acesso em: 18. jun. 2021.

⁸⁵ LUTERO, 2000, p. 78.

⁸⁶ PEREIRA, Renato de Oliveira. Da relação entre a autoridade espiritual e a autoridade secular no pensamento de Lutero. *Em Curso*, Marília, v. 2, p. 01-14, 2015. p. 02. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2359-5841.201511061434>. Acesso em 22. mar. 2021.

⁸⁷ LUTERO *apud* EBELING, Gerard. *O pensamento de Lutero*. São Leopoldo: Sinodal, 1988. p. 146.

conflitantes e concorrentes, estando constituídos pela relação dialética entre lei e evangelho. E terceiro, a doutrina dos dois reinos se concentra na consciência.⁸⁸

Entretanto, reiteramos que essa, conforme o reformador, é a forma como Deus governa. Para Lutero, a cooperação do ser humano com seu Criador não se dá no âmbito dos Dois Reinos ou Dois Regimentos, mas acontece “através de três estamentos e ministérios aos quais o ser humano, em particular a pessoa cristã, pertence”.⁸⁹ O primeiro seria o “doméstico (*oeconomia*), que engloba matrimônio, família e produção/economia”⁹⁰; já o segundo, por vezes chamado de “emergencial”⁹¹ seria o “político e secular (*politia*), que abrange sociedade e política”.⁹² Por fim, o terceiro e último seria “a igreja (*ecclesia*) em seu sentido terreno e institucional, embora seu caráter espiritual também deva ser incluído, e o ministério sacerdotal”.⁹³ Conforme o reformador,

[...] a pessoa pertence ao primeiro estamento como pai, mãe, servo ou criada; ao segundo, como cidadão e súdito ou como autoridade; e ao terceiro, como ministro, capelão, sacristão ou servo semelhante e como criatura a quem Deus dirige sua palavra.⁹⁴

⁸⁸ EBELING, Gerhard. *O pensamento de Lutero*. São Leopoldo: Sinodal, 1988. p. 149.

⁸⁹ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 15. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁹⁰ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 15. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁹¹ Segundo Lutero, não “houve organização política antes do pecado, porque não era necessária. Pois a organização política é o remédio necessário para a natureza corrompida [...] Portanto, se os seres humanos não tivessem se tornado maus através do pecado, a organização política não teria sido necessária” – LUTERO, Martinho. *Preleção sobre Gênesis*. In: *Obras Selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia; Canoas: Ulbra, 2017. v. 12. E-book (876 p). ISBN: 9788581941226. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/405840211/Martinho-Lutero-Obras-Selecionadas-Vol-12-Interpretacao-do-Antigo-Testamento-Textos-Selecionados-da-Prelecao-sobre-Genesis>. Acesso em: 14. mai. 2022. p. 32-33.

⁹² WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 15. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁹³ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 15. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁹⁴ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29,

Conforme Wachholz, a relevância da “teologia dos estamentos” está no fato de que a mesma nos impede de cair no maniqueísmo, fortemente presente na ética monástica medieval e a qual Lutero combatia. Segundo o autor,

[...] a garantia que é colocada são exatamente os estamentos, uma vez que os mesmos não nos permitem cair em qualquer forma de maniqueísmo. Pois o ser humano ético se relaciona com o *Mitmensch*, com o próximo, nos âmbitos da vida, que são justamente os estamentos. Então, toda a dimensão da cooperação humana, e aí entra o “*cooperatio Dei*”, se dá no âmbito dos estamentos. E, aí, a educação fica fortemente qualificada, pois a gente poderia chegar numa questão de que a educação é voltada para o monastério; como faziam, por exemplo, na Idade Média. (informação verbal).⁹⁵

Dessa forma, compreendemos que, na visão de Lutero, a educação não deveria ficar fechada, enclausurada nos conventos e monastérios; mas estar presente em todos os âmbitos da vida. E, juntamente com todas as outras qualificações, ser colocada a serviço do melhoramento do mundo. O que vai ao encontro a Cambi, que afirma que a concepção pedagógica de Lutero está baseada “num fundamental apelo à validade universal da instrução, a fim de que todo homem possa cumprir os próprios deveres sociais”⁹⁶. Cabe lembrar, ainda, que, para Lutero, “estamento e ministério dizem respeito a todas as pessoas”⁹⁷, sejam elas cristãs ou não, “mas vocação somente diz respeito a pessoas cristãs”.⁹⁸ De modo que denota um “chamado para fora de si e para o serviço social”.⁹⁹ Dessa forma, “cada pessoa cristã que exerce sua vocação em obediência a Deus, seja através de qual estamento e ministério for, é igualmente santa, pois, pela fé que atende o

2017. p. 15. Disponível em:

http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁹⁵ Informação trazida pelo professor Wilhelm Wachholz durante a banca de qualificação, realizada no dia 18 de janeiro de 2022.

⁹⁶ CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1995. p. 249.

⁹⁷ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 24. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁹⁸ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 24. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

⁹⁹ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 24. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

chamado, é santificada”.¹⁰⁰ Assim sendo, compreendemos que a educação qualifica qualquer pessoa para, em qualquer dos estamentos e atendendo ao chamado de sua vocação, servir a Deus e ao próximo, cooperando com Deus na melhoria do mundo.¹⁰¹

2.3 INICIATIVAS EM PROL DA EDUCAÇÃO

Em função da Reforma, um efeito adverso começou a se fazer sentir em toda a Alemanha: o desinteresse das pessoas pela educação de seus filhos e filhas. Além disso, conventos e mosteiros – antes fontes de instrução escolar – estavam sendo fechados e abandonados. Diante desse cenário que vinha se mostrando sombrio, Lutero tomou algumas medidas em prol do fomento da educação e que serão apresentadas a seguir.

2.3.1 Cartas para que se criem escolas

Como vimos no tópico anterior, para Lutero e seus companheiros de Reforma, não eram apenas as pessoas que abraçavam a vida monástica que necessitavam de acesso à educação; todas – dentro de suas mais variadas vocações – eram conclamadas a servir a Deus com os seus dons; fosse na esfera religiosa (Reino da Mão Direita) ou na esfera secular (Reino da Mão Esquerda). Fazia-se, portanto, necessário instrumentalizá-las com a alfabetização e com saberes mais amplos, tais como as línguas, a música e, é claro, conhecimentos bíblicos.

Infelizmente, após a Reforma, com a diminuição das ofertas de caridade – em boa parte motivada pelas duras críticas proferidas pelo próprio Lutero à justificação por obras – as escolas estavam abandonadas e sucateadas, o que exigiu do reformador e de seus parceiros uma atitude urgente; e esta veio de forma hábil, criativa e corajosa: em janeiro de 1524, ele escreveu uma carta destinada “Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha,

¹⁰⁰ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martin Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 25. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

¹⁰¹ WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martin Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. p. 14. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

solicitando para que criem e mantenham escolas cristãs”.¹⁰² Neste documento, intercedeu junto aos soberanos dos territórios adeptos aos ideais da Reforma para que investissem em educação. Entretanto, diferentemente do que vinha sendo praticado até então, estes educandários não deveriam se destinar somente à instrução da elite e aspirantes ao clero, mas a toda a população – tanto aos meninos quanto às meninas; garantindo, também às classes humildes, o acesso à formação básica.

Embora seja um assunto controverso¹⁰³, percebe-se, neste ponto, uma clara preocupação de Lutero com a educação das crianças provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade. Isto pode ser claramente percebido nas palavras do próprio reformador, quando ele afirma que

[...] a necessidade obriga mantermos educadores comunitários para as crianças, a não ser que cada qual queira manter um em particular. Isso, porém, seria **oneroso demais para um simples cidadão, e uma vez mais muitos excelentes meninos seriam prejudicados por serem pobres** (grifo nosso).¹⁰⁴

Gadotti, baseando-se em informações de Luzuriaga, afirma que a proposta educacional de Lutero, “não consistia ainda em uma escola pública, leiga, obrigatória, universal e gratuita, como a entendemos hoje. Era uma escola pública religiosa. A religião, o canto e a língua pátria eram sua base”.¹⁰⁵ Segundo Gadotti, “numa carta que Lutero escreveu em 1527 aos ‘regedores de todas as cidades da nação alemã’, para que estabelecessem e mantivessem escolas cristãs”, o reformador teria afirmado que

[...] a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, às quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada.¹⁰⁶

Obviamente, Gadotti tem razão em afirmar o caráter cristão da educação proposta pelo reformador. Entretanto, além do evidente equívoco em relação à datação da referida carta – redigida em 1524 e não em 1527, como menciona o autor – também não concordamos plenamente com a forma como descreve o posicionamento de Lutero em

¹⁰² LUTERO, 2000, p. 04.

¹⁰³ Por ocasião da Revolta dos Camponeses, Lutero instigou os príncipes a colocarem fim na rebelião, eles o fizeram de uma forma muito truculenta. Quando intercedeu pela população, já não foi mais ouvido. Diante deste e de outros fatos, ainda hoje o reformador é acusado de tomar partido e de se beneficiar das regalias provenientes das pessoas poderosas de seu tempo.

¹⁰⁴ LUTERO, 2000, p. 18.

¹⁰⁵ GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996. p. 96.

¹⁰⁶ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo, Nacional, 1958. p. 7-8 *apud* GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996. p. 96.

relação à educação das camadas mais humildes da sociedade. A partir das suas doutrinas dos “Dois Reinos” e do “Sacerdócio Geral de todos as pessoas cristãs”, posicionamo-nos mais a lado de Monroe, que afirma que, ciente da importância que uma educação de caráter mais global teria para a Reforma e para a sociedade, Lutero insistiu que a educação “deveria chegar a todo o povo, nobre e plebeu, rico e pobre; deveria beneficiar meninos e meninas”.¹⁰⁷ Para que a sua proposta global de educação fosse exitosa, contudo, alguns ajustes se fariam necessários. Mesmo de cunho cristão, como é mencionado no próprio título de sua carta, esses educandários deveriam ser criados, mantidos e supervisionados pelo estado, que também deveria financiar o estudo de jovens carentes; uma tarefa que implicaria na contratação e manutenção financeira de pessoas docentes preparadas para esta finalidade.¹⁰⁸

Agindo desta forma, tanto os filhos dos nobres como os dos camponeses teriam acesso à alfabetização; e, a partir desta, aquele que, para Lutero, era o mais precioso de todos os dons: ser capaz de ler, por conta própria interpretar e compreender a Palavra de Deus.¹⁰⁹ Por isto, Nascimento menciona que era evidentemente que “o conteúdo dessa escola seria primeiramente bíblico, mas não restrito a isto”; também prepararia os cidadãos para a atuação pública na sociedade e as cidadãs para a administração do lar.¹¹⁰

Há, contudo, claras evidências de que a prática de educação popular proposta por Lutero não foi, de todo, uma novidade. Conforme Barbosa, experiências similares já haviam sido, antes, promovidas em algumas vilas do interior da Itália, bem como na própria Alemanha, por iniciativa dos “Irmãos da vida comum”, com quem Lutero deve tê-las conhecido, uma vez que ele próprio estudou em uma destas instituições, em Magdeburgo.¹¹¹ Entretanto, conforme Barbosa, nenhuma outra iniciativa ocorrida até então fora tão abrangente e bem estruturada quanto a proposta do reformador, por meio da qual todos – tanto “os filhos dos patrões” como os “os filhos de gente pobre”, meninos ou meninas – deveriam receber educação; e isto, de forma totalmente desvinculada da caminhada clerical.¹¹²

¹⁰⁷ MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979. p. 179.

¹⁰⁸ LIBERAL, 2007, p. 06.

¹⁰⁹ NASCIMENTO, 2019, p. 170.

¹¹⁰ NASCIMENTO, 2019, p. 153.

¹¹¹ LINDBERG, 2001, p. 87.

¹¹² BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Direito à Educação e 500 anos de Reforma Protestante: as contribuições de Martinho Lutero. *REVISTA COMUNICAÇÕES*, Piracicaba,

Analisando as características da educação surgida a partir da Reforma, Luzuriaga menciona alguns marcantes e variados detalhes da proposta educacional promovida por Lutero e seus parceiros. Segundo o autor espanhol,

A Reforma [...] organiza a educação pública não apenas no grau médio, [...], mas também, e pela primeira vez, com a escola primária pública. [...] Cabe mencionar aqui fato decisivo para a educação: o emprego dos idiomas vernáculos, nacionais, em vez do exclusivo latim, como ocorria no ensino anterior.¹¹³

Todo o esforço de Lutero parece ter recebido respaldo por parte das autoridades e lideranças comunitárias, uma vez que o próprio reformador afirma que “houve muitos cidadãos íntegros que com insistência diária obrigaram o conselho a instalar escolas e paróquias”.¹¹⁴ Uma posição de valorização da educação que veio, em parte, a ser reconhecida inclusive por um declarado desafeto de Lutero. Em 1549, na Dieta de Augsburgo, o imperador Carlos V afirmou que:

As escolas são viveiros não somente de prelados e de ministros da Igreja, mas também de magistrados e de quantos com seus conselhos governam a cidade; e se elas são negligenciadas ou se corrompem, inevitavelmente, as Igrejas e os Estados estarão em perigo: portanto, é preciso ter muito zelo em instruí-las.¹¹⁵

Como é possível perceber, o soberano do Sacro Império Romano Germânico acabou concordando com a relevância dada pelos reformadores à educação; entretanto, diferentemente de Lutero, que defendia a educação compulsória, para o rico e para o pobre, insistindo inclusive que a mesma fosse oferecida às meninas, Carlos V ainda parecia compreendê-la como uma orientação a ser oferecida aos “Conselheiros e Magistrados”.¹¹⁶

Cabe ressaltar que, como, a partir de então, a educação não era mais voltada majoritariamente aos ministros e às ministras de confissão religiosa, o currículo necessitou ser ampliado e tornado mais abrangente. Foram incluídas as línguas e as ciências da humanidade. Para Lutero, um passo importante também para a universalização da Escritura Sagrada e para a propagação do Evangelho; uma vez que, confrontada e dialogando, a fé seria ainda mais valorizada.

v. 25, n. 2, p. 263-281, 2018. p. 274. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3507>. Acesso em: 19. nov. 2020.

¹¹³ LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 109.

¹¹⁴ LUTERO, 1995, p. 329.

¹¹⁵ MANACORDA, 1992, p. 166.

¹¹⁶ MANACORDA, 1992, p. 166.

2.3.2 Um sermão para que se mandem os filhos à escola

Infelizmente, por não reconhecerem o valor da educação – ainda mais desacreditada após a Reforma¹¹⁷ – ou por receio de perder um braço de trabalho em casa, muitas famílias acabaram por não enviar suas crianças à escola. Como Alciato viria a afirmar algumas décadas mais tarde, no final do século XVI: *Paupertatem summis ingeniis obesse, ne provehantur* (a pobreza impede aos máximos talentos progredir).¹¹⁸

Este fato, certamente, foi bastante decepcionante para Lutero e para os seus companheiros e companheiras de Reforma. Mesmo assim, não lhes impediu de dar continuidade ao seu projeto educacional. Para tanto, mais uma vez, uma atitude teve de ser tomada; e esta veio na forma de um sermão, “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”¹¹⁹, divulgada em 1530, e que passou a ser utilizada em todas as comunidades alcançadas pelo movimento da Reforma. Conforme a sua compreensão, não bastava que as escolas fossem criadas e mantidas pelo Estado; era necessário, também, que os pais enviassem as crianças até elas, pois a sua principal e mais importante tarefa seria educar os seus filhos e as suas filhas.

Para ilustrar a importância desta situação e o quanto ela estaria alicerçada na vontade de Deus, o reformador utilizou-se do Salmo 78.5-6¹²⁰, do texto de Deuteronômio 32.7¹²¹, bem como de outras citações bíblicas mais, chegando a afirmar que “nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças quando não as educamos”.¹²²

Exortando os pais a enviarem as crianças à escola, Lutero, pedagogicamente, utilizou-se do exemplo dos animais. Se nem eles deixam de educar os filhotes, como poderíamos nós – seres humanos – cometer tal erro. Seria, inclusive, vergonhoso, pois a

¹¹⁷ NASCIMENTO, 2019, p.154.

¹¹⁸ MANACORDA, 1992, p. 186.

¹¹⁹ BARBOSA, 2007, p. 166.

¹²⁰ O SENHOR deu leis ao povo de Israel e mandamentos aos descendentes de Jacó. Ordenou aos nossos antepassados que ensinassem essas leis aos seus filhos para que os seus descendentes as aprendessem, e eles, por sua vez, as ensinassem aos seus filhos.

¹²¹ Lembra-te dos dias da antiguidade, atenta para os anos de muitas gerações; pergunta a teu pai, e ele te informará, aos teus anciãos, e eles to dirão.

¹²² LUTERO, 2000, p. 16.

“própria natureza ensina o valor do ensino. Os animais irracionais cuidam de seus filhotes e não os abandonam”.¹²³ Em suas palavras,

Na verdade, é pecado e vergonha termos que encorajar e ser encorajados a educar nossos filhos e a juventude e buscarmos o melhor para eles. A própria natureza nos deveria convencer disso. [...] De que adiantaria se tivéssemos e fizéssemos e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude?¹²⁴

Embora reforce veementemente a importância da educação, isto não significa que reformador se mostre insensível à situação de dependência de mão-de-obra enfrentada pelas famílias mais humildes. Sabendo o quanto é importante – e, talvez, até mesmo necessário – que as crianças ajudem as suas famílias nas tarefas de casa, Lutero afirma que é perfeitamente possível que estas atividades sejam conciliadas. Segundo ele, ao lado do ensino,

Os meninos [...] devem fazer o serviço em casa, aprender uma atividade ou para aquilo que sejam encaminhados. As duas coisas devem andar juntas enquanto são jovens e podem dedicar-se a isso. [...] Também uma menina pode [...] ir à escola e, ao mesmo tempo, cumprir perfeitamente suas tarefas domésticas.¹²⁵

Conforme Monroe, em seu ímpeto por mudanças, pode-se perceber que Lutero defendia até mesmo “que o Estado tinha o dever de obrigar os seus súditos a enviar seus filhos à escola, da mesma forma que compelia todos eles a prestar serviço militar para sua defesa e prosperidade”.¹²⁶ Desta forma, isto levava à uma consequência positiva e, a nosso ver, inevitável: “a educação deveria ser mantida e dirigida pelo Estado”¹²⁷; ou seja, deveria ser oferecida gratuitamente pelos soberanos dos territórios ao seu povo. Esta compulsoriedade e gratuidade aparece claramente em seu supracitado sermão: “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”, onde ele afirma:

Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola [...] Pois na verdade é dever dela [...], para que no futuro possamos ter pregadores, juristas, pastores, escritores, médicos, professores e outros, pois não podemos prescindir deles. Se podem obrigar os súditos capazes de carregar lanças e arcabuzes, escalar os muros e outras coisas mais que devem

¹²³ LUTERO, 2000, p. 15.

¹²⁴ LUTERO, 2000, p. 16.

¹²⁵ LUTERO, 2000, p. 39.

¹²⁶ MONROE, 1970, p. 179.

¹²⁷ MONROE, 1970, p. 179.

ser feitas em caso de guerra, quanto mais podem e devem obrigar os súditos a mandarem os filhos à escola.¹²⁸

Como podemos perceber até aqui, a proposta de Lutero prevê um triplo compromisso: às autoridades dos estados caberia a tarefa de criar, manter e acompanhar o trabalho feito pelas escolas; além, é claro, de prover e manter financeiramente boas pessoas docentes. Às famílias – mesmo que seja por apenas duas horas, no caso dos meninos, ou uma hora, no caso das meninas – cabe a tarefa de enviar as suas crianças à escola, incentivando-as a aprender. Já das crianças, principais alvos de sua proposta, espera-se que aprendam e valorizem a excelente e inédita oportunidade que está lhes sendo ofertada. A respeito desta questão Cambi conclui que,

[...] com o protestantismo, afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando-se as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação, não estando mais o indivíduo condicionado por uma relação mediata de qualquer autoridade com a verdade e com Deus.¹²⁹

Outro detalhe importante se refere à forma como Lutero entendia a educação e esperava que a mesma ocorresse. Segundo ele, ela não deveria ser morosa e maçante; muito pelo contrário, a proposta pedagógica do reformador é de uma educação lúdica e criativa, para que as pessoas jovens pudessem desenvolver as suas capacidades. Segundo ele,

Ora, a juventude tem que dançar e pular e está sempre à procura de algo que cause prazer. Nisto não se pode impedi-la e nem seria bom proibir tudo. Por que então não criar para elas escolas deste tipo e oferecer-lhe estas disciplinas? Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando. Pois as escolas de hoje já não são mais o inferno e purgatório de nossas escolas, nas quais éramos torturados com declinações e conjugações, e de tantos açoites, tremor, pavor e sofrimento não aprendemos simplesmente nada.¹³⁰

A partir do século XVI, o público dos colégios, antes composto de “uma pequena minoria de clérigos letrados, [...] se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares”.¹³¹ Desta forma, cada educandário “tornou-se uma instituição essencial da sociedade”.¹³² Conforme Valentin, o impacto

¹²⁸ LUTERO, 2000, p. 117.

¹²⁹ CAMBI, 1995, p. 248.

¹³⁰ LUTERO, 2000, p. 37.

¹³¹ MARTINS, 2008, p. 149.

¹³² MARTINS, 2008, p. 149.

causado pelo reformador é ainda maior do que, num primeiro momento, possa nos parecer. Segundo ele,

Lutero [...] influencia a educação quando produz uma reestruturação no sistema de ensino alemão, inaugurando uma escola moderna. A ideia da escola pública e para todos, organizada em três grandes ciclos (fundamental, médio e superior) e voltada para o saber útil nasce do projeto educacional de Lutero.¹³³

Como é possível observar, motivado por suas concepções teológicas e de sociedade, o reformador deu início a um grande processo de recuperação, valorização e fomento da educação, com o qual abriu espaço para a alfabetização de crianças de todas as camadas sociais; inclusive meninas, como veremos a seguir.

2.3.3 Educação de meninos e meninas

Quando se refere à necessidade de oferecer educação gratuita e compulsória a todas as pessoas, Lutero afirma que “o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e capazes de manter seu estado secular exteriormente”.¹³⁴ Segundo ele, o maior tesouro de uma cidade “é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados”.¹³⁵ Merece destaque – dada a época em que este documento foi redigido – que esta afirmação apresentada por Lutero às autoridades não se restringia aos homens; também as mulheres estavam claramente incluídas em seu projeto educacional.

Se isto for feito corretamente, segundo o reformador, “os homens podem governar o povo e o país e as mulheres administrar bem a casa e educar os filhos e os criados”.¹³⁶ Mas de onde viriam estes homens e estas mulheres aptos e capazes de desempenhar tais funções com esmero e qualidade? Conforme Lutero, estas pessoas “devem surgir entre os meninos e [...] as meninas”.¹³⁷ Entretanto, para que isto aconteça, eles “devem ser mandados a estas escolas diariamente por uma ou duas horas. [...] Também uma menina pode gastar diariamente uma hora para ir à escola [...]”.¹³⁸ Segundo ele, elas “podem” ser alfabetizadas e instruídas por cerca de uma hora por dia no Evangelho, para que se tornem

¹³³ VALENTIN, 2010, p. 65.

¹³⁴ LUTERO, 2000, p. 35-36, 39.

¹³⁵ LUTERO, 2000, p. 19.

¹³⁶ LUTERO, 2000, p. 35-36, 39.

¹³⁷ LUTERO, 2000, p. 35-36, 39.

¹³⁸ LUTERO, 2000, p. 35-36, 39.

excelentes esposas e mães. Além disto, se para os meninos haveria um homem responsável pela sua educação; em conformidade com a moralidade da época, as meninas seriam alfabetizadas e instruídas por mulheres em educandários especificamente a elas destinados. Conforme Lutero, “queira Deus que cada cidade tivesse também uma escola de meninas, na qual elas ouvissem o evangelho uma hora por dia, seja em alemão ou latim”.¹³⁹

Para Nascimento, embora propor a educação de meninas tenha sido reconhecidamente um enorme avanço para o pensamento e – sobretudo – para a vida cotidiana das pessoas do século XVI, existe um ponto crítico a ser questionado na proposta do reformador. Conforme a autora, percebe-se uma clara diferenciação no tratamento dispensado à educação dos meninos e das meninas. Enquanto que, referindo-se aos primeiros, Lutero utiliza o verbo “dever” (devem); quando se refere às meninas, utiliza o verbo “poder” (podem). Além disso, segundo a autora, para o reformador, “as meninas seriam preparadas para o desempenho de funções do espaço privado do lar, enquanto os meninos receberiam uma educação para o exercício de atividades no espaço público e político”.¹⁴⁰ A partir desta explicação, uma vez que “o objetivo da educação de meninas era torná-las [tão-somente] boas dirigentes do lar”¹⁴¹, Nascimento considera perfeitamente compreensível porque Lutero não considerou necessário que as mesmas passassem mais do que uma hora por dia estudando.

Como percebemos, existem, com toda certeza, relevantes ressalvas que podem (e acreditamos que até mesmo devem) ser feitas a Martim Lutero no que se refere à diferença de tratamento entre os gêneros presente em suas propostas educacionais. Isto fica claro, por exemplo, quando observamos que os meninos seriam educados “para governar o povo e o país”¹⁴², enquanto as meninas seriam instruídas para “administrar bem a casa e educar os filhos e os criados”.¹⁴³ Mesmo assim, não compreendemos que isto desqualifique completamente a atenção dedicada pelo reformador à questão da educação/alfabetização feminina.

Embora não discordemos das ponderações de Nascimento, julgamos necessário levar em consideração que nos referimos aos conceitos e às propostas de um monge

¹³⁹ LUTERO, 1995, p. 333.

¹⁴⁰ NASCIMENTO, 2019, p. 153.

¹⁴¹ NASCIMENTO, 2019, p. 168.

¹⁴² LUTERO, 2000, p. 35.

¹⁴³ LUTERO, 2000, p. 35.

alemão, que viveu da segunda metade do século XV até meados do século XVI; e, mesmo trazendo à luz reflexões consideradas revolucionárias para a sua época, não deixou de ser um fruto do seu tempo; influenciado pelo mundo que conheceu e no qual viveu. Uma época em que, não fossem as ordens religiosas, somente uma minúscula parcela das meninas – invariavelmente oriundas das famílias mais abonadas da aristocracia europeia – tinha acesso a algum tipo de educação.¹⁴⁴

Compreendemos, portanto, que mesmo agindo de uma forma que hoje possa ser considerada inadequada, Lutero ampliou a reflexão a respeito da educação e nela incluiu as meninas/mulheres. Ainda que desigual em número de horas, quando comparado a dos meninos (uma hora, elas; duas horas, eles), e contrastante no que se refere aos objetivos para cada um destes dois grupos (atuação pública e política, para os rapazes; afazeres da casa e cuidado com as crianças, para elas), esta iniciativa representou uma marcante conquista para a história da escolarização feminina.

2.3.4 Um novo rosto para a educação

Quando falamos da Reforma Protestante, é importante reforçar que, entre o final da Idade Média e o início da Moderna, a Europa se encontrava num momento único, em que se ouviam muitos clamores por mudanças. O avanço das grandes navegações¹⁴⁵, o surgimento da burguesia¹⁴⁶, a insatisfação com as interferências da Igreja Católica Apostólica Romana nos governos e a sua excessiva tolerância para com a mendicância¹⁴⁷, a invenção da imprensa por Gutenberg¹⁴⁸ e vários outros aspectos contribuíram para a criação de um ambiente amplamente favorável para o desencadeamento do movimento reformatório¹⁴⁹.

Com este pano de fundo, “surgem propostas para uma universalização do ensino elementar público e gratuito”¹⁵⁰; o que, séculos mais tarde, tornar-se-ia uma realidade em todas as partes do globo. E é justamente por estar situada num contexto histórico tão específico, no qual a modernidade já se fazia parcialmente presente, que a Reforma veio a

¹⁴⁴ NASCIMENTO, 2019, p. 167.

¹⁴⁵ NASCIMENTO, 2019, p. 155.

¹⁴⁶ NASCIMENTO, 2019, p. 155.

¹⁴⁷ LINDBERG, 2017, p. 178.

¹⁴⁸ SANTOS, 2012, p. 16.

¹⁴⁹ BLASCHKE, 1993 *apud* LINDBERG, 2017, p. 444.

¹⁵⁰ MARTINS, 2008, p. 150-151.

ser o que interpretamos como sendo causa e consequência desta transição ou transposição temporal, cultural e, porque não afirmar, intelectual.

Não cremos ser exagero afirmar que é praticamente consenso que, em toda e qualquer sociedade contemporânea, um dos pilares fundamentais para o progresso e o desenvolvimento – tanto social, como científico e tecnológico – é a educação; incluindo-se nesta todos os níveis, desde o mais tenro (educação básica) até o mais avançado (ensino superior e pós-graduação). De acordo com o professor da Universidade de Wittenberg, principal companheiro de Lutero na Reforma e “*Preceptor Germaniae*”¹⁵¹, Filipe Melanchthon:

Antes de tudo, uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude, e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades.¹⁵²

Como podemos perceber, neste cenário, e por diferentes motivos, a educação foi merecedora de um destaque especial. Para os representantes do movimento reformatório, “todas as pessoas deviam ler e interpretar a Bíblia”¹⁵³, uma vez que isto permitiria às massas o acesso ao famoso *sola scriptura*, de Lutero. Mesmo assim, “o povo não deveria ser somente depositário da catequese e da evangelização; precisava [também] da instrução para que se efetivasse um novo projeto político, econômico e cultural”¹⁵⁴, que atendesse a uma demanda inédita: a oferta de operários qualificados para o desempenho de suas funções, uma vez que, “com o advento do modo de produção capitalista, o estabelecimento do trabalho livre e a necessidade do desenvolvimento da manufatura, não se concebe mais um trabalhador sem escolaridade básica”.¹⁵⁵ Assim, “os pressupostos defendidos pelos protestantes tornaram-se facilitadores de uma cultura pedagógica que estava [...] em consonância com o novo homem requerido pelo modo de produção capitalista”.¹⁵⁶ Uma

¹⁵¹ ANDRADE, Francielle Aparecida Garuti de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. *Reforma Protestante e educação escolar: as contribuições de Felipe Melanchthon (1497-1560)*. Revista Comunicações, v. 24, p. 225-240, 2017. p. 232. Acesso em 09. jul. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3462>

¹⁵² MELANCHTON, Phillip, *In laudem novae scholae*, 1526 apud MANACORDA, 1992, p. 205.

¹⁵³ MARTINS, 2008, p. 150.

¹⁵⁴ MARTINS, 2008, p. 146.

¹⁵⁵ MARTINS, 2008, p. 150-151.

¹⁵⁶ MARTINS, 2008, p. 146.

compreensão inovadora que se fez presente, inclusive, na esfera administrativa, uma vez que, daquele momento em diante,

[...] a política deveria ser conduzida não apenas por aqueles que herdavam o poder por laços de sangue, mas por aqueles que demonstrassem astúcia e sagacidade na arte de comandar. A ignorância começa a ser vista como um mal que devia ser sanado, porque a prosperidade de um país dependia de homens [e, certamente, também de mulheres] instruídos [e instruídas].¹⁵⁷

Entendemos, portanto, que é neste contexto pluridimensional que a valorização e modernização da educação precisa ser compreendida, uma vez que a mesma não foi motivada por um fato único, mas por uma série de circunstâncias e demandas. Este, certamente, foi um dos motivos pelos quais a Reforma se destacou, uma vez que, “ao valorizar o trabalho, ao relacionar escola/cidade, instrução/governo, o protestantismo apontou o caminho que a educação formal devia trilhar para a sua institucionalização nessa nova conjuntura econômica, política e social.¹⁵⁸

Além disso, dentro desta mudança de visão de mundo, aquilo que poderíamos definir como um novo “*ethos*”¹⁵⁹ foi sendo, gradualmente, constituído, levando à uma nova compreensão da criança em sua relação com a família e com a sociedade.¹⁶⁰ Até o final da Idade Média, “as classes misturavam alunos de todas as idades numa mesma sala de aula”¹⁶¹; ou seja, encontravam-se numa classe “alunos que variavam de sete a dezoito anos, porque não se distinguiam os conteúdos programáticos por idade”.¹⁶² Isto acontecia porque se acreditava “que todos podiam aprender qualquer conteúdo, não importando a idade do aluno”.¹⁶³ Informação corroborada por Ariès, que afirma que, até o final do período medieval,

[...] assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão tão inocente que passava despercebida era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura.¹⁶⁴

¹⁵⁷ MARTINS, 2008, p. 146.

¹⁵⁸ MARTINS, 2008, p. 147.

¹⁵⁹ Conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. PRIBERAM, *Dicionário Priberam da língua portuguesa. Porto/Portugal*: Priberam, 2008. On-line. Disponível em: <https://www.dicionario.priberam.com>. Acesso em: 01. ago. 2021.

¹⁶⁰ MARTINS, 2008, p. 148.

¹⁶¹ MARTINS, 2008, p. 147.

¹⁶² MARTINS, 2008, p. 149.

¹⁶³ MARTINS, 2008, p. 148.

¹⁶⁴ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 168.

A partir do final do século XV e, principalmente, início do XVI, esta realidade começou a ser questionada e, é em seguida, alterada em algumas partes da Europa. A partir daquele momento, as escolas passaram a dividir os alunos e as alunas por idade nas classes¹⁶⁵, foram criadas “instituições que separassem [sic] as crianças do mundo adulto, formando-as por meio de uma disciplina rigorosa, dosando os valores e os saberes que seriam ministrados”.¹⁶⁶ A criança deixou de ser tratada como “um adulto em miniatura”¹⁶⁷; passando-se a compreender que ela “precisava ser educada moral e intelectualmente”¹⁶⁸, dentro de sua própria faixa etária; aquilo que, séculos mais tarde, o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget, veio a chamar de Estágios do Desenvolvimento.¹⁶⁹

Entre as novidades propostas pelo reformador, destaca-se, ainda, “uma reforma educacional em todos os níveis de ensino, do elementar à universidade; uma educação que não fosse monacal, antimundana e rígida; um sistema de ensino estatal”.¹⁷⁰ Para que isto se tornasse realidade, Lutero rogou aos governantes dos territórios alemães que instituíssem uma modalidade de ensino obrigatório, “que teria como ponto central a formação religiosa”¹⁷¹ das pessoas. Uma proposta que, além da construção e manutenção dos educandários, certamente também era imprescindível a disposição e preparação de pessoas sábias e de boa vontade, dispostas a transmitir e reinterpretar os conhecimentos da humanidade às gerações mais jovens. É a partir deste ponto que passa a ser mais valorizada a figura da pessoa docente, imprescindível na tarefa de acompanhar as crianças em seu processo de alfabetização e instrução nas mais variadas áreas do conhecimento.

Como podemos observar, se – mesmo a tendo defendido – Lutero parece ter deixado a desejar no que se refere à educação feminina¹⁷², o mesmo não se pode dizer a respeito do valor por ele atribuído às pessoas docentes, uma vez que, segundo o reformador, “a um professor ou mestre dedicado e piedoso ou a quem quer que seja que eduque e instrua fielmente os meninos, jamais se pode recompensar o suficiente e não há dinheiro que o pague isso”.¹⁷³

¹⁶⁵ MARTINS, 2008, p. 148.

¹⁶⁶ MARTINS, 2008, p. 148.

¹⁶⁷ MARTINS, 2008, p. 148.

¹⁶⁸ MARTINS, 2008, p. 148.

¹⁶⁹ PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971. p. 104.

¹⁷⁰ MARTINS, 2008, p. 146.

¹⁷¹ MARTINS, 2008, p. 146.

¹⁷² NASCIMENTO, 2019, p. 153.

¹⁷³ LUTERO, 2000, p. 110-111.

Em seus esforços para valorizar a educação, Lutero chegou a afirmar que “se [...] tivesse que deixar o ministério da pregação [...], nada mais [...] desejaria tanto quanto ser professor ou educador de meninos”¹⁷⁴, uma vez que, “esse ministério é o mais útil, o mais importante e o melhor ao lado do ministério da pregação”¹⁷⁵, de modo que “nunca se pode recompensar o suficiente um professor ou mestre dedicado e piedoso ou quem quer que eduque fielmente os meninos. [Uma vez que,] Não há dinheiro que pague isso”.¹⁷⁶ Segundo a sua compreensão, estas pessoas deveriam ser contratadas e remuneradas dignamente pelo Estado¹⁷⁷; devendo os recursos para este fim ser obtidos de duas fontes: a primeira e principal – assim como ainda acontece nos dias de hoje – seriam os impostos pagos pelos súditos. É neste contexto histórico que surge a famosa frase: “Para cada florim investido na guerra, cem deveriam ser investidos em educação”.¹⁷⁸ Ideia que é reforçada por outras duas frases emblemáticas do reformador: “A maior força de uma cidade é ter muitos cidadãos instruídos”¹⁷⁹, uma vez que, “quando a escola progride, tudo progride”.¹⁸⁰ A segunda fonte – aparentemente de cunho momentâneo e emergencial – seria constituída dos recursos expropriados dos mosteiros e conventos de ordens religiosas, desarticulados após a adesão de seus territórios ao movimento reformatório.¹⁸¹

Para fins de informação, consideramos relevante mencionar que a reforma educacional proposta por Lutero e seus companheiros de movimento não obteve, de imediato, o sucesso esperado. Em vários momentos, mesmo em Wittenberg, onde residia, pregava e lecionava, o reformador pode observar que os recursos angariados das duas fontes anteriormente citadas eram insuficientes para manter funcionando a estrutura educacional criada. Fato que o levou – em mais de uma oportunidade – a exortar a sua

¹⁷⁴ LUTERO, 2000, p. 111.

¹⁷⁵ LUTERO, 2000, p. 111.

¹⁷⁶ LUTERO, 2000, p. 110.

¹⁷⁷ LUTERO, 2000, p. 12.

¹⁷⁸ DREHER, Martin. Reflexões sobre Lutero e Educação nos 500 Anos da Reforma Luterana. In: *Revista Lições*. n. 30, p. 21-23, 2017. p. 22. Disponível em: https://redesinodal.com.br/mobile/wp-content/uploads/2021/03/revista_licoes_30.pdf. Acesso em 20. mar. 2021.

¹⁷⁹ FERRARI, Márcio. Martinho Lutero: o criador do conceito de educação útil. *Nova escola*. n. 187, nov. 2005. p. 34. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1407/martinho-lutero-o-autor-do-conceito-de-educacao-util>. Acesso em 27. fev. 2021.

¹⁸⁰ MOTA, Bruna; BRANDEMBURG; Cristiane; SANTANA, José. Educação e seus pensadores: uma revisão sobre a evolução entre os séculos. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MOTA, Bruna Germana Nunes; BRANDEMBURG, Cristine. (Org.). *Filosofia, Cultura e Educação*. Fortaleza: Edições UFC, v. 171, p. 159-175, 2014. p. 169. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40730>. Acesso em 03. mar. 2021.

¹⁸¹ LINDBERG, 2017, p. 166.

comunidade para que contribuísse com esta causa; ameaçando, inclusive – caso os fiéis não levassem mais “a sério suas responsabilidades educacionais e morais”¹⁸² – deixar o seu posto de pregador. Advertência que, conforme Lindberg, em determinado momento, chegou a se tornar realidade. Conforme o autor, indignado com a insuficiência de contribuições para a caixa comum¹⁸³, donde provinham os recursos para a educação, Lutero chegou, de fato, a realizar uma greve em suas pregações¹⁸⁴, afirmando que não mais seria “pastor de tais porcos”.¹⁸⁵

Embora as evidentes dificuldades inicialmente enfrentadas, em menos de um século, mesmo que os reformadores, por óbvio, não tenham tido a oportunidade de vislumbrá-los, os resultados dos esforços pela promoção da educação começaram a se fazer presentes – e em abundância – nos territórios adeptos à Reforma. Os mais exuberantes, possivelmente, foram perceptíveis no Ducado de Weimar, onde, por volta de 1619, foi regulamentada a obrigatoriedade escolar a todas as crianças de 6 a 12 anos de idade.¹⁸⁶

Uma postura de resgate e valorização, propositora de uma educação gratuita, lúdica, compulsória e com docentes bem remunerados, que foi celebrada, inclusive, pelo bispo protestante e, para muitos, fundador da didática moderna, Jan Amos Comenius, que afirmou:

Lutero, de santa memória, exortando as cidades da Alemanha a erigir escolas, escreveu com razão: “Quando, para edificar cidades, fortalezas, monumentos e arsenais, se gasta uma só moeda de ouro, devem gastar-se cem para educar bem um só jovem, para que este, quando homem feito, possa guiar os outros pelos caminhos da honestidade”.¹⁸⁷

Lutero foi, de fato, um filho de seu tempo. Dessa forma, por vezes, assumiu posturas que hoje podem, com razão, nos parecer inadequadas. Mesmo assim, é inegável que revolucionou a teologia, a linguística e a educação; e, a partir dessa última, a

¹⁸² LINDBERG, 2017, p. 181.

¹⁸³ LINDBERG, 2017, p. 166.

¹⁸⁴ LINDBERG, 2017, p. 181.

¹⁸⁵ LINDBERG, 2017, p. 181.

¹⁸⁶ MARTINS, 2008, p. 151.

¹⁸⁷ COMENIUS, Jan. Amos. *Didática Magna*. Introdução, Notas e Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Caloutre Gulbenkian, 2001. p. 475-476. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

sociedade. Muitos aspectos ainda evoluíram – sobretudo no que se refere à educação pública –, mas isso não desabona as ações do reformador no que tange à essa questão.

3 IMIGRAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO IMPÉRIO: O CASO DOS ACATÓLICOS

Assim como capítulo anterior, iniciamos essa parte do nosso texto analisando o contexto geral anterior à imigração alemã. Verificaremos como estava a situação da Europa e, principalmente, da região que hoje conhecemos como Alemanha antes da chegada das primeiras levas de imigrantes, que – a partir de 1824 – começaram a desembarcar no Brasil e, logo após, em São Leopoldo.

3.1 ANTECEDENTES DA IMIGRAÇÃO

Para iniciar esta parte da história, é importante mencionar que, “depois das invasões holandesas [no Nordeste do país], a entrada de protestantes no Brasil passou a ser rigorosamente proibida e fiscalizada”.¹⁸⁸ Ironicamente, Gilberto Freyre afirmou que “era mais fácil entrar [no país] portadores de doenças contagiosas do que ‘doentes de alma’”.¹⁸⁹ Não se tratava, por certo, de um simples caso de xenofobia. [Embora, oficialmente,] “a colônia estivesse sempre aberta a estrangeiros [...], a exigência [para que entrassem] era que fossem cristãos [...], o que para o português significava ter a religião dele próprio, isto é, ser católico”¹⁹⁰. Tanto assim o era, que “durante todo o período colonial manteve-se o alerta contra os hereges; isto é, calvinistas franceses, reformados holandeses, anglicanos, protestantes alemães etc.”.¹⁹¹ O controle para manter a “pureza confessional” era tão implacável que, no primeiro quarto do século XIX, não havia qualquer vestígio de protestantismo em solo brasileiro. Isto se deve, possivelmente, à presença “de delegados do Santo Ofício, [...] que embora não fosse de causar horror, era suficiente para arrefecer o entusiasmo de algum heterodoxo mais afoito”.¹⁹²

A situação começou a mudar em 1806, quando o imperador Napoleão Bonaparte, buscando estender seu domínio econômico sobre a Europa, percebeu que

¹⁸⁸ MENDONÇA, Antonio Gouvêa. Protestantes na Diáspora; a imigração europeia e norte-americana e as igrejas evangélicas no Estado de São Paulo. In: DREHER, Martin N. *Imigrações e História da Igreja no Brasil*. Aparecida: Santuário, p. 132-157, 1993. p. 132.

¹⁸⁹ MENDONÇA, 1993, p. 132.

¹⁹⁰ MENDONÇA, 1993, p. 132.

¹⁹¹ MENDONÇA, 1993, p. 132.

¹⁹² MENDONÇA, 1993, p. 133.

a Inglaterra era o único entrave à sua hegemonia. Tentando superar esta concorrência, o francês impôs ao Velho Mundo um Bloqueio Continental, por meio do qual proibia todas as nações europeias de negociarem com os ingleses. Portugal, longe de ser o reino próspero de outrora, tinha débitos com os ingleses; e estes certamente os cobrariam caso o príncipe regente, D. João VI, aderisse ao bloqueio. Impunha-se, aí, um impasse: ceder à pressão de Napoleão e perder o apoio inglês – além de se ver obrigado a honrar os débitos – ou desacatar a ordem francesa, correndo o risco de ser invadido? A coroa portuguesa decidiu ficar ao lado da Inglaterra. Assim, por questão de segurança, o príncipe regente e a sua família fugiram para o Brasil, escoltados pela marinha inglesa. Em resposta ao já tradicional apoio monetário inglês, bem como à segurança oferecida à família real, D. João VI, a 28 de janeiro de 1808, “declarou abertos os portos às nações amigas¹⁹³”; um ato “de obrigação e gratidão para com os ingleses”¹⁹⁴, que, na prática, “significou [...] a introdução do Brasil no comércio internacional, [à época] prioritariamente nas mãos de países protestantes”¹⁹⁵. Um negócio bastante vantajoso para a Inglaterra, uma vez que, com a Europa bloqueada, a colônia portuguesa na América do Sul se mostrava uma interessante alternativa de comércio.¹⁹⁶

Segundo Martin Dreher, “a vinda da Corte portuguesa e [...] a abertura dos portos”¹⁹⁷ representou a ligação do Brasil “aos grandes acontecimentos mundiais”¹⁹⁸, uma vez que, a partir destes fatos, “começam a ser dados os primeiros passos para a implantação da pequena propriedade no país”¹⁹⁹; o que, na prática, representou a ocupação dos “espaços vazios, promovendo a valorização fundiária [...] e o surgimento de uma classe social intermediária entre os escravos e os latifundiários”.²⁰⁰ Classe média esta que “seria a um só tempo mercado consumidor, ofereceria braços [de trabalho] e produziria aqueles gêneros que o latifúndio não produzia”.²⁰¹ Criam-se,

¹⁹³ MENDONÇA, 1993, p. 133.

¹⁹⁴ MENDONÇA, 1993, p. 133.

¹⁹⁵ MENDONÇA, 1993, p. 133.

¹⁹⁶ HIGA, Carlos César. Vinda da família real para o Brasil. *Preparaenem*, s.d. On-line. Disponível em: <https://www.preparaenem.com/historia-do-brasil/a-viagem-da-familia-real-htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

¹⁹⁷ DREHER, Martin. Protestantismo de imigração no Brasil. In: DREHER, Martin (org.). *Imigrações e história da igreja no Brasil*. Aparecida, SP: Santuário, CEHILA, p. 109-131, 1993. p. 109.

¹⁹⁸ DREHER, 1993, p. 109.

¹⁹⁹ DREHER, 1993, p. 117.

²⁰⁰ DREHER, 1993, p. 109.

²⁰¹ DREHER, 1993, p. 117.

assim, “as condições para uma mudança social e econômica no país”.²⁰² Mudança de conjuntura que, para Dreher, estava em consonância com os “planos da elite brasileira [que] são também os planos da nação dominante no campo econômico: a Inglaterra”.²⁰³ Esta, aliás, a principal “promotora da campanha abolicionista internacional”²⁰⁴, uma vez que o escravo é tido “como o grande concorrente para o trabalho industrial assalariado”²⁰⁵, visto que este “não pode comprar”.²⁰⁶ Contribuindo nesta contextualização, Müller afirma que, até o século XIX, o “Brasil era movido pelos escravos. De seu suor, sangue e lágrimas vivia a jovem nação. [...] E como eles fossem em maior número do que os homens livres, é provável que esse fato levasse o Governo a pensar em imigrantes de outra categoria”.²⁰⁷

Em 25 de novembro de 1808, meses após a publicação do já citado Editó Real, seguiu-se um Decreto Formal, promulgado no Rio de Janeiro, “que liberava o comércio e a indústria a todos os imigrantes aceitáveis”.²⁰⁸ Isto, conforme o documento, “independentemente de raça ou religião”²⁰⁹; prometendo, inclusive, “terras gratuitas com privilégios e atrativos antes só reservados aos portugueses”.²¹⁰ Embora o referido documento “especificasse que a imigração em grandes grupos devia ser composta de católicos romanos”²¹¹, Mendonça afirma que “isto nem sempre aconteceu e não foi obedecido na íntegra”.²¹² Em se tratando da abertura ao protestantismo, estes eventos foram considerados relevantes avanços rumo à liberdade religiosa; uma busca que teve mais um capítulo importante em 1810, quando foi celebrado o “Tratado de Comércio e Navegação, [...] com a Inglaterra”.²¹³ Neste acordo bilateral, “os ingleses exigiram a inclusão [...] de uma cláusula garantindo a liberdade religiosa [...] aos [seus] cidadãos”.²¹⁴ Este adendo que lhes possibilitou “construir igrejas e realizar cultos conforme suas consciências”.²¹⁵ Em seu Artigo 12,

²⁰² DREHER, 1993, p. 117-118.

²⁰³ DREHER, 1993, p. 117-118.

²⁰⁴ DREHER, 1993, p. 117-118.

²⁰⁵ DREHER, 1993, p. 117-118.

²⁰⁶ DREHER, 1993, p. 117-118.

²⁰⁷ MÜLLER, Telmo Lauro. *A propósito dos 180 anos*, 2004, n.p. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-imigraao-alema-no-rio-grande-do-sul-qjovwylyj98v>. Acesso em 08. set. 2021.

²⁰⁸ MENDONÇA, 1993, p. 133-134.

²⁰⁹ MENDONÇA, 1993, p. 133-134.

²¹⁰ MENDONÇA, 1993, p. 133-134.

²¹¹ MENDONÇA, 1993, p. 133-134.

²¹² MENDONÇA, 1993, p. 133-134.

²¹³ MENDONÇA, 1993, p. 134.

²¹⁴ MENDONÇA, 1993, p. 134.

²¹⁵ MENDONÇA, 1993, p. 134.

o Tratado, “concedia aos súditos britânicos completa liberdade religiosa ‘dentro de suas igrejas e capelas particulares’ desde que estas [...] ‘tivessem sempre o aspecto exterior de residências”²¹⁶ Uma vez concedida esta autorização, “a capela inglesa [veio, de fato, a ser] [...] construída, [...] sendo sua pedra fundamental lançada em 1819”²¹⁷ A sua aparência externa era realmente a de “uma casa comum, mas o interior era um santuário convencional”²¹⁸ Muito embora, com o passar dos anos, “gradualmente, [...] modificações externas foram transformando as igrejas protestantes em templos convencionais”²¹⁹, a configuração do templo acima descrito veio a ser “o padrão das igrejas protestantes por mais de meio século”²²⁰

Além disto, já que aos protestantes ingleses fora permitido vivenciar a sua espiritualidade, estes também necessitariam de um espaço apropriado para sepultar os seus entes queridos. Desta forma, foi-lhes concedido o direito de construir os “seus próprios cemitérios e realizar seus funerais de acordo com seus rituais”²²¹ Diante de tantas concessões abertas pelo governo português, uma exigência foi feita: o documento deixava claro aos súditos ingleses que estes “não poderiam [...] falar mal da Igreja Católica e nem fazer proselitismo”²²² A aceitação do Artigo 12, entretanto, não foi tranquila. Um dos opositores foi “Lourenço Calepi [núncio apostólico no Brasil], [que] tentou [...] convencer D. João VI da inoportunidade do ato, inclusive propondo o restabelecimento da Inquisição no Brasil a fim de refrear o alastramento da heresia”²²³ Esforços contrários à parte, o artigo foi mantido e se constituiu no “primeiro ato oficial sobre a questão da liberdade religiosa no Brasil”²²⁴ Pouco mais de uma década depois, a “Constituição Imperial de 1824 manteve as disposições legais anteriores [...], mas introduziu, no seu Artigo 179, parágrafo 5, [um] dispositivo que proibia que qualquer pessoa fosse perseguida por causa de religião”²²⁵; o que fez “valer a lei nos numerosos conflitos entre católicos e protestantes que a história registra”²²⁶ Tanto que, a partir de 1824, milhares de “alemães estabeleceram-se nas Províncias do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul [...]. Embora houvesse alguns católicos [...], na maioria

²¹⁶ MENDONÇA, 1993, p. 134.

²¹⁷ MENDONÇA, 1993, p. 135.

²¹⁸ MENDONÇA, 1993, p. 136.

²¹⁹ MENDONÇA, 1993, p. 136.

²²⁰ MENDONÇA, 1993, p. 136.

²²¹ MENDONÇA, 1993, p. 134.

²²² MENDONÇA, 1993, p. 134.

²²³ MENDONÇA, 1993, p. 134.

²²⁴ MENDONÇA, 1993, p. 134.

²²⁵ MENDONÇA, 1993, p. 136.

²²⁶ MENDONÇA, 1993, p. 136.

eram protestantes e traziam seus pastores, preservando seus costumes e tradições religiosas”.²²⁷

3.1.1 Situação crítica na Alemanha

Antes de prosseguir, é preciso deixar claro que, até 1871, “ano da unificação formalizada por Bismarck”²²⁸, a nação alemã unificada não existia. Existiam “reinados, principados, ducados, independentes entre si. O que identificava a todos [...] era a língua”.²²⁹ As pessoas que aqui chegaram vinham da “Prússia, de Schleswig-Holstein, Renânia, Hessen ou Pomerânia. Como todas falassem a mesma língua, a História só registra ‘alemães’”.²³⁰ Analisando-se o contexto sócio-político-econômico desta região na primeira metade do século XIX, deparar-nos-emos com uma situação complicada, marcada pela superpopulação e pelo desemprego, desencadeado pela Primeira Revolução Industrial.²³¹ Já se passavam “setenta anos [...] da invenção da máquina a vapor, na Inglaterra”²³², e os “efeitos técnicos [desta] começavam a se fazer sentir na Europa continental”.²³³ Como este invento reduzira a demanda de mão-de-obra, “a previsão de desemprego [...] deve ter exercido [...] influência sobre a emigração”.²³⁴ Segundo Dreher, “desequilíbrios demográficos e econômicos na Itália, na Alemanha, na França, na Inglaterra, nos países ibéricos, fizeram com que [...] grandes contingentes se mostrassem dispostos a emigrar”.²³⁵ Isto porque a “urbanização e a industrialização mostram-se incapazes de absorver os excedentes populacionais”.²³⁶ Uma oportunidade da qual o “capitalismo industrial vai se valer [...] promovendo [...] a migração”.²³⁷ Contribuindo com a construção deste pano-de-fundo histórico da imigração alemã, Müller acrescenta que, além do possível desemprego, à época, a Alemanha recém “saíra das Guerras Napoleônicas, que causaram uma [enorme] devastação”.²³⁸ Dentre seus efeitos, Müller cita “lavouras destruídas [...], moradias em

²²⁷ MENDONÇA, 1993, p. 134.

²²⁸ MÜLLER, 2004, n.p.

²²⁹ MÜLLER, 2004, n.p.

²³⁰ MÜLLER, 2004, n.p.

²³¹ Teve início na Inglaterra e compreende aproximadamente o período entre 1760 e 1840.

²³² MÜLLER, 2004, n.p.

²³³ MÜLLER, 2004, n.p.

²³⁴ MÜLLER, 2004, n.p.

²³⁵ DREHER, 1993, p. 111.

²³⁶ DREHER, 1993, p. 111.

²³⁷ DREHER, 1993, p. 111.

²³⁸ MÜLLER, 2004, n.p.

chamas, mortes, dizimação da juventude masculina, [e] a soldadesca deixando seus rastros junto ao elemento feminino”.²³⁹

Evidentemente, não foram só o medo do desemprego e os flagelos da guerra que motivaram a busca por uma nova vida “além mar”. Existia, também entre os “imigrantes alemães, [...] o desejo natural de progredir, [uma] visualização de novos horizontes em razão de situações existentes em sua terra natal”.²⁴⁰ Para Mendonça, “a Europa [...] desorganizara-se devido à decomposição dos liames feudais e à consequente rotura de solidariedade entre os componentes familiares e comunitários”.²⁴¹ Uma das motivações para mudar de continente deve estar relacionada ao fato de que, até aquele período, somente o filho mais velho tinha direito à herança; uma tradição denominada “*Erbrecht*” (morgadio), que – mesmo assim – não impediu que fossem “comuns famílias com oito, dez ou mais filhos”.²⁴² Como só o primogênito recebia herança, aos demais cabia buscar o seu próprio pedaço de chão. Naturalmente, “a falta de espaço demandava a busca do ‘espaço vazio’”.²⁴³ Vindo ao encontro a esta situação, a “propaganda brasileira [...] feita na Alemanha deve ter produzido os efeitos desejados, já que muitos viam [aí] a [...] oportunidade de terem suas terras próprias, [...] e muita terra!”²⁴⁴; afinal de contas, para quem não herdaria nada, “sessenta ou setenta hectares era muita terra”.²⁴⁵ Para muitos, a oportunidade adequada parecia ter se feito presente. E a possibilidade de conseguir uma propriedade na “América é mola propulsora que faz milhões de europeus [...] abandonarem seu torrão natal”.²⁴⁶ Uma situação de miséria que pode ser mensurada quando lembramos que, conforme os registros, “nas aldeias do Palatinado, na Alemanha”²⁴⁷, ouvia-se as populações de migrantes cantando: “Adeus pátria mal-gradecida, vamos para uma outra terra, vamos para o Brasil, deixamos apenas as dívidas”.²⁴⁸

Vindo ao encontro desta predisposição migratória de parte da população alemã, Mendonça lembra que “dois polos atraíam [os] migrantes europeus: o Sul, com

²³⁹ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁴⁰ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁴¹ MENDONÇA, 1993, p. 138.

²⁴² MÜLLER, 2004, n.p.

²⁴³ MENDONÇA, 1993, p. 138.

²⁴⁴ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁴⁵ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁴⁶ DREHER, 1993, p. 111.

²⁴⁷ DREHER, 1993, p. 111.

²⁴⁸ DREHER, 1993, p. 111.

seus grandes espaços desocupados e clima atraente para o europeu, e São Paulo, com o avanço dos cafezais, exigindo suprimentos e mão-de-obra”.²⁴⁹ De acordo com Dreher, “as elites dirigentes brasileiras irão de encontro às expectativas [...] do capitalismo europeu, que se lança em busca de mercados e de fontes de matérias-primas”²⁵⁰ ao mesmo tempo em que procura por “espaços para seus excedentes populacionais [...]. Dentro desse projeto global, os migrantes vão ser usados [...] pelos interesses europeus [e] pelo sistema brasileiro”.²⁵¹ Um esquema que se apresentava especialmente interessante às nações europeias, que, a um só tempo, “permitem a saída de seus cidadãos empobrecidos [e, ainda,] livram-se de parte do ‘problema social’”.²⁵² Neste processo imigratório, “os navios passam a transportar migrantes e [os] gêneros, que esses [...] consomem”.²⁵³ No retorno, aproveitam para levar valiosas “matérias-primas para as indústrias europeias”.²⁵⁴

Para Dreher, a primeira metade do século XIX é um período de transição. Em 1824, segundo o autor, o país “está saindo de uma sociedade colonial tradicional, na qual predomina o capitalismo de mercado e [...] ingressando na sociedade liberal-moderno-burguesa, na qual vai predominar o capitalismo industrial”²⁵⁵; sendo que são justamente os “liberais que convidam protestantes como imigrantes [e sociedades missionárias] a ingressar no país”.²⁵⁶ Um exemplo proeminente deste grupo é o “Regente Pe. Diogo Antônio Feijó [um dos Fundadores do Partido Liberal], que convidou os Irmãos Moravianos a virem se estabelecer no país”.²⁵⁷ Atendo-se mais especificamente ao Rio Grande do Sul, Müller ressalta que a data “que pode servir de divisor [de águas é 25 de julho de 1824, dia em que chegaram os] primeiros imigrantes alemães à então Província de São Pedro do Rio Grande”.²⁵⁸ A partir daí, “a civilização alemã marca presença e irá caracterizar boa parte do Rio Grande para sempre”.²⁵⁹

²⁴⁹ MENDONÇA, 1993, p. 138-139.

²⁵⁰ DREHER, 1993, p. 112.

²⁵¹ DREHER, 1993, p. 112.

²⁵² DREHER, 1993, p. 112.

²⁵³ DREHER, 1993, p. 112.

²⁵⁴ DREHER, 1993, p. 112.

²⁵⁵ DREHER, 1993, p. 109.

²⁵⁶ DREHER, 1993, p. 109-110.

²⁵⁷ DREHER, 1993, p. 109-110.

²⁵⁸ MULLER, 2004, n.p.

²⁵⁹ MULLER, 2004, n.p.

3.1.2 Razões para a vinda dos imigrantes

Se a mudança de ares parece ter sido uma boa ideia para os alemães, certamente não faltaram motivos para que o governo imperial se interessasse pela sua vinda. Conforme Müller, “era necessário colonizar o sul. Mas onde buscar os colonizadores? [...] Não viriam portugueses, de quem o Brasil acabara de se emancipar”.²⁶⁰ Os “espanhóis, nem pensar, [...] eram os inimigos naquela região”²⁶¹ e o “Rio Grande do Sul sempre foi área de litígio com a coroa espanhola e [...] os Estados do Prata”.²⁶² Os franceses não serviam porque “havia invadido o Rio de Janeiro [e] fundando a ‘França Antártica’”.²⁶³ Por questões semelhantes também não se cogitava ingleses. Os “holandeses [...] estiveram 24 anos no Nordeste”.²⁶⁴ E porque não alemães? A final de contas “Leopoldina era alemã. A Prússia [...] tinha um exército [...] admirado por D. Pedro I”²⁶⁵ e o “Brasil precisava de soldados, já que os portugueses [...] haviam voltado para Portugal”.²⁶⁶ Caso contrário, como defender tamanha nação?

Assim, “D. Pedro I interessou-se [primeiro] por mercenários alemães”²⁶⁷, os quais pretendia utilizar na Guerra Cisplatina; juntamente a estes, para não chamar a atenção “passou a contratar também colonos que ocupariam as terras sulinas”.²⁶⁸ O encarregado de conseguir o contingente populacional necessário foi o preposto imperial Georg Anton von Schäffer.²⁶⁹ Este, mesmo exitoso em sua missão, enfrentou dificuldades, pois a “Europa estava impedindo que soldados saíssem como mercenários”²⁷⁰, forçando que quem desejasse emigrar a “renunciar à nacionalidade e apresentar provas de que o país destinatário lhe daria nova nacionalidade. [Uma vez que] os países europeus queriam prevenir-se contra futuras responsabilidades”.²⁷¹ Mesmo assim, exército e ocupação de terras não foram os únicos motivos que levaram ao desembarque de alemães no Brasil. Uma pista sobre estes outros interesses já

²⁶⁰ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶¹ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶² DREHER, 1993, p. 115.

²⁶³ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶⁴ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶⁵ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶⁶ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶⁷ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶⁸ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁶⁹ VIANNA, Hélio. *História do Brasil: Império e República*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966. p. 111.

²⁷⁰ MÜLLER, 2004, n.p.

²⁷¹ MÜLLER, 2004, n.p.

podemos encontrar quatorze anos antes, por ocasião da celebração do Tratado de Pelris.²⁷² Neste documento, “D. João VI declarou-se ‘plenamente convencido da injusta e má política do comércio de escravos’”.²⁷³ Uma postura que, embora correta, desperta desconfiança, uma vez que, assim que chegou ao Brasil, D. João VI deparou-se com a realidade de um país majoritariamente negro.²⁷⁴ Fato que, “aliado aos levantes baianos e à revolução haitiana”²⁷⁵, pode ter despertado na “classe dirigente brasileira a ideologia racista do branqueamento da raça”²⁷⁶, uma vez que várias “leis abolicionistas foram formuladas para impedir a entrada de escravos, diminuindo, assim, a possibilidade de uma supremacia negra no país”.²⁷⁷ Ou seja, mesmo antiescravista, a “busca por imigrantes brancos na Europa [...] é, pois, [uma] política claramente dirigida contra o negro, a serviço da ideologia da supremacia da raça branca no Brasil”.²⁷⁸ Esta tese é reforçada por Ryan de Sousa Oliveira, que menciona a crença na “superioridade branca, e em especial [...] alemã, [que seria] caracterizada por trabalho e obediência às leis”.²⁷⁹ Daquele momento em diante, o “efeito integrador dos povos conquistados [...] através da cristianização cede lugar à [...] hierarquia racial, que confere aos povos anglo-saxões o status de uma raça superior”.²⁸⁰ Um aspecto perceptível numa carta redigida em 1934 por Oliveira Vianna, na qual ele afirma que o povo brasileiro é formado predominantemente por “dois sangues inferiores (o negro e o índio), [...] um povo de eugenismo pouco elevado”²⁸¹, de modo que qualquer atitude contrária à sua “arianização é obra criminosa e impatriótica”.²⁸² Tinha-se, à época, “a convicção de que o protestantismo favoreceria a transição para a sociedade moderna”.²⁸³ Rui Barbosa afirmará que, “onde existe o protestantismo,

²⁷² Acordo firmado em 19 de fevereiro 1810 entre Portugal e Inglaterra, visando estreitar ainda mais os laços entre estas duas monarquias.

²⁷³ DREHER, 1993, p. 113.

²⁷⁴ DREHER, 1993, p. 113.

²⁷⁵ DREHER, 1993, p. 113.

²⁷⁶ DREHER, 1993, p. 113.

²⁷⁷ DREHER, 1993, p. 113.

²⁷⁸ DREHER, 1993, p. 113.

²⁷⁹ OLIVEIRA, Ryan de Sousa. *Colonização alemã e poder: A cidadania brasileira em construção e discussão* (Rio Grande do Sul, 1863-1889). 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2008. p. 37. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5688/1/2008_RyanSousaOliveira.pdf. Acesso em: 10. set. 2021.

²⁸⁰ WIRTH, Lauri Emílio. Protestantismos latino-americanos: entre o imaginário eurocêntrico e as culturas locais. *Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 34, p. 105-125, 2008. p. 114-115. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6342547.pdf>. Acesso em: 15. nov. 2021.

²⁸¹ PETRONE, Maria Theresa Schorer. *O imigrante e a pequena propriedade: 1824-1930*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 43.

²⁸² PETRONE, 1982, p. 43.

²⁸³ DREHER, 1993, p. 110.

há prosperidade industrial vigorosa e luxuriante como a floresta tropical”²⁸⁴, ao passo que, onde sobressai a “Igreja de Roma predomina [...] o analfabetismo e a ignorância das coisas do mundo”.²⁸⁵ Segundo ele, “a medida em que o povo sul-americano começa a abandonar a religião católica, seu país dá logo demonstração de um início de progresso em todos os setores”.²⁸⁶ Uma congruência de ideias que vincula “o protestantismo à cultura anglo-saxônica e o catolicismo romano à idéia de latinidade, [...] entendida como expressão de um estágio cultural inferior em relação à, agora hegemônica, cultura anglo-saxônica”.²⁸⁷ Assim, a partir dos indícios até aqui mencionados, também nós suspeitamos que, no Brasil do século XIX, “as discussões da política imigratória [...] foram perpassadas por um conteúdo racista [...] de ‘necessidade civilizatória’ e ‘caldeamento racial’”.²⁸⁸

Um terceiro aspecto que parece ter feito parte da equação que acabou culminando com a chegada das famílias de imigrantes alemães ao país diz respeito à ocupação das “terras [ditas] devolutas”.²⁸⁹ Referindo-se a esta política migratória, Mendonça questiona que, se “as migrações [...] ocorrem sempre pela busca do ‘espaço vazio’, [...] como essa expressão conota espaço geográfico, [ela] nem sempre é verdadeira”.²⁹⁰ Uma reflexão enriquecida por Laroque, Machado e Vedoy, que lembram que, como a “maioria das relações interétnicas é estabelecida pelo contato entre as diferentes culturas em determinado território”²⁹¹, é fácil compreender que estas, num breve espaço de tempo, virão a expor “as concepções conflitantes de ambas as etnias acerca desse território”.²⁹² Esta constatação é aplicável às famílias de imigrantes alemães, “localizados em áreas em que a estrada [...] precisa ser

²⁸⁴ BARBOSA, Rui *apud* GRAHAM, Richard. *Grã-Bretanha e o início da Modernização no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1973. p. 294.

²⁸⁵ BARBOSA, 1973, p. 294.

²⁸⁶ BARBOSA, 1973, p. 294.

²⁸⁷ WIRTH, 2008, p. 114-115.

²⁸⁸ OLIVEIRA, 2008, p. 37.

²⁸⁹ PRIEN, Hans-Jürgen. *Formação da Igreja Evangélica no Brasil: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 46.

²⁹⁰ MENDONÇA, 1993, p. 138.

²⁹¹ LAROQUE, Luís Fernando da Silva; MACHADO, Neli Teresinha Galarce; VEDDOY, Moisés Ilair Blum. Movimentações envolvendo indígenas kaingang e imigrantes alemães em territórios da Bacia Hidrográfica do Caí. *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 186-208, maio-agosto, 2019. p. 187. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/8375/pdf>. Acesso em: 18. set. 2021.

²⁹² LAROQUE, Luís Fernando da Silva; MACHADO, Neli Teresinha Galarce; VEDDOY, Moisés Ilair Blum. Movimentações envolvendo indígenas kaingang e imigrantes alemães em territórios da Bacia Hidrográfica do Caí. *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 186-208, maio-agosto, 2019. p. 187. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/8375/pdf>. Acesso em: 18. set. 2021.

defendida de ataques indígenas”.²⁹³ Com a sua presença, portanto, as famílias de imigrantes “mantêm livre a estrada”.²⁹⁴ O choque cultural se mostrou degradante para ambos os lados, uma vez que, se não faltam relatos de ataques de indígenas hostis a imigrantes, como o citado por Soraia Sales Dornelles contra a Picada de Dois Irmãos, em 1829²⁹⁵, também o contrário ocorreu²⁹⁶, tanto que, nas áreas onde os conflitos acontecem, os povos originários foram dizimados. Diante disto, cremos ser possível afirmar que teve continuidade a “tradição de ‘guerra ofensiva’, declarada por D. João VI, em 1808, quando inicia a matança dos botocudos”.²⁹⁷

Um quarto aspecto que contribuiu para a vinda e instalação de imigrantes alemães ao Rio Grande do Sul está relacionado à defesa da soberania nacional. Como tinha sua economia baseada na criação extensiva de gado, a província mais meridional do império – que já motivara disputas entre portugueses e espanhóis – era insuficientemente povoado para garantir a posse do território para o Brasil²⁹⁸. Feita esta constatação, chegou-se à conclusão de que, no lugar dos grandes e pouco populosos latifúndios, a melhor alternativa seriam núcleos de povoamento, formados por um número maior de colonos, instalados em propriedades menores²⁹⁹. Fazendo isto, rechaçava-se a “ameaça indígena”, por um lado, e se defendia a soberania nacional contra incursões estrangeiras, por outro. Segundo Dreher, “próximo de latifúndios, o imigrante vai ser usado como mão-de-obra barata”.³⁰⁰ Além disso, para concorrer com o latifúndio, precisava produzir outros produtos e ter “uma prole numerosa, [...] bases para a garantia e a posse do território”.³⁰¹

Entretanto, de todos os benefícios que podem ser enumerados em relação à vinda de famílias alemães ao Rio Grande do Sul, o mais importante parece ter sido a valorização fundiária. O objetivo era “conseguir a valorização de terras desocupadas,

²⁹³ DREHER, 1993, p. 114.

²⁹⁴ DREHER, 2003, p. 115.

²⁹⁵ DORNELLES, Soraia Sales. A história em As vítimas do bugre, ou como tornar-se bugre na História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 18, n. 34, dez. 2011. p. 246. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/24028>. Acesso em: 20. set. 2021.

²⁹⁶ LAROQUE, Luís Fernando da Silva; MACHADO, Neli Teresinha Galarce; VEDDOY, Moisés Ilair Blum. Movimentações envolvendo indígenas kaingang e imigrantes alemães em territórios da Bacia Hidrográfica do Caí. *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 186-208, maio-agosto, 2019. p. 200. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/8375/pdf>. Acesso em: 18. set. 2021.

²⁹⁷ DREHER, 1993, p. 114.

²⁹⁸ PETRONE, 1982, p. 28.

²⁹⁹ PETRONE, 1982, p. 28.

³⁰⁰ DREHER, Martin. *Populações Rio-Grandenses e Modelos de Igreja*. Porto Alegre: EST; São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 250.

³⁰¹ DREHER, 2003, p. 115.

cobertas de florestas e, muitas vezes, bem acidentadas, como aconteceu na encosta da serra no Rio Grande do Sul”.³⁰² Conforme Dreher, “as colonizações iniciais [...] estão em áreas baixas, sujeitas às inundações”.³⁰³ Estrategicamente, as “áreas próximas às vias de comunicação não estavam disponíveis para a colonização. [Pois] interessava [mesmo] destinar áreas afastadas, à espera de valorização”.³⁰⁴

A partir dos fatos citados, acreditamos ter conseguido compreender as razões que levaram o império a buscar na região que hoje conhecemos como Alemanha a solução para suprir a lacuna populacional sentida em nosso país. Ao mesmo tempo, somos levados a nos perguntar o que, diante de tantas opções aparentemente mais atrativas, levou estas famílias a optarem por vir ao Brasil? “Quem [na Renânia] sabia [...] que o Brasil existia? Onde ficava esse Brasil?”³⁰⁵ Para Müller, o Brasil, certamente, era conhecido na Alemanha, uma vez que “a filha de [...] Francisco I, primeiro Imperador da Áustria, da Casa dos Habsburgos, era casada com o jovem Imperador Pedro I, da Casa de Bragança”.³⁰⁶ Desta forma, o autor menciona que é “fácil imaginar que o fato de uma princesa germânica ser a Imperatriz do Brasil tenha dado ênfase à imigração”.³⁰⁷

3.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS

Procurando convencer o maior número de pessoas a deixarem a sua vida na Europa e migrarem ao Brasil, von Schäffer fez várias promessas; muitas das quais inverídicas; quando não, inconstitucionais³⁰⁸. Conforme Müller, o governo brasileiro oferecera às famílias de imigrantes “passagem paga; [...] cidadania; [...] lotes de terra livres e desimpedidos; suprimento com primeiras necessidades; materiais de trabalho e animais; isenção de impostos por alguns anos; [e] liberdade de culto”.³⁰⁹ Contribuindo na reflexão, “A Hora” menciona que foram prometidas às pessoas imigrantes a concessão de “50 hectares de terra, vacas, bois e cavalos, auxílio de um

³⁰² PETRONE, 1982, p. 32.

³⁰³ DREHER, 2003, p. 115-116.

³⁰⁴ PETRONE, 1982, p. 34.

³⁰⁵ MÜLLER, 2004, n.p.

³⁰⁶ MÜLLER, 2004, n.p.

³⁰⁷ MÜLLER, 2004, n.p.

³⁰⁸ 192 ANOS DA COLONIZAÇÃO ALEMÃ. Lajeado: A Hora, 06 - 07 ago, p. 01-48, 2016. p. 14.

Disponível em: https://issuu.com/jornalahoraltda1/docs/01_imigra_o_alem_. Acesso em: 12. mai. 2022.

³⁰⁹ MÜLLER, 2004, n.p.

franco por pessoa no primeiro ano e de 50 cêntimos no segundo”.³¹⁰ Subsídios bastante interessantes, ainda mais se considerarmos que viriam acompanhados da isenção “de todo imposto e de toda prestação de serviço pelo espaço de dez anos. [Em contrapartida] a única condição que se lhes impunha era a inalienabilidade de suas terras por dez anos”.³¹¹ Como poderemos verificar, algumas destas promessas foram, de fato, cumpridas; chegando até mesmo a superar o que fora inicialmente acordado. No rol das “benevolências imperiais”, podemos citar a concessão de terras, que acabou sendo de 77 hectares³¹². Entretanto nem tudo foi fácil; aliás, muito longe disto. A demarcação dos lotes era lenta e, enquanto não recebiam a propriedade, estas pessoas permaneciam meses (e até mais de um ano) aguardando pela liberação da terra. Conforme Roche, somente as primeiras famílias foram logo agraciadas com seus lotes; já “os que chegaram em dezembro de 1824 encontraram dificuldade em instalar-se; quanto aos que vieram logo depois, tiveram, muitas vezes, de esperar meses para ver concederem-lhe um lote”.³¹³

Conforme averiguamos nesta pesquisa, a concessão dos subsídios prometidos pelo governo também não foi satisfatória. Na maioria dos casos, a espera pela distribuição de “ferramentas, sementes, gado, [e] material de construção foi em vão. [Uma vez que] tal promessa [...] não foi cumprida na maior parte das colônias alemãs”.³¹⁴ Conforme “A Hora”, estas pessoas tiveram de sobreviver vários meses praticamente à base de “pão e água”³¹⁵. Segundo o periódico, “nada do que fora prometido era cumprido. Não haviam equipamentos, tampouco ajuda de custo para iniciar o trabalho. As promessas caíam por terra. Eram consideradas infundadas pela Coroa. Então era preciso começar do zero”³¹⁶. A autora Caroline von Mühlen menciona que há nas colônias frequentes relatos de “conflitos, desentendimentos, [e] bebedeira [...] desdobramentos da ineficiência do projeto de colonização e do não cumprimento das promessas feitas aos emigrantes antes do embarque”³¹⁷. A estes

³¹⁰ A HORA, 2016, p. 14.

³¹¹ ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 95.

³¹² ROCHE, 1969, p. 95.

³¹³ ROCHE, 1969, p. 95.

³¹⁴ A HORA, 2016, p. 20.

³¹⁵ A HORA, 2016, p. 02.

³¹⁶ A HORA, 2016, p. 02.

³¹⁷ MÜHLEN, Caroline von. *Da exclusão à inclusão social: trajetórias de ex-prisioneiros de Mecklenburg-Schwerin no Rio Grande de São Pedro Oitocentista*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2010. p. 21. Disponível em:

fatos, acreditamos que seja correto acrescentar a visível má-fé; uma vez que, com o tempo, os imigrantes passaram a perceber que estavam sendo passados para traz, pois “tudo que era enviado pela Coroa, era saqueado no caminho, restando apenas migalhas às famílias. Para que não notassem a falta das mercadorias, eram presenteados com cachaça”.³¹⁸

Se, na nova terra, a situação já era difícil para os homens, mostrava-se ainda mais delicada para as mulheres. Conforme Ellen F. Woortmann, é sabido que muitas vidas se perderam durante a longa travessia oceânica. Entretanto, há um detalhe que merece ser mencionado: o “governo brasileiro [...] destinava terras somente aos pais de família. A viúva que não recasasse logo, perdia o acesso à terra e ficaria sem meios de subsistência para si e para os filhos”.³¹⁹ Ou seja, mesmo diante da perda do marido e da conseqüente dor do luto, para não perder as “vantagens de família”, tal como [estava] definido pelos documentos oficiais³²⁰, estas mulheres precisavam se recasar o mais rápido possível; sob pena de vivenciarem um abandono ainda maior do que as outras pessoas na nova terra.

3.2.1 Promessas não cumpridas e sanções em um país católico

Embora os imigrantes tenham recebido do major Von Schäffer e seus representantes (ou agenciadores) a promessa de liberdade religiosa³²¹, analisando as fontes bibliográficas (sobretudo, o artigo 5º da constituição imperial brasileira), percebemos que o que existiu, a partir da abertura dos portos às nações amigas, foi tão-somente uma tolerância³²², uma vez que o documento deixa claro que a “Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permittidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=194244&co_midia=2. Acesso em: 08. set. 2021.

³¹⁸ A HORA, 2016, p. 02.

³¹⁹ WOORTMANN, Ellen F. *Identidades e memória entre teuto-brasileiros: os dois lados do Atlântico*. Horizontes Antropológico, Porto Alegre, v. 6, n. 14, p. 205-138, nov. 2000. p. 212. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a09.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

³²⁰ WOORTMANN, 2000, p. 212.

³²¹ RÖLKE, Helmar R. *Raízes da imigração alemã: História e cultura alemã no estado do Espírito Santo*. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. p. 283. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/APEES_23_Ra%C3%ADzes_da_Imigra%C3%A7%C3%A3o_Alem%C3%A3_Helmar_R%C3%B6lke.pdf. Acesso em: 04. set. 2021.

³²² WACHHOLZ, 2001, p. 23-24.

destinadas, sem fôrma alguma exterior de Templo”.³²³ Adiante, no Art. 179, parágrafo 5º, constava que “Ninguém póde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica”³²⁴. Entretanto, o mesmo estado “não oferecia condições jurídicas iguais aos protestantes”³²⁵. Tanto que, no Art. 276, no Código Criminal do Império do Brazil, constava que era crime “celebrar em casa ou edifício que tenha alguma fôrma exterior de templo, ou publicamente em qualquer lugar”³²⁶, de modo que os que assim procedessem poderiam ser “dispersos pelo juiz de paz”³²⁷ além de ocorrer a “demolição da fôrma exterior, e de [aplicar-se uma] multa nos grãos: Máximo —12\$000, que pagará cada um. Médio —7\$000, idem. Mínimo —2\$000, idem”³²⁸. Além disto, “desconhecia-se, no Brasil, o matrimônio civil, e como o catolicismo era a religião oficial do Estado, somente os matrimônios contraídos na presença de sacerdotes católicos tinham validade legal”³²⁹, de modo que “a única maneira de ter [um] matrimônio válido era realizá-lo na presença de sacerdote católico”.³³⁰ Quem se negasse a fazê-lo, passava a viver em concubinato, com filhos considerados ilegítimos e, portanto, inaptos a herdar os bens³³¹. Esta situação foi agravada com o “decreto de outubro de 1865, [no qual] o Governo Imperial definiu que [as] crianças nascidas de matrimônios mistos deveriam ser educadas na fé

³²³ NOGUEIRA, Octaciano. *1824*, 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 65. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137569>. Acesso em: 29. out. 2021.

³²⁴ NOGUEIRA, Octaciano. *1824*, 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 65. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137569>. Acesso em: 29. out. 2021.

³²⁵ WACHHOLZ, Wilhelm. Identidades Forjadas na Interdependência: o caso católico e protestante no Brasil do século XIX. *Revista Mosaico* (Goiânia), v. 2, 2009. p. 118. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4395510.pdf>. Acesso em: 02. set. 2021.

³²⁶ TINÔCO, Antonio Luiz Ferreira. *Código Criminal do Império do Brazil anotado*. Ed. Facsim. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, n.p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496203/000653812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13. out. 2021.

³²⁷ TINÔCO, Antonio Luiz Ferreira. *Código Criminal do Império do Brazil anotado*. Ed. Facsim. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, n.p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496203/000653812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13. out. 2021.

³²⁸ TINÔCO, Antonio Luiz Ferreira. *Código Criminal do Império do Brazil anotado*. Ed. Facsim. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003, n.p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496203/000653812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13. out. 2021.

³²⁹ ROELKE, 2006, p. 139.

³³⁰ DREHER, Martin N. *190 anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças*. São Leopoldo, Oikos, 2014. p. 207.

³³¹ PIASSINI, Carlos Eduardo. *Imigração alemã e política: os deputados provinciais Koseritz, Kahlden, Haensel, Brügggen e Bartholomay*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2017. p. 50. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=iH-mijL5ohM%3D&tabid=5360>. Acesso em: 12. dez. 2021.

católica”.³³² A estes constrangimentos Dreher acrescenta mais um: como o catolicismo era a religião do estado, ou os padres “desbenziam” um pedaço do cemitério para que os acatólicos fossem sepultados ou os estes tinham de construir os seus próprios.³³³ Todas estas dificuldades, certamente, não passaram em despercebidas, levando muitas pessoas a mudarem de religião³³⁴; entretanto, ceder à pressão representava abjurar sua fé.³³⁵

Politicamente, a ação protestante também era limitada. Conforme o Art. 95 da Constituição, os representantes na Câmara dos Deputados deveriam pertencer à religião oficial do Estado³³⁶. E mais, as eleições “eram indiretas, de segundo grau e censitárias. [...] Ainda se requisitava a exigência de serem católicos e brasileiros natos, pelo que se excluía tanto os imigrantes naturalizados quanto os de religião protestante”.³³⁷ Como percebemos, neste período, “traz-se [os] imigrantes protestantes, mas não se altera a base legal para a existência do protestantismo no país”.³³⁸ Esta atitude que evidencia que o que interessa “é a mão-de-obra, o homem branco, o comprador em potencial para a indústria a ser criada”.³³⁹ Esta situação leva Dreher a concluir que o imigrante “protestante é cidadão de segunda categoria, pois é inelegível, vive em concubinato, [...] seu matrimônio não é reconhecido, [e isto faz com que] seus filhos [não sejam] filhos naturais.”³⁴⁰

No que tange à validade das uniões matrimoniais de protestantes, Diehl destaca positivamente a atuação do embaixador do rei prussiano von Eichmann, por meio de quem teriam surgido “os decretos de 11 de setembro de 1861 e de 17 de abril de 1863 [...] referentes ao casamento entre evangélicos ou inter-religiosos”; decretos estes que também abordavam a temática da “nomeação dos pastores [no Brasil]”³⁴¹. Outro avanço no que se refere ao cenário de subordinação política dos imigrantes – sobretudo acatólicos – veio a partir da promulgação da afamada Lei Saraiva³⁴², a 09

³³² ROELKE, 2006, p. 139.

³³³ DREHER, 1993, p. 121.

³³⁴ FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. 48. ed. São Paulo: Global Editora, 2003. p. 92.

³³⁵ DREHER, 2014b, p. 207.

³³⁶ NOGUEIRA, 2012, p. 75.

³³⁷ PESAVENTO, Sandra J. O Imigrante na Política Rio-grandense. In: DACANAL, José Hildebrando (Org.). RS: *Imigração e colonização*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 160.

³³⁸ DREHER, 1993, p. 119.

³³⁹ DREHER, 1993, p. 119.

³⁴⁰ DREHER, 1993, p. 119.

³⁴¹ DIEHL, 2021, p. 150.

³⁴² “O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881 recebeu o apelido de Lei Saraiva, em homenagem a José Antônio Saraiva, e também Lei do Censo, por conta da exigência de renda mínima anual de

de janeiro de 1881, que “estendia a elegibilidade aos acatólicos e estrangeiros naturalizados, com seis anos de permanência no país”.³⁴³ Em síntese, isso significava que, a partir daquele momento, “os imigrantes, que tinham seu limite de ação circunscrito às Câmaras municipais, poderiam enviar representantes ao Legislativo para postularem seus interesses”.³⁴⁴ Um ato que, diga-se de passagem, ainda não representou o acesso de pessoas simples aos cargos mais destacados, uma vez que duplicou (aumentou de 100 mil para 200 mil réis anuais) a renda necessária para ocupar os cargos de deputados e senadores.³⁴⁵ Ou seja, mesmo com estas reformas, “o sistema permanecia excludente, pois limitava economicamente o acesso aos cargos mais altos”³⁴⁶. Esta situação de preconceito, exclusão e xenofobia somente veio a ser resolvida em 1889, quando foi proclamada a República, ocorrendo oficialmente a separação entre o “Estado e [a] Igreja, estabelecendo [a] igualdade de direitos para protestantes”.³⁴⁷

Prosseguindo a nossa análise, perceberemos que não apenas as pessoas leigas foram ludibriadas pelos agenciadores do império, que lhes prometiam uma liberdade religiosa inviável; com os pastores provenientes da Europa não foi diferente. Segundo Dreher, “os agentes³⁴⁸ do Império brasileiro, muitas vezes, chegaram a fazer promessas mirabolantes a esses religiosos”.³⁴⁹ Dentre outras coisas, garantiam-lhes que “seriam contratados pelo Império e que deste receberiam seus salários”.³⁵⁰ De fato, o “Governo Imperial contratou [alguns] pastores para os colonos, mas os pastores não eram em número suficiente para a continuação de uma vida eclesiástica regular”.³⁵¹ Além disto, a promessa de proventos garantidos pelo império “logo foi quebrada”³⁵², resultando em uma situação difícil de resolver: “como prover a manutenção pastoral”?

200 mil réis como requisito para a inclusão no alistamento, e sua complicada comprovação” – PIASSINI, 2017, p. 63.

³⁴³ PESAVENTO, 1992, p. 164.

³⁴⁴ PESAVENTO, 1992, p. 164-165.

³⁴⁵ PESAVENTO, 1992, p. 165.

³⁴⁶ PESAVENTO, 1992, p. 165.

³⁴⁷ ROELKE, 2006, p. 139.

³⁴⁸ Dentre estes, poder-se-ia citar: “Johann Wenzeslau Neumann, Joachim David Hinsch e Johann Müller”, que atuavam em Hamburgo; “Luiz Kalmann [que] atuava em Bremen e [o] Dr. Jacob Kretzschmar, [localizado] em Frankfurt” – A HORA, 2016, p. 14.

³⁴⁹ DREHER, 1993, p. 119.

³⁵⁰ WACHHOLZ, 2001, p. 25.

³⁵¹ DREHER, 1993, p. 119-120.

³⁵² WACHHOLZ, 2001, p. 25.

Àquele “que acompanhou os imigrantes que, em 1824, se estabeleceram em Nova Friburgo, Rio de Janeiro” – e que veio a ser considerado o primeiro pastor da atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (Friedrich Oswald Sauerbronn) – “von Schäffer chegou a afirmar que o templo calvinista³⁵³ do Rio de Janeiro seria uma das mais belas obras arquitetônicas da capital do Império”.³⁵⁴ Algo completamente impossível, uma vez que, por lei, os cultos protestantes deveriam ocorrer em “casas sem aparência exterior de templo, o que significava, normalmente, que [...] não podiam ter torres e sinos”.³⁵⁵ Evidentemente, a fé cristã pode ser vivenciada em qualquer local. Tanto isto é verdade, que a história da imigração nos mostra que as primeiras reuniões de protestantes em terras brasileiras ocorreram em casas, celeiros, galpões ou mesmo à sombra de árvores; passando, num segundo momento, a acontecer em escolas. Mesmo assim, para estas famílias protestantes poder construir um templo religioso (dotado de ornamentação externa), além de uma “forma de expressar publicamente [...] sua fé e [de] testemunhar dela para as gerações vindouras”³⁵⁶, representava um grito pelo reconhecimento de sua cidadania religiosa; o rompimento com a humilhação que vinham experimentando. Afinal de contas, de acordo com Woortmann, “nas comunidades teuto-brasileiras a igreja tem um significado especial, notadamente o sino”.³⁵⁷ Tanto isto é verdade, que na medida do possível, “cada ‘picada’ deve ter o seu sino, parte da construção local da identidade”.³⁵⁸ Ainda conforme a autora, esta questão do direito de possuir templos religiosos exteriormente reconhecíveis como tais, de um lado; e a presença de ministros ordenados, que falassem a língua dos imigrantes, de outro – levaram a uma curiosa contradição nas colônias de imigrantes: enquanto os católicos “podiam construir igrejas com sinos, mesmo que não contassem [...] com padres de fala alemã, os evangélicos [em muitos casos] tiveram [...] seus pastores, mas não [...] igrejas com torres e sinos”.³⁵⁹

³⁵³ Mas não foi o primeiro pastor luterano? Na verdade, Sauerbronn era, de fato, calvinista; mas, como a maioria dos imigrantes que o acompanharam era luterano, acabou organizando e pastoreando essa comunidade.

³⁵⁴ DREHER, 1993, p. 119.

³⁵⁵ WACHHOLZ, 2009, p. 118.

³⁵⁶ WACHHOLZ, 2009, p. 118.

³⁵⁷ WOORTMANN, 2000, p. 222.

³⁵⁸ WOORTMANN, 2000, p. 222-223.

³⁵⁹ WOORTMANN, 2000, p. 222.

3.2.2 Negação da identidade

Como analisamos até aqui, muitas foram as sanções impostas pela legislação brasileira às pessoas “evangélicas”³⁶⁰; dificuldades impostas pelo império, que levaram a rixas e rivalidades entre católicos e protestantes. Restrições que, na visão de Freyre, apontam para um possível temor por parte do império de que, com o advento do protestantismo, chegasse um “inimigo político capaz de quebrar ou de enfraquecer aquela solidariedade que em Portugal se desenvolvera junto com a religião católica”.³⁶¹ Para que se tenha uma ideia da precariedade da situação a qual os protestantes eram submetidos, basta lembrar que, na compreensão da época, existiam os “católicos” e os “acatólicos”; de modo que “tanto a identidade protestante quanto a católico-romana foram se caracterizando pelo ‘anti’, ou seja, pela negação mútua”.³⁶² Contribuindo para esta polarização, o governo imperial – que instalou numa mesma região pessoas oriundas “da Renânia, [...] Suábia, Prússia, Saxônia e Frísia”³⁶³ – tomou as medidas cabíveis para que cada localidade fosse composta “apenas por católicos ou por evangélicos”.³⁶⁴ Com isto, “o teuto-evangélico [...] não simplesmente preservou sua identidade trazida numa suposta bagagem cultural, mas a (re)construiu no contraste com o luso, o católico [...] e vice-versa”.³⁶⁵ Consideramos importante mencionar que, além de todos os fatores até aqui enumerados, também a prática de um discurso hegemônico, que atribuía ao protestantismo um caráter civilizacional, supostamente ausente no catolicismo³⁶⁶, reforçou esta rivalidade. Algo que, conforme Elias, é relativamente normal, uma vez que não chega a ser novidade o fato de que “os membros de um grupo mantêm entre si a crença [de] que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os de outro”.³⁶⁷ Como é já era presumível, em pouco tempo “o anticatolicismo passa a ser uma das grandes características da pregação missionária protestante no Brasil”.³⁶⁸

³⁶⁰ Como, inicialmente, o grupo era bastante heterogêneo, estas comunidades compostas por luteranos e calvinistas se consideravam, mais do que tudo, evangélicas.

³⁶¹ FREYRE, 2003, p. 91.

³⁶² WACHHOLZ, 2009, p. 118.

³⁶³ WOORTMANN, 2000, p. 222.

³⁶⁴ WOORTMANN, 2000, p. 222.

³⁶⁵ WACHHOLZ, 2009, p. 123.

³⁶⁶ WIRTH, 2008, p. 124.

³⁶⁷ ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, n.p.

³⁶⁸ VELASQUES FILHO, Próculo. Deus como emoção: origens históricas e teológicas do protestantismo evangélico. In: MENDONÇA, A. G.; VELASQUES FILHO, P. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola/Ciências da Religião, p. 81-107, 1990. p. 100.

Uma situação que, unida a uma ampla somatória de restrições, levou ao florescimento de um “caráter antiecumênico [tanto por parte] do protestantismo brasileiro [...] como do catolicismo-romano”.³⁶⁹ Uma atitude “rivalista” que, embora inicialmente rara no discurso da protestante, não deixou de expô-lo a retaliações, uma vez que, “no intuito de manter a hegemonia [no país], o catolicismo precisou também aprofundar a diferenciação através de discursos hegemônicos”³⁷⁰, de modo que “não tardou a reação oficial da Igreja Católica Romana através de panfletos e artigos em jornais e livros”³⁷¹, nos quais se apresentava “o evangélico como elemento moralmente indiferente que, ante a morte, ficaria atormentado pela vida conduzida supostamente de forma leviana”.³⁷² Estigmatização que, conforme Wachholz, “tem por objetivo evocar aquilo que o outro tem [ou que eu considero] de ‘pior’”.³⁷³ Segundo o autor, embora existam claras fronteiras entre os discursos e as práticas dos protestantismos de “missão” e de “imigração”, é, também, verdade que ambos são movimentos minoritários, que têm um “inimigo comum”, [de modo que] a solidariedade [entre ambos] visa fazer frente aos estabelecidos, [ou seja,] o grupo hegemônico”.³⁷⁴ Como podemos imaginar, os representantes do protestantismo de imigração não aceitaram passivamente os ataques que lhes vinham sendo infligidos pelos católico-romanos. A partir de uma citação festiva, alusiva à Reforma Protestante, extraída do periódico “*Sonntagsblatt für die Evangelischen Gemeinden in Brasilien*”, Wachholz lembra que, em determinados momentos, ocorreram também casos de “contra-estigmatização” por parte dos protestantes, de modo que o referido artigo jornalístico chega a definir a religiosidade católico-romana como uma “piedosa confusão [...] ou fantasia supersticiosa”.³⁷⁵ No mesmo artigo, o texto alude a um dos “Quatro Pilares da Reforma” (*Solus Christus*), mencionando que “pela fé em Cristo temos acesso livre para o Pai por causa do sacerdócio geral de todas as pessoas fiéis”.³⁷⁶

³⁶⁹ WACHHOLZ, 2009, p. 123.

³⁷⁰ WACHHOLZ, 2009, p. 119.

³⁷¹ VELASQUES FILHO, 1990, p. 100.

³⁷² WACHHOLZ, 2009, p. 19.

³⁷³ WACHHOLZ, Wilhelm. Identidades religiosas em conflito: o caso do *Deutsches Volksblatt* (católico) e *Sonntagsblatt für die evangelischen Gemeinden in Brasilien* e *Deutsche Post* (protestantes). In: FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane Marcia; e WEBER, Roswithia (orgs.). *Imigração: diálogos e novas abordagens*. São Leopoldo: OIKOS, p. p. 352-358, 2012. p. 354.

³⁷⁴ WACHHOLZ, 2009, p. 121.

³⁷⁵ SONNTAGSBLATT FÜR DIE EVANGELISCHEN GEMEINDEN IN BRASILIEN. *Zum Reformationsfest*. Tradução de Wilhelm Wachholz. São Leopoldo, 06 de novembro de 1898. p. 73.

³⁷⁶ SONNTAGSBLATT FÜR DIE EVANGELISCHEN GEMEINDEN IN BRASILIEN, 1898. p. 73.

Claro que a história da imigração protestante no Rio Grande do Sul não é marcada somente por conflitos e acusações mútuas. José F. F. Pinheiro, o “Visconde de São Leopoldo”³⁷⁷, por exemplo, mesmo professando a fé católico-romana, “destinou 154 ha de terra ao pastor Voges, área onde seria construída a igreja e a escola”.³⁷⁸ Já do lado protestante, numa tentativa de superar as dificuldades por meio do diálogo, o Conselho Diretor do Sínodo Rio-Grandense, em 1887, elabora um texto, no qual claramente evita proferir qualquer tipo de acusação à Igreja Católica-romana, utilizando-se do espaço para tentar sensibilizar as autoridades para a realidade díspar a que vinham sendo submetidas as famílias protestantes: “É indigno estar uma parte dos cidadãos brasileiros fora da lei [...]. O que é que impede que Vós [...] outorgais também igualdade religiosa, e abolis o artigo 5.º da Constituição e o artigo 276 do Código Criminal?”³⁷⁹

Aparentemente, após décadas de conflitos, desentendimentos e dupla-estigmatização, a parte final do século XIX parece apontar para um amadurecimento por parte das lideranças religiosas envolvidas na questão do relacionamento interconfessional. Isso pode ser constatado, por exemplo, no tom conciliador adotado pelo pastor metodista Juan C. Corrêa, em um discurso “sobre os princípios da Reforma”³⁸⁰, proferido na Assembleia do Sínodo Riograndense, realizada em 1891, em São Sebastião do Caí – RS. Em sua fala, ele sugere que a relação com a Católica-Romana melhoraria se os protestantes se dispusessem a explicar a sua forma de crer aos católicos, afirmando ser importante que “cada qual, que possuir condições para isso, deve fazer conhecer a fé de nossa igreja evangélica aos co-cidadãos de fala portuguesa”.³⁸¹ Evidentemente, o passo fundamental para a superação de tantas dificuldades, que iam desde a negação da identidade (questão dos acatólicos), passando pela legislação de um país oficialmente católico (invalidade dos matrimônios; filhos considerados ilegítimos e sem direito à herança; proibição de ornamentos externos nos templos, que os caracterizassem como Igreja – torre e sino –; e a necessidade de prover cemitérios, uma vez que os padres se negassem a “desbenzer” os existentes), por restrições políticas (inelegibilidade de estrangeiros e

³⁷⁷ Nascido em Santos – SP (09. mai. 1774) e falecido em Porto Alegre – RS (06. jul. 1847).

³⁷⁸ WOORTMANN, 2000, p. 222.

³⁷⁹ O CONSELHO DIRECTOR DO SYNODO RIOGRANDENSE, 1887, *apud* WACHHOLZ, 2009. p. 120.

³⁸⁰ WACHHOLZ, 2009, p. 121.

³⁸¹ AUF DER SYNODALVERSAMMLUNG, 1891, p. 4, *apud* WACHHOLZ, 2009. p. 121.

protestantes), além da mútua-estigmatização entre católicos e protestantes – só veio a ser dado em 15 de novembro de 1889, quando foi proclamada a República brasileira e, com isto, o Brasil se tornou um estado laico.

3.3.3 Necessidade de organizar sua vida religiosa

Como ressaltamos anteriormente, a situação jurídica de um país oficialmente católico dificultou bastante a vivência da espiritualidade teuto-evangélica em solo brasileiro. Os cultos, necessariamente domésticos e realizados em espaços sem as características arquitetônicas com as quais estas pessoas estavam acostumadas, certamente não evocavam os sentimentos com os quais os imigrantes protestantes haviam se familiarizado em sua terra natal. Curiosamente, mesmo que de forma controversa, estas restrições quanto à aparência do espaço celebrativo parecem ter tido, pelo menos, uma consequência positiva: como não podiam construir templos religiosos da forma como queriam (com torre e sinos)³⁸², estas famílias se organizaram em torno da construção de pequenas escolas; prédios multifuncionais, que, aos finais de semana, também eram utilizadas para abrigar as celebrações religiosas. Nas vilas, “os professores [também] faziam o papel de pastor itinerante para presidir o culto, cantar nas festas e mesmo nos sepultamentos”.³⁸³ Como vemos, se o templo religioso não podia estar presente da forma como gostariam, pelo menos a educação estava sendo promovida. Wachholz acrescenta que o objetivo destas escolinhas era o aprendizado do catecismo, o que fez das áreas protestantes aquelas “com os mais baixos índices de analfabetismo no Brasil. Igreja e escola perfazem o centro da vila, na qual, ao lado da escola-igreja [ainda] se encontra o cemitério”.³⁸⁴

Prosseguindo a pesquisa, é relevante mencionar que as pessoas protestantes chegadas ao Rio Grande do Sul no século XIX constituíam um grupo heterogêneo, composto majoritariamente de luteranos e minoritariamente de calvinistas. Assim, identificaram-se, inicialmente, como “evangélicos”.³⁸⁵ Uma diversidade que pode ser verificada, por exemplo, nos catecismos utilizados nestas comunidades: “ora vamos encontrar [...] o Catecismo de Heidelberg, ora o Catecismo Menor de Lutero”.³⁸⁶ Já,

³⁸² WOORTMANN, 2000, p. 222.

³⁸³ A HORA, 2016, p. 22.

³⁸⁴ WACHHOLZ, 2009, p. 121.

³⁸⁵ DREHER, 1993, p. 122.

³⁸⁶ DREHER, 1993, p. 120.

quando se trata de hinários, a diversidade é ainda maior, uma vez que “cada Igreja Territorial tivesse [o] seu próprio Livro de Cânticos”.³⁸⁷ Esta “duplicidade” confessional chegou, inclusive, a gerar alguns desacordos, sobretudo no que se referia à ornamentação dos espaços litúrgicos; uma vez que, enquanto as pessoas luteranas defendiam a presença da cruz, das velas, das flores e dos antipêndios sobre o altar, estas coisas eram “rejeitadas pelos calvinistas como idolatria”.³⁸⁸ Mesmo assim, a maioria acabou prevalecendo e todas estas pessoas acabaram aderindo à confessionalidade luterana.³⁸⁹

Outra característica que ajudou a moldar a religiosidade protestante em solo gaúcho foi a escassez de ministros ordenados, ausentes na maioria dos vilarejos. Como “o batismo de pequeninos, a confirmação, a bênção matrimonial e o sepultamento com acompanhamento eclesiástico sempre tiveram importância”³⁹⁰, mas não houvessem “pastores em número suficiente [...], os colonos passaram a criar [a] sua própria vida religiosa”.³⁹¹ Para tanto, “indicavam de seu próprio meio um agricultor que assumia concomitantemente a função de pastor e de mestre-escola”³⁹², organizando-se a comunidade de fé a partir da ideia do “*Spiel du den Pfarrer*”³⁹³ (assume você a tarefa de pastor); situação que leva Wachholz a afirmar que foi “da necessidade [que] se originou o pastorado não-ordenado”.³⁹⁴ Nestas comunidades, “cantava-se, rezava-se e lia-se palavras da Bíblia ou de alguns livros de pregação”³⁹⁵; e “aquele que conseguisse conduzir os alunos de forma rígida ou conquistasse a confiança de colonos influentes era nomeado ‘pastor’”.³⁹⁶ Como percebemos, diante da insuficiente presença de ministros ordenados, os imigrantes “habituarão-se a comunicar-se diretamente com o divino, sem a intermediação do clérigo, ou quando muito através do clérigo-colono”.³⁹⁷ De modo que “a leitura da Bíblia tornou-se ‘livre’ no sentido mais total do termo, ao sabor da imaginação sempre muito viva de seus

³⁸⁷ DREHER, 1993, p. 120.

³⁸⁸ DREHER, 1993, p. 122.

³⁸⁹ DREHER, 1993, p. 121.

³⁹⁰ DREHER, 1993, p. 120.

³⁹¹ DREHER, 1993, p. 120.

³⁹² DREHER, 1993, p. 120.

³⁹³ DREHER, Martin. N. *A Igreja Latino-Americana no Contexto Mundial*. São Leopoldo: Sinodal, 1999. p. 216.

³⁹⁴ WACHHOLZ, 2001, p. 25.

³⁹⁵ DREHER, 1993, p. 120-121.

³⁹⁶ WACHHOLZ, Wilhelm. *Atravessem e ajudem-nos: a atuação da “Sociedade Evangélica de Barmen” e de seus obreiros e obreiras enviados ao Rio Grande do Sul (1864-1899)*. São Leopoldo: Sinodal, 2003. p. 497.

³⁹⁷ DREHER, 1993, p. 122.

novos intérpretes”.³⁹⁸ Uma informação que nos leva a presumir que a espiritualidade destes grupos passava muito pela forma de atuar e interpretar a Bíblia dos ministros não-ordenados. Mesmo assim, sua situação não era tranquila. Como eram “gente nossa, da comunidade”, não foram raras as oportunidades em que estes pregadores sem formação acadêmica foram tratados com desprezo, desvalorizados; afinal de contas, via de regra, quem assumia as tarefas de pregador e mestre-escola eram pessoas limitadas pela idade ou por alguma condição física; quando não aquele que não se adaptava à nova realidade e não progredia na agricultura. De qualquer forma, tratava-se de alguém que não servia para trabalhar³⁹⁹, não integrava a Igreja oficial, não tinha formação teológica e nem uma posição hierárquica definida em relação aos fiéis, “dependendo totalmente da comunidade que o elegera”.⁴⁰⁰ Tudo isto levava à “deterioração do poder divino do pastor, em que ninguém acreditava seriamente”.⁴⁰¹ Por tudo isto, Amado menciona que, “na cabeça dos colonos, [o pastor não-ordenado não passava de um igual]; um simples mortal, tão ignorante e distante das coisas sagradas quanto qualquer um de seus pobres seguidores”.⁴⁰² Por outro lado, trata-se de “uma figura extremamente próxima do colono, conhecendo suas dores e necessidades, pois elas são comuns a ambos”.⁴⁰³ Além disso, “quando [...] querido e dotado de nível educacional realmente superior ao dos outros moradores, tornava-se um líder na comunidade”⁴⁰⁴; alguém respeitado pelo “seu saber, capacidade de fazer contas, escrever cartas, entender e orientar a todos nas complicadas questões de terras e contratos”.⁴⁰⁵ Alguém que ainda “organizava festas, decidia disputas e aconselhava os menos experientes”.⁴⁰⁶ Dentre suas particularidades, em alguns casos, a fé propagada por estes ministros sem ordenação parece também ter se caracterizado pela “prática medicinal”, uma vez que, segundo Wachholz, alguns deles “havia alcançado a confiança de suas comunidades”⁴⁰⁷ porque “exerciam alguma atividade médica paralelamente ao pastorado (‘cura’).”⁴⁰⁸ Uma informação que faz

³⁹⁸ AMADO, Janaina. *Conflito Social no Brasil: a revolta dos 'mucker'*, Rio Grande do Sul 1868-1898. São Paulo: Edições Símbolo, 1978. p. 57.

³⁹⁹ AMADO, 1978, p. 57.

⁴⁰⁰ AMADO, 1978, p. 58.

⁴⁰¹ AMADO, 1978, p. 58.

⁴⁰² AMADO, 1978, p. 58.

⁴⁰³ DREHER, 1993, p. 120.

⁴⁰⁴ AMADO, 1978, p. 45.

⁴⁰⁵ AMADO, 1978, p. 45.

⁴⁰⁶ AMADO, 1978, p. 45.

⁴⁰⁷ WACHHOLZ, 2001, p. 27.

⁴⁰⁸ WACHHOLZ, 2001, p. 27.

sentido, principalmente se considerarmos que, até 1845, só dois médicos estavam presentes em todo núcleo de São Leopoldo.⁴⁰⁹

Entretanto, conforme Dreher, por volta de 1850, uma pequena elite econômica, formada por ex-agricultores que progrediram economicamente a partir do comércio, começa a se destacar na região de São Leopoldo.⁴¹⁰ Aos olhos deste grupo, a singela figura do pastor-colono era simples demais; insuficiente diante das novas demandas que estavam surgindo. Assim, a partir da “conjugação dos interesses da [...] burguesia de São Leopoldo e do Estado Prussiano, o embaixador [...] von Eichmann consegue intermediar a vinda do Pastor Dr. Hermann Borchard para São Leopoldo”.⁴¹¹ Este (Borchard) foi enviado em 1864, pelo Conselho Superior Eclesiástico de Berlim, “após pedido das comunidades de São Leopoldo e Lomba Grande”⁴¹²; e, uma vez estabelecido em solo brasileiro, logo estava “convicto do caráter promissor da área na qual veio a exercer suas funções pastorais”⁴¹³; tanto que rapidamente “conseguiu que viessem a colaborar com ele uma série de missionários, egressos da Casa da Missão de Barmen”.⁴¹⁴ Como se pode imaginar, a chegada de pastores ordenados levou a conflitos com seus antecessores, não-ordenados. Em pouco tempo, seus conhecimentos teológicos eruditos e mais elaborados os levaram a estranhar as práticas de seus colegas autodidatas e as características que a Igreja teuto-brasileira vinha assumindo. Borchard, que já se referira a estes indivíduos como pseudopastores⁴¹⁵, logo lhes atribuiu uma alcunha ainda mais pejorativa: “*Schnapsfarrer*”⁴¹⁶ (pastor-da-cachaça). Termo também utilizado pelo pastor Wilhelm

⁴⁰⁹ AMADO, 1978, p. 58.

⁴¹⁰ DREHER, 1993, p. 122.

⁴¹¹ DREHER, 1993, p. 122.

⁴¹² WACHHOLZ, Wilhelm. “IECLB”: caminhos de uma confessionalidade (diagnósticos e prognósticos). *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 43, n. 1, jan/jul. 2003. p. 15. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4301_2003/et2003-1wachholz.pdf. Acesso em: 15. out. 2021.

⁴¹³ DREHER, 1993, p. 124.

⁴¹⁴ DREHER, 1993, p. 124.

⁴¹⁵ DIEHL, Fernando. *Pastorear o rebanho na colônia: articulações de pastores luteranos alemães no processo de formação da etnicidade teuto-brasileira no sul do Brasil*. 2021. Tese (doutorado) – Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983. p. 29. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/225350/001129785.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08. dez. 2021.

⁴¹⁶ DIEHL, Fernando. *Pastorear o rebanho na colônia: articulações de pastores luteranos alemães no processo de formação da etnicidade teuto-brasileira no sul do Brasil*. 2021. Tese (doutorado) – Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983. p. 150. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/225350/001129785.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08. dez. 2021.

Rotermund, segundo o qual, “como [...] muitos pastores se devotassem à bebida, deuse-lhes a designação de ‘*Schnapsfarrer*’”.⁴¹⁷ Termo que, conforme Maria Amélia Schmidt Diecke, era utilizado para designar os “‘desqualificados’ pastores leigos, muitos dos quais [...] eram consumidores contumazes de aguardente (*Schnapps*) nas vendas das linhas coloniais”.⁴¹⁸ Prosseguindo sua explicação, Rotermund comenta que “um destes pastores [...] tinha um boteco onde servia cachaça para os membros da comunidade antes e depois dos cultos”.⁴¹⁹ Descrição que acreditamos estar relacionada ao pastor Carl L. Voges, que atuou em Três Forquilhas e mantinha uma casa comercial, onde, entre outras coisas, vendia água ardente⁴²⁰. Tratava-se, segundo o pastor Johann G. Ehlers, de alguém que “nunca se habilitou por um exame e ainda menos pelos estudos preparatórios da Theologia... nem ler nem escrever sabe”.⁴²¹ Uma descrição que nos permite compreender as reclamações dos ministros ordenados.

Certamente, até em vista de sua simplicidade, estes ministros não-ordenados, assim como qualquer pessoa, tinham suas deficiências. Por outro lado, mesmo com estas limitações, foram os responsáveis pela orientação doutrinária das comunidades evangélicas espalhadas entre as vilas e picadas da parte mais meridional do império. Ministros estes que tiveram a sua atuação impulsionada em “1860 com a Lei 1.144, de 11 de setembro de 1861, e com o Decreto 3.069, de 17 de abril de 1863”⁴²², que regulamentavam a união matrimonial de acatólicos. A partir daí, para que os

⁴¹⁷ ROTERMUND, Wilhelm. *Os dois vizinhos e outros textos*. Porto Alegre, Edições EST, 1997. p. 251.

⁴¹⁸ DICKIE, Maria Amélia Schmidt. *Afetos e circunstâncias: um estudo sobre os Mucker e seu tempo*. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1996. p. 270. (Nota de Rodapé). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158095/106963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20. out. 2021.

⁴¹⁹ WACHHOLZ, 2003, p. 500.

⁴²⁰ WITT, Marcos Antônio. *Em busca de um lugar ao sol: anseios políticos no contexto da imigração e da colonização alemã (Rio Grande do Sul - século XIX)*. 2008. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. p. 81. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2546/1/397526.pdf>. Acesso em 18. nov. 2021.

⁴²¹ WITT, Marcos Antônio. *Em busca de um lugar ao sol: anseios políticos no contexto da imigração e da colonização alemã (Rio Grande do Sul - século XIX)*. 2008. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. p. 61. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2546/1/397526.pdf>. Acesso em 18. nov. 2021.

⁴²² WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 22. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

matrimônios protestantes tivessem validade civil, as comunidades precisavam oficializar a nomeação de um pastor por elas eleito e registrá-lo junto ao órgão público responsável⁴²³. Para isto, “não se exigia comprovação de alguma formação teológica em universidade ou seminário”⁴²⁴, levando à ideia de que “todos os pastores eram legitimados em seus cargos por meio do registro estatal, como se este fosse uma espécie de substituto da ordenação”.⁴²⁵

Entretanto, “com a vinda de um número cada vez maior de [...] ordenados, associada à institucionalização do protestantismo em sínodos, iniciou-se um combate ao pastorado não-ordenado”⁴²⁶, o que resultou na criação de uma estrutura que as famílias de imigrantes não abraçaram como sua.⁴²⁷ Tanto que a primeira tentativa de estruturação de uma Igreja regional, que resultou na fundação do Sínodo Evangélico Alemão da Província do Rio Grande do Sul, em 1868, mesmo tendo contado com a presença de algumas pessoas leigas, não foi acolhida pelas comunidades, sendo descontinuada em 1875⁴²⁸. A este fato, Wachholz acrescenta que as comunidades também não aceitaram tranquilamente a chegada dos “pastores ordenados, alegando que eram caros demais”.⁴²⁹ Isso se explica pelo fato de que, neste novo modelo, os membros passaram a pagar a contribuição às comunidades; e estas tinham a responsabilidade de pagar a subsistência ao pastor.⁴³⁰ Enquanto isto, os ministros

⁴²³ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 25. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

⁴²⁴ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 25. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

⁴²⁵ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 25. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

⁴²⁶ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 25. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

⁴²⁷ DREHER, 1993, p. 124.

⁴²⁸ DREHER, 1993, p. 124.

⁴²⁹ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 27. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

⁴³⁰ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 27. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

não-ordenados “cobravam pelo ‘serviço’ realizado (sepultamento, casamento, batizado)”⁴³¹, o que levou muitas pessoas que se encontravam em débito com suas comunidades a buscarem os serviços dos “não-ordenados, que [...] atendiam em troca de uma ‘garrafa de cachaça’”.⁴³² Além disso, parece-nos que, levados por sua formação teológica, os ministros ordenados tenham questionado (e, talvez, abolido) práticas doutrinárias autóctones, bem como outras – o pietismo, por exemplo – com as quais não concordavam; costumes que, embora lhes parecessem estranhos e teologicamente incorretos, estavam enraizados na vida das comunidades. Erro que pode ter gerado contrariedade e atrapalhado a sua atuação; uma vez que, após algumas décadas sob a batuta dos não-ordenados, o povo não aceitou com naturalidade a chegada dos ministros enviados da Europa. Esta insatisfação pode ser percebida no relato do colono Pedro Carlos Reihn, extraído por Amado do Arquivo Nacional: “Eu compreendo o Cristiano (o colono-pastor), eu penso que ele explica direito a Bíblia [...], mas [...] o outro (o pastor ordenado) não fala direito e eu não compreendo mesmo nada do que ele fala”.⁴³³

Como podemos perceber, o depoimento acima já indica a coexistência de dois pastores (um, ordenado; outro, não) na mesma região; sinalizando, também, a predileção do imigrante pela pregação (provavelmente, mais clara e acessível a alguém pouco letrado) do não-ordenado, em detrimento daquele cujo sacerdócio é endossado pela Igreja oficial. Mesmo assim, após constantes esforços por parte do P. Dr. Rotermund, a institucionalização da igreja, que passou pela fundação do Sínodo Rio-Grandense, em 1886, acabou acontecendo. Desta vez, de forma exitosa, contando “desde o início com o apoio [...] da pequena burguesia urbana das áreas de imigração, [...] de professores e de agricultores bem situados”.⁴³⁴ Além disto, desta vez, optou-se por não “exercer pressão sobre as congregações, mas por ser um órgão representativo dos evangélicos frente aos poderes constituídos”.⁴³⁵ Infelizmente, com

⁴³¹ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 27. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

⁴³² WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 27. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

⁴³³ AMADO, 1978, p. 100.

⁴³⁴ DREHER, 1993, p. 125.

⁴³⁵ DREHER, 1993, p. 125.

esta institucionalização, iniciou-se, também, a paulatina suplantação do pastorado não-ordenado pelos ministros enviados pela Igreja.⁴³⁶

⁴³⁶ WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. p. 34. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

4 IGREJA E ESCOLA PROTESTANTES A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO

Nesse terceiro e último capítulo, analisaremos o contexto educacional brasileiro anterior à Independência do país e durante o período imperial. Nesse processo, averiguaremos como se deu a instalação das famílias de colonos alemães protestantes que, diante da negação de sua identidade (ser considerados “acatólicos”), construíram um grande número de escolas confessionais, fazendo das regiões germânicas da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul as mais alfabetizadas do Brasil.

4.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

Embora estejamos pesquisando a educação brasileira e, em especial, a do Rio Grande do Sul durante o período imperial, cremos ser válido mencionar que antes de D. Pedro I declarar a Independência do Brasil, a 7 de setembro de 1822, experiências educacionais já aconteciam em solo brasileiro. Para apresentá-las, optamos por dividir o Período Colonial⁴³⁷ em quatro fases: a Indígena, a Jesuítica, a Pombalina e a Joanina.

Embora, muitas vezes, a educação ocorrida antes da chegada das embarcações ibéricas seja desconsiderada, é fato que – mesmo não dominando a escrita – os povos originários já possuíam a sua própria prática pedagógica. Antes, durante e, provavelmente, após o período em que fomos colônia portuguesa, “os índios educavam suas crianças de modo espontâneo e integral”.⁴³⁸ Basicamente, “dentro destas sociedades a educação estava ligada à sua sobrevivência, e era transmitida oralmente”.⁴³⁹ Também os conteúdos, evidentemente, eram bastante distintos dos que, posteriormente, lhes seriam apresentados pelos religiosos jesuítas.

⁴³⁷ Alguns autores consideram o seu início em 1500 (ano do descobrimento do Brasil); outros, entretanto, consideram 1530 (ano da expedição de Martim Afonso de Souza) como o ponto fundante deste período.

⁴³⁸ RODRIGUES, Lucicleide Araújo et al. *A educação indígena no período colonial (1500-1822)*. Anais COPRECIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017. n.p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31005>. Acesso em: 21. mar. 2022.

⁴³⁹ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

“Ao invés de aprender as letras e ciências, aprendiam a caça a pesca, a agricultura e o artesanato”.⁴⁴⁰ Ainda assim, havia uma elaborada forma de compartilhar estes conhecimentos. Os conteúdos eram repassados de acordo com o sexo e a idade da pessoa. Dos zero aos oito anos de idade, tanto os meninos quanto as meninas dependiam de suas mães.⁴⁴¹

Entretanto, “os meninos recebiam arcos e flechas, para que desenvolvessem suas habilidades de caça e pesca”⁴⁴²; já as meninas, eram “condicionadas, através de jogos infantis, a realizar tarefas como fiação de algodão e fabricação de utensílios de cerâmica”⁴⁴³. Dos oito aos quinze anos de idade, “os meninos acompanhavam os pais em suas atividades para serem preparados para a vida adulta (caça e pesca)”.⁴⁴⁴ As meninas, enquanto isso, “aprendiam a semear e plantar, fiar e tecer, cozinhar e preparar alimentos”.⁴⁴⁵ Numa terceira fase – dos quinze aos vinte e cinco anos de idade – os rapazes passavam por “cerimônias de iniciação”, participavam de “expedições guerreiras, caça e pesca e fabricação de arcos e flechas”.⁴⁴⁶ Também as moças passavam por “cerimônias de iniciação”. Entretanto, a continuidade de sua formação consistia na intensificação das práticas e atividades domésticas.⁴⁴⁷ Tratava-se, conforme Rodrigues, de uma instrução ao longo de toda a vida, pois “mesmo

⁴⁴⁰ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

⁴⁴¹ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

⁴⁴² BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

⁴⁴³ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

⁴⁴⁴ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

⁴⁴⁵ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

⁴⁴⁶ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

⁴⁴⁷ BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*, s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

depois de adultos, os nativos continuavam a ser educados⁴⁴⁸. Isso era possível porque “eles viviam em [...] comunidades alicerçadas numa economia natural e de subsistência no [sic] qual todos tinham direitos iguais e viviam sobre a base da propriedade comum da terra”.⁴⁴⁹

A segunda experiência educacional sobre a qual nos propomos a dissertar é a que foi desenvolvida pela Companhia de Jesus, entre os anos de 1549 – quando o primeiro grupo, liderado por Manuel da Nóbrega, composto de quatro padres e dois irmãos jesuítas⁴⁵⁰, chegou à cidade de Salvador, acompanhando a frota do primeiro governador geral da colônia, Tomé de Sousa⁴⁵¹ – e 1759, quando – por ordem do Marques de Pombal – a ordem foi expulsa do Brasil.

Criada em 1534, na França, por iniciativa de D. Inácio de Loyola e outros seis religiosos, a “Companhia de Jesus”⁴⁵² permaneceu em solo brasileiro por mais de dois séculos, tendo na catequese⁴⁵³ e, conseqüentemente, na conversão dos gentios (neste caso, os povos indígenas) a sua principal atividade.⁴⁵⁴ Instruíram também as

⁴⁴⁸ RODRIGUES, Lucicleide Araújo et al. *A educação indígena no período colonial (1500-1822)*. Anais COPRECIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 01. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31005>. Acesso em: 21. mar. 2022.

⁴⁴⁹ RODRIGUES, Lucicleide Araújo et al. *A educação indígena no período colonial (1500-1822)*. Anais COPRECIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 01. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31005>. Acesso em: 21. mar. 2022.

⁴⁵⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 11. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁵¹ SANTOS, Breno Machado dos. Os primeiros jesuítas e o trabalho missionário no Brasil. In: *Colóquio do LAHES*, 2005, Juiz de Fora/MG. Colóquio do LAHES, p. 01-11, 2005. p. 04. Disponível em: <http://www.ufjf.br/lahes/files/2010/03/c1-a7.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁵² De acordo com Maciel e Neto, caracterizavam-se pela “[...] busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros” - MACIEL, Lizete Shizue B.; NETO, Alexandre Shigunov. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 6, set.-dez. 2006. p. 465-467. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>. Acesso em: 15. mar. 2022.

⁴⁵³ Privilegiando a educação das crianças indígenas – os curumins – os padres jesuítas solicitaram ao rei de Portugal que enviasse algumas crianças que estavam sobre a tutela de instituições mantidas pela Coroa – os “Órfãos do Rei” – para que interagissem com os infantes indígenas, facilitando, assim, o mútuo aprendizado da língua. Adeptos, inicialmente, da instrução por meio da “via amorosa”, na década de 50 do século XVI, esta veio a ser substituída pela prática da “submissão”. Em suma, a instrução dos povos indígenas se resumia à alfabetização e à uma catequese contínua.

⁴⁵⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 12. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

crianças brancas, ensinando-lhes as primeiras letras⁴⁵⁵. Conforme Melo, sua educação formal era direcionada aos “filhos dos dirigentes da sociedade da época, sem pretensão de instruir índios e negros: a estes era destinada exclusivamente a catequese”.⁴⁵⁶ Como se tratava de uma ordem religiosa, ofereceram, também, atendimento espiritual aos cristãos vindos do continente europeu, que haviam se estabelecido no Novo Mundo.⁴⁵⁷ Para Melo,

A presença da Companhia de Jesus garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole. Dessa forma, iniciou-se a educação escolar, distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.⁴⁵⁸

No que se refere à sua prática pedagógica – aspecto que nos leva a estudá-los – convém mencionar que, em 1599, desenvolveram uma cartilha, composta de 467 regras, que iam desde o conteúdo a ser trabalhado nas aulas até questões inerentes ao funcionamento das instituições educacionais.⁴⁵⁹ Este “Método de organização e instrução da Companhia de Jesus”⁴⁶⁰ – que passou a ser utilizado em todas as escolas mantidas pela ordem – era popularmente conhecido pela sua forma latina abreviada – “*Ratio Studiorum*”.⁴⁶¹ Composto de três graus de ensino – o

⁴⁵⁵ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 22-23.

⁴⁵⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 12. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁵⁷ FERREIRA, Erivan dos Santos. *História da Educação*. 01. ago. 2017. p. 11. Disponível em: https://www.academia.edu/34367536/Historia_da_educacao. Acesso em: 14. mar. 2022.

⁴⁵⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 12. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁵⁹ TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. *In: XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'civilização, fronteiras e diversidade' e IV seminário do grupo de pesquisa 'Educação e processos civilizador'*, 2012, Dourados. XIV SIPC 2012, p. 01-10, 2012. p. 04. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁶⁰ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. (Tradução nossa) – Documento de autoria de D. Inácio de Loyola - MELO, 2012, p. 12.

⁴⁶¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

elementar, denominado “curso de Humanidades”; o de formação superior, chamado de “Filosofia ou Artes”; e ainda a formação para os futuros padres, que era o “Curso de Teologia”⁴⁶² –, o “*Ratio Studiorum*” tinha em sua base as línguas latina e grega⁴⁶³, que deveriam auxiliar os discentes em sua retórica.⁴⁶⁴ Outra característica da instrução jesuítica era o estímulo à competição entre os estudantes e das turmas entre si; chegavam, inclusive, a ser oferecidas premiações – entregues em “sessões solenes” – aos alunos mais destacados.⁴⁶⁵

Segundo Bazon e Pereira, sua atuação junto às populações indígenas gera controvérsias, pois “não é unânime [e] nem única”⁴⁶⁶; criou-se, conforme os autores, “o mito e o contramito a respeito dos mesmos, caricaturas dúbias, colocando-os ora como padres criminosos, ora como heróis santificados”.⁴⁶⁷ Por vezes, os

⁴⁶² TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: *XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'civilização, fronteiras e diversidade'* e IV seminário do grupo de pesquisa 'Educação e processos civilizador', 2012, Dourados. XIV SIPC 2012, p. 01-10, 2012. p. 01. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁶³ TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: *XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'civilização, fronteiras e diversidade'* e IV seminário do grupo de pesquisa 'Educação e processos civilizador', 2012, Dourados. XIV SIPC 2012, p. 01-10, 2012. p. 01. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁶⁴ TEIXEIRA, Marco Antônio. *Educação Brasileira no Período Colonial e Imperial*. 2002. Monografia (graduação) - Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2002. p. 18. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/MarcoAntonioSousadeAbreuTeixeira.PDF>. Acesso em: 18. mar. 2022.

⁴⁶⁵ TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: *XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'civilização, fronteiras e diversidade'* e IV seminário do grupo de pesquisa 'Educação e processos civilizador', 2012, Dourados. XIV SIPC 2012, p. 01-10, 2012. p. 08. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁶⁶ BAZON, Sebastião Donizeti; PEREIRA, Tulio Augusto de Paiva. A ação evangelizadora dos Jesuítas, o Colonizador Português e a Cultura e Civilização Indígena No Brasil Colônia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, ano 04, p. 82-118, 2019. p. 06. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/acao-evangelizadora>. Acesso em: 27. mar. 2022.

⁴⁶⁷ BAZON, Sebastião Donizeti; PEREIRA, Tulio Augusto de Paiva. A ação evangelizadora dos Jesuítas, o Colonizador Português e a Cultura e Civilização Indígena No Brasil Colônia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, ano 04, p. 82-118, 2019. p. 06. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/acao-evangelizadora>. Acesso em: 27. mar. 2022.

representantes da Companhia de Jesus são retratados como defensores das populações originárias, que – a partir de suas “reduções” – impediram a escravidão e o extermínio dos nativos.⁴⁶⁸ Partidários desta posição, “alguns autores exaltam seu trabalho, colocando os religiosos como verdadeiros santos, protagonistas de milagres, protetores dos índios e de sua cultura, exímios educadores e escritores, dentre tantos [outros] elogios”.⁴⁶⁹ Em outros momentos, entretanto, são acusados de praticar “dominação ideológica sobre os índios, convertendo-os à fé católica”⁴⁷⁰ e guiando-os à subserviência, uma vez que, induzidos a uma nova religiosidade, tornavam-se, também, súditos da Coroa Portuguesa⁴⁷¹. Posição adotada por Melo, que afirma que “as Missões de Evangelização [...] acabaram [...] transformando os índios nômades em sedentários, facilitando a captura deles pelos colonos”.⁴⁷² Como podemos observar, a partir deste ponto de vista, o aldeamento significou “a rápida destruição da organização social e da cultura indígena e a consequente perda de sua identidade”.⁴⁷³ Em outras palavras, a conversão possibilitou “o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo os interesses políticos e econômicos de Portugal”.⁴⁷⁴ Atendo-se mais especificamente à questão educacional, Melo comenta que

[...] o Plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, [...] concentrava sua programação nos elementos da cultura europeia, mais precisamente de Portugal, valorizando conhecimentos religiosos e da área de

⁴⁶⁸ LIMA, Elda Cassia. *A Correspondência Jesuítica na Construção de um Novo Mundo: Evangelizar, Classificar, Informar (1553-1596)*. 2010. Dissertação (Mestrado). Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. p. 49. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2308>. Acesso em: 22. mar. 2022.

⁴⁶⁹ BAZON, Sebastião Donizeti; PEREIRA, Tullio Augusto de Paiva. A ação evangelizadora dos Jesuítas, o Colonizador Português e a Cultura e Civilização Indígena No Brasil Colônia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, ano 04, p. 82-118, 2019. p. 02. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/acao-evangelizadora>. Acesso em: 27. mar. 2022.

⁴⁷⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 12. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁷¹ RODRIGUES, 2017, p. 05.

⁴⁷² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 13. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁷³ SALETTO, Nara. *Donatários, colonos, índios e jesuítas: o início da colonização do Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público Estadual, 2011. p. 125. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/Donatarios_colonos_indios_jesuitas2.pdf. Acesso em: 22. mar. 2022.

⁴⁷⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 12. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

Humanas. Era direcionado para os filhos dos dirigentes da sociedade da época, sem pretensão de instruir índios e negros: a estes era destinada exclusivamente a catequese.⁴⁷⁵

Cabe mencionar, também, que com o “apoio da coroa portuguesa, a Companhia de Jesus adquiriu [amplo] domínio no campo educacional”⁴⁷⁶, situação que levou “muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas que reconheciam ser esta era a única via de preparo intelectual”⁴⁷⁷ a procurar seus centros de ensino. Tratava-se, naquele momento, de “garantir o prestígio político e econômico do grupo que se encontrava no poder”⁴⁷⁸, uma vez que, em seus centros educacionais, os jesuítas formavam “os futuros bacharéis em Belas-artes, Direito, Medicina, além de teólogos e professores, tanto na Colônia como na Metrópole”.⁴⁷⁹ Agindo desta forma, a Igreja Católica Romana, “através da arma pacífica que é a educação, exercia poder político, econômico e social”.⁴⁸⁰ Outro fato a ser mencionado é que, durante o período jesuíta, a instrução formal era destinada exclusivamente às pessoas do sexo masculino, de modo que “às mulheres os ensinamentos restringiam-se ao aprendizado de prendas domésticas e boas maneiras”.⁴⁸¹

⁴⁷⁵ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 12. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁷⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁷⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁷⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁷⁹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁸⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁸¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

Outra característica da educação praticada pela Companhia de Jesus – e que acabou por contribuir para que, durante o “Século das Luzes” (séc. XVIII)⁴⁸², sua hegemonia chegasse ao final – foi o seu caráter tridentino e contrarreformista.⁴⁸³ Eles “defendiam valores como a autoridade, obediência, fé e tradição, ignorando etapas de aquisição e desenvolvimento do conhecimento científico, tais como métodos de pesquisa, análise e experimentação”.⁴⁸⁴ Enquanto isso, o movimento iluminista⁴⁸⁵ – contrário ao Antigo Regime⁴⁸⁶ e que trazia em seu bojo o apreço pela “ciência moderna e pelo racionalismo”⁴⁸⁷ – começou a se estabelecer também em Portugal e em suas colônias.⁴⁸⁸ De acordo com os representantes da “Filosofia das Luzes”⁴⁸⁹, para transformar uma sociedade, era necessário preparar o ser humano; e, para tanto, far-se-ia necessária uma revolução educacional, o que, na prática, significava substituir o “método escolástico medieval”⁴⁹⁰ – utilizado pela Companhia de Jesus – por outro, mais moderno e contextualizado.⁴⁹¹ Assim, o Iluminismo trouxe consigo “uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa”⁴⁹², passando a educação a adquirir uma “perspectiva totalizadora e

⁴⁸² CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do iluminismo*. Campinas: UNICAMP, 1992. p. 189.

⁴⁸³ BAZON, Sebastião Donizeti; PEREIRA, Tulio Augusto de Paiva. A ação evangelizadora dos Jesuítas, o Colonizador Português e a Cultura e Civilização Indígena No Brasil Colônia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, ano 04, p. 82-118, 2019. p. 02. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/acao-evangelizadora>. Acesso em: 27. mar. 2022.

⁴⁸⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 12. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁸⁵ Defendia os ideais burgueses de “igualdade jurídica, tolerância religiosa ou filosófica, liberdade pessoal e social e propriedade privada”. MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 16. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁸⁶ A Sociedade das ordens, onde “cada categoria social era definida pelo nascimento, funções e estatuto jurídico. [...] O centro da vida política do reino encontrava-se na corte do Rei, local onde o seu poder devia ser afirmado”. SOCIEDADE E PODER NAS SOCIEDADES DE ANTIGO REGIME. RTP ENSINA, 2021. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/explicador/sociedade-e-poder-nas-sociedades-de-antigo-regime-h51/#:~:text=A%20Sociedade%20do%20Antigo%20Regime,isentos%20do%20pagamento%20de%20impostos>. Acesso em: 18. mar. 2022

⁴⁸⁷ FERNANDES, Cláudio. *Educação no Brasil colonial*. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/educacao-no-brasil-colonial.htm>. Acesso em: 18. mar. 2022.

⁴⁸⁸ FERREIRA, 2017, p. 22.

⁴⁸⁹ ILUMINISMO – CASSIRER, 1992, p. 203.

⁴⁹⁰ RIBEIRO, 1992, p. 27.

⁴⁹¹ FERREIRA, 2017, p. 23.

⁴⁹² BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 21.

profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado”.⁴⁹³

Como é possível imaginar, a partir do choque desta nova visão filosófico-educacional com a antiga prática e mentalidade jesuítica, que se apoiava “principalmente em S. Tomás e outros autores do século XIII, tendo a fé como ponto central das reflexões filosóficas, menosprezando conhecimentos relativos à filosofia da ciência”⁴⁹⁴, uma crise passou a ser questão de tempo, e ela logo se instaurou. Tudo começou a mudar em 1750, quando D. José I ascendeu ao trono de Portugal. Conhecido por ser um dos “déspotas esclarecidos” – título pelo qual ficaram conhecidos os governantes “que aspiravam ao progresso e melhoria da qualidade da vida humana, através do desenvolvimento da razão, da ciência (química, física e matemática) e da tecnologia”⁴⁹⁵, ou seja, “por terem optado por reformas modernizadoras”⁴⁹⁶ –, logo que assumiu o poder, nomeou Sebastião José de Carvalho e Melo – à época, “Conde de Oeiras” – como seu Secretário de Estado⁴⁹⁷. Melo – que mais adiante passou a ser conhecido como “Marquês de Pombal” – fortaleceu-se ainda mais a partir de 1755, quando assumiu o cargo de Primeiro-Ministro.⁴⁹⁸ A partir daí, os representantes do Iluminismo português – dentre estes, o próprio Marquês – começaram a ver o seu anseio por mudanças se tornar realidade. Somado a isto, o período conhecido por “Pombalino” coincidiu com o declínio da mineração. Esta situação, conforme Josimeire Melo, “abalou politicamente a metrópole, que buscou, através das Reformas Pombalinas, o fortalecimento do Estado e a autonomia

⁴⁹³ BOTO, 1996, p. 21.

⁴⁹⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 13. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁹⁵ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 16. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022..

⁴⁹⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 16. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁹⁷ ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A Educação Pública antes da Independência. In: UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento*. Pró-reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, p. 01-16, 2010. p. 39. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁴⁹⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 207.

econômica, diminuindo a influência da nobreza e principalmente dos jesuítas”.⁴⁹⁹ Segundo a autora, estas reformas buscavam contornar várias revoltas que surgiram contra o colonialismo, dentre as quais, “[a] Revolta de Beckman (Maranhão, 1684), [a] Guerra dos Emboabas (Minas Gerais, 1709), [o] Quilombo dos Palmares (Alagoas, 1630-1694) e [a] Guerra dos Mascates (Pernambuco, 1709-1711)”.⁵⁰⁰ Mesmo assim, “a tentativa de transformar Portugal numa metrópole capitalista, assim como a Inglaterra [...] não obteve sucesso. Houve, inclusive, [...] um movimento de protesto contra o pombalismo denominado de ‘Viradeira’⁵⁰¹ [de Dona Maria I]”⁵⁰², que pleiteava “o retorno ao modelo tradicional de governabilidade”.⁵⁰³ Isso, no entanto, não impediu Pombal de implantar suas reformas, algumas das quais, na esfera educacional. Uma das suas atitudes mais conhecidas ocorreu em 1759, quando decidiu expulsar os jesuítas e confiscar os seus bens⁵⁰⁴, que à época consistiam em “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus”.⁵⁰⁵

A partir deste evento, chegamos à terceira fase de nossa explanação introdutória: as “Reformas Pombalinas”. Uma vez no poder, Pombal implantou “o

⁴⁹⁹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁰⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁰¹ Trata-se do “combate sistemático ao pombalismo, a tentativa de retornar à tradição, vista, mais uma vez, como a maneira adequada de se resolverem os problemas, problemas estes que, em realidade, se vão agravando”. RIBEIRO, 1992, p. 36.

⁵⁰² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁰³ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁰⁴ AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944. p. 312. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: 18. mar. 2022.

⁵⁰⁵ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 14. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

ensino laico (desvinculado de aspectos religiosos) e público (acessível a todos).⁵⁰⁶ Tratava-se de uma separação da educação das ideias religiosas⁵⁰⁷, o que mostra que o Marquês “não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses político [sic] do Estado”⁵⁰⁸, para que, “antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa”.⁵⁰⁹ E Pombal não parou por aí. A partir da expulsão da Companhia de Jesus, várias outras ações se sucederam, dentre estas, a publicação de um Alvará, a 28 de junho de 1759⁵¹⁰, por meio do qual foram instituídas as “aulas régias”⁵¹¹ de Latim, Grego e Retórica, “ministradas por professores específicos, de forma autônoma e isolada”⁵¹²; a criação de um novo cargo – o de “diretor de estudos” – cujo detentor era encarregado de, anualmente, prestar contas do andamento das questões educacionais à Coroa Portuguesa⁵¹³; a criação e realização de concursos (provas seletivas), por meio dos quais eram selecionados os professores que viriam a ministrar as aulas régias⁵¹⁴; e a criação das “aulas de comércio”.⁵¹⁵ Para financiar estas mudanças, Pombal instituiu, em 1772, o “subsídio literário, [valor] resultante de imposto sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente, para a manutenção dos ensinos primário e secundário”.⁵¹⁶ Esta tributação, de fato, não resolveu o problema, uma vez que, “além

⁵⁰⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 09. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁰⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁰⁸ MACIEL, 2006, p. 471.

⁵⁰⁹ HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil antes da República. In: BREJON, Moysés (org). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Pioneira, 1973. p.37.

⁵¹⁰ MACIEL, 2006, p. 470.

⁵¹¹ “Aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra” – BURCI, Taissa Vieira Lozano. Educação brasileira: do ensino jesuítico as aulas régias. *Colloquium Humanarum*, São Paulo, p. 301-307, 2017. p. 304. Disponível em:

<http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DO%20ENSINO%20JESU%C3%8DTICO%20AS%20AULAS%20R%C3%89GIAS.pdf>. Acesso em: 28. mar. 2022.

⁵¹² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 18. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵¹³ MACIEL, 2006, p. 470.

⁵¹⁴ MACIEL, 2006, p. 470.

⁵¹⁵ MACIEL, 2006, p. 470.

⁵¹⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 18. Disponível em:

de irrisória, não era cobrada regularmente”⁵¹⁷, de modo que “os professores acabavam recebendo seus vencimentos com muito atraso”⁵¹⁸, mesmo assim, não deixa de ser um marco histórico, pois, pela primeira vez, a educação passa a ser atribuição do Estado; ou seja, nasce, ali, o Ensino Público Brasileiro.⁵¹⁹

Azevedo define estas alterações como o surgimento de um espírito moderno, pois, “em lugar de um sistema único de ensino, [tem-se] a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas tôdas, porém, pelos mesmos princípios”⁵²⁰; de um “ensino puramente literário, clássico, [passa-se a ter] o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária [...] em tôdas as escolas”⁵²¹; além disso, “em lugar da exclusividade de ensino do latim e do português, [ocorre, também] a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas”⁵²². Por fim, a partir dos “choques entre as idéias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses”⁵²³, ocorre a ruptura definitiva com o pensamento medieval e a abertura ao novo.⁵²⁴ Entretanto, como bem menciona Maciel, as ideias inovadoras de Pombal não deram tão certo, pois, além dos recursos escassos, também não haviam suficientes “homens capacitados para o ensino elementar e primário, ou seja, havia, tanto na metrópole quanto na colônia, uma grande carência de professores aptos ao exercício da função de ensinar”.⁵²⁵ Situação ocorrida, segundo Melo, pelo fato de ser a “formação dos professores [...] precária,

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵¹⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 18. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵¹⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 18. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵¹⁹ CARDOSO, Tereza Fachada L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 187.

⁵²⁰ AZEVEDO, 1944, p. 318.

⁵²¹ AZEVEDO, 1944, p. 318.

⁵²² AZEVEDO, 1944, p. 318.

⁵²³ AZEVEDO, 1944, p. 318.

⁵²⁴ CARDOSO, 2004, p. 180.

⁵²⁵ MACIEL, 2006, p. 471.

sem a devida fundamentação didática, e desvinculada da realidade política, econômica, histórica e cultural vivenciada no Brasil colônia”.⁵²⁶

A quarta e última fase da educação colonial inicia nos primeiros anos do século XIX e é conhecida como “Joanina”. O contexto é de guerra. Napoleão e suas tropas avançavam sobre a Europa, vendo a Inglaterra como única nação capaz de lhes fazer frente. Portugal, neste ínterim, encontra-se num momento de “fragilidade social, política e econômica”.⁵²⁷ Já não fossem suficientes as “inúmeras crises internas”⁵²⁸ pelas quais vinha passando, vê-se pressionado a aderir ao bloqueio continental imposto em 1806 aos ingleses.⁵²⁹ Uma situação inviável, uma vez que a Coroa Lusitana tinha débitos com a Inglaterra e esta poderia exigir sua quitação caso Portugal acatasse as imposições napoleônicas. Sem condição de enfrentar o exército francês ou de cumprir as exigências de seu comandante, em 1807, D. João VI vê sua metrópole sendo invadida pelo exército napoleônico⁵³⁰. Diante desta complexa situação, restou-lhe, como alternativa viável, partir com sua família para a sua mais importante colônia, localizada na América do Sul. Travessia oceânica na qual contou com a escolta da armada inglesa, liderada pelo Almirante Sir William Sidney Smith.⁵³¹

Aportando no Brasil em janeiro de 1808, a corte portuguesa também não encontrou tranquilidade, pois “chegou num momento de descontentamento e revoltas decorrentes das relações políticas e econômicas entre a metrópole e a colônia, bem como entre o trabalho escravo e os detentores do poder”.⁵³² Apenas seis dias após a

⁵²⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 19. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵²⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵²⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵²⁹ CARDOSO, 2004, p. 128.

⁵³⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 17. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵³¹ RIBEIRO, Jorge Martins. A importância do bloqueio continental para o futuro de Portugal e do Brasil. In: *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, p. 63-69, 2009. p. 66. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8877.pdf>. Acesso em: 29. mar. 2022.

⁵³² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 22. Disponível em:

chegada da família real ao país, em 28 de janeiro de 1808, “foi decretada a abertura dos portos, atendendo a pressões inglesas e aos interesses dos grupos coloniais”.⁵³³ Daquele momento em diante, “o monopólio do comércio externo foi extinto, alterando a estrutura econômica, política e social brasileira”.⁵³⁴

Além disto, “a transformação do Brasil em sede do império português”⁵³⁵ levou a algumas melhorias estruturais, que visavam proporcionar à corte uma melhor adaptação ao “novo lar”. Neste sentido, buscou-se dar à colônia alguns aspectos que a deixassem mais parecida com a metrópole. Na área educacional, por exemplo, ocorreu “a criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana”.⁵³⁶ Foram criadas, segundo Cardoso,

[...] os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, e o Curso de Desenho Técnico (1818).⁵³⁷

Estreitamente ligada à educação, a comunicação também foi fomentada, e isto ocorreu a partir da criação da “Imprensa Régia (1808), [o] que possibilitou a [mais rápida e qualificada] divulgação e circulação de informações e ideias [...] entre a população letrada da época”.⁵³⁸ Foi criada, ainda, uma “Biblioteca Real (1810), [que

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵³³ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 22. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵³⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 22. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵³⁵ CARDOSO, 2004, p. 180.

⁵³⁶ CARDOSO, 2004, p. 180.

⁵³⁷ CARDOSO, 2004, p. 128-129.

⁵³⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 22. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

passou a ser] franqueada ao público em 1814”⁵³⁹; bem como o “Jardim Botânico do Rio (1810)”⁵⁴⁰ e o “Museu Nacional (1818)”⁵⁴¹.

Mesmo com todos estes investimentos, não foi possível “organizar de maneira mais sistemática o ensino escolar brasileiro”⁵⁴², de modo que “o período [joanino] se caracterizou por medidas e atividades isoladas”.⁵⁴³ De acordo com Cardoso, assim como na Pombalina, na fase Joanina, “a vertente religiosa não deixou de influenciar a educação brasileira”.⁵⁴⁴ Entretanto, começaram a surgir “espaços para a circulação de outras idéias situadas no âmbito da concepção que pode ser classificada como a vertente leiga da Pedagogia Tradicional”.⁵⁴⁵ As escolas primárias continuaram apenas com a “função de ensinar a ler e escrever”⁵⁴⁶ e “o ensino secundário [...] permaneceu com a estrutura [pombalina] de Aulas Régias”.⁵⁴⁷ Características que indicam uma “educação escolar [...] fragmentada, desprovida de [maior] estrutura organizacional”.⁵⁴⁸ Vale lembrar que “a preocupação central daquele momento era o

⁵³⁹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 22. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁴⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 22. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁴¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 22. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁴² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁴³ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁴⁴ CARDOSO, 2004, p. 129.

⁵⁴⁵ CARDOSO, 2004, p. 129.

⁵⁴⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁴⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁴⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

desenvolvimento de conhecimentos científicos, voltados para as necessidades locais”.⁵⁴⁹ Isso se explica, segundo Melo, pelo fato de a colônia ter herdado “as dívidas contraídas com a Inglaterra”⁵⁵⁰, o que teria ocasionado uma “dependência econômica [que] criou a necessidade de formação de quadros técnicos administrativos novos, que atendessem às exigências do mercado europeu”.⁵⁵¹ Conforme Maria A. dos Santos Rocha, “é fato que o ensino superior foi a maior preocupação, ficando os demais níveis relegados à própria sorte, mas, com essa obra teve início o processo de autonomia que iria resultar na independência política”.⁵⁵²

4.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL

Como já vinha acontecendo desde o século XVII, os últimos anos do período colonial e, por conseguinte, “Joanino” foram marcados por “conflitos entre os senhores de engenho e os escravos”.⁵⁵³ Quando surgia a oportunidade, “os negros fugiam e se organizavam em quilombos⁵⁵⁴, lutando [de forma organizada] por sua liberdade”.⁵⁵⁵ Convém mencionar que, desde 1810, também a Inglaterra – parceira comercial do império, motivada pela revolução industrial e “coerente com a ideologia capitalista”⁵⁵⁶

⁵⁴⁹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁵⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁵¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 23. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁵² ROCHA, 2010, p. 43.

⁵⁵³ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁵⁴ “Um dos mais importantes núcleos de resistência foi o Quilombo dos Palmares (1630-1694), liderado na fase final por Zumbi e que chegou a abrigar de 20 mil a 30 mil escravos fugidos, na região do atual estado de Alagoas” – ARANHA, 2006, p. 268.

⁵⁵⁵ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁵⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

– vinha pressionando para que o Brasil extinguisse “o tráfico negreiro, substituindo o trabalho escravo pela mão-de-obra livre”.⁵⁵⁷ Além disso, esse período também ficou marcado pelo crescente descontentamento da população com “a relação de dominação do Brasil pela metrópole lusitana”⁵⁵⁸; uma situação que, unida a um conjunto de outros fatores, contribuiu para que, em 1821 – com o “retorno da Família Real a Portugal”⁵⁵⁹ e em decorrência das diversas “modificações sociais, políticas, econômicas e educacionais”⁵⁶⁰ ocorridas durante o período Joanino – a classe dominante passasse a clamar pela emancipação do país⁵⁶¹. Para tanto, pressionou o Príncipe Regente – D. Pedro I – que, a 7 de setembro de 1822, proclamou a Independência do Brasil.⁵⁶² Este evento representa o início do período imperial brasileiro.⁵⁶³ Embora a história retrate esse evento com certo heroísmo, o fato é que, para que Portugal reconhecesse a independência de nossa nação, exigiu uma indenização de £ 2.000.000,00 (dois milhões de libras esterlinas). Como o país não contasse com essa quantia em suas reservas, buscou-a por empréstimo junto aos bancos ingleses. Segundo Melo, daquele momento em diante “muitas modificações foram realizadas, mas a nossa dependência econômica se manteve, agora com

⁵⁵⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁵⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 25. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁵⁹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 25. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁶⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 25. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁶¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 25. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁶² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 25. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁶³ O período imperial brasileiro se divide em dois: o 1º Império, com D. Pedro I, que foi de 1822 a 1831, e o 2º Império, com D. Pedro II, que iniciou em 1840 e se estendeu até 1889. MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 25. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

relação à Inglaterra”.⁵⁶⁴ Além disso, conforme Alexandre José de Melo Morais, nossa nação passou a contar “com dois Imperadores, um de fato na Europa e o outro de direito no Brasil, como se vê nos arts. 1º e 2º do Tratado de reconhecimento de 29 de agosto de 1825”⁵⁶⁵, onde lemos:

ART. I— Sua Majestade Fidelíssima reconhece o Brasil na categoria de Império independente e separado dos Reinos de Portugal e Algarves; e a seu sobre todos muito amado e prezado filho D. Pedro por Imperador, cedendo e transferindo de sua livre vontade a soberania do dito Império ao mesmo seu filho e a seus legítimos sucessores. Sua Majestade Fidelíssima toma somente e reserva para a sua pessoa o mesmo título.

ART. II— Sua Majestade Imperial, em reconhecimento de respeito e amor a seu augusto pai o Senhor D. João VI, anuiu a que sua Majestade Fidelíssima tome para a sua pessoa o título de Imperador.⁵⁶⁶

De acordo com Israel Serique dos Santos, assim que assumiu o reinado, D. Pedro I deu início a “uma nova etapa para a sociedade brasileira”⁵⁶⁷, na qual “o ensino elementar, o ensino secundário e o ensino superior passaram por significativas mudanças”.⁵⁶⁸ Foram, por exemplo, criadas “instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar”⁵⁶⁹, o que, conforme o autor, representou a “entrada do Brasil em um processo de modernização e urbanização”⁵⁷⁰, levando à “fundação de escolas técnicas, [...] universidades, faculdades, do Instituto Histórico e Geográfico

⁵⁶⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 25-26. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁶⁵ MORAIS, Alexandre José de Melo. *A Independência e o Império do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004, v. 18. p. 290. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1089>. Acesso em: 30. abr. 2022.

⁵⁶⁶ TRATADO DE AMIZADE E ALIANÇA ENTRE EL-REI O SENHOR D. JOÃO VI E D. PEDRO I, IMPERADOR DO BRASIL *apud* MORAIS, 2004. p. 290.

⁵⁶⁷ SANTOS, Israel Serique dos. *Breve histórico da educação no Brasil II*. 2017. p. 12. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://pt.slideshare.net/israelserique/aula-3-histria-da-educao-no-brasil?from_action=save. Acesso em: 04. abr. 2022.

⁵⁶⁸ SANTOS, Israel Serique dos. *Breve histórico da educação no Brasil II*. 2017. p. 12. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://pt.slideshare.net/israelserique/aula-3-histria-da-educao-no-brasil?from_action=save. Acesso em: 04. abr. 2022.

⁵⁶⁹ SANTOS, Israel Serique dos. *Breve histórico da educação no Brasil II*. 2017. p. 12. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://pt.slideshare.net/israelserique/aula-3-histria-da-educao-no-brasil?from_action=save. Acesso em: 04. abr. 2022.

⁵⁷⁰ SANTOS, Israel Serique dos. *Breve histórico da educação no Brasil II*. 2017. p. 12. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://pt.slideshare.net/israelserique/aula-3-histria-da-educao-no-brasil?from_action=save. Acesso em: 04. abr. 2022.

Brasileiro [...] entre outras”.⁵⁷¹ Tudo isso, como não poderia ser diferente, contribuiu de “maneira significativa para a expansão do ensino e da pesquisa em nosso país”.⁵⁷²

Outorgada a 25 de março de 1824⁵⁷³, a primeira Constituição brasileira propunha um “sistema nacional de educação”⁵⁷⁴. Em seu artigo 179, inciso XXXII, o império se comprometia a oferecer “Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”⁵⁷⁵. Já o inciso XXXIII mencionava a criação de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.⁵⁷⁶ Conforme Diogo Teixeira e Carolina Vespúcio, o artigo merece destaque, pois, pela primeira vez, um documento imperial brasileiro menciona o “direito à educação primária [e] gratuita a todos os cidadãos”⁵⁷⁷. Posição corroborada por Santos, que afirma que, a partir daí, a educação passou a ser oficial e legalmente compreendida “como parte de um conjunto de direitos invioláveis do povo brasileiro”.⁵⁷⁸ Aspectos aos quais Melo acrescenta a previsão do aumento do número de instituições de ensino, que passaram a ser “distribuídas racionalmente por todo o território nacional”.⁵⁷⁹

Entretanto, mesmo a partir da promulgação da Constituição, o progresso da educação no recém-emancipado país não ocorreu sem dificuldades e nem num curto espaço de tempo. As barreiras mais evidentes estavam relacionadas ao baixo número

⁵⁷¹ SANTOS, Israel Serique dos. *Breve histórico da educação no Brasil II*. 2017. p. 12. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://pt.slideshare.net/israelserique/aula-3-histria-da-educao-no-brasil?from_action=save. Acesso em: 04. abr. 2022.

⁵⁷² SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton Oliveira de. Política Educacional no Brasil: do Império à República. *Revista Científica da FASETE*, Paulo Afonso, ano 5 n. 5, p. 69-78, 2011. p. 70. Disponível em: http://docplayer.com.br/18943777-Politica-educacional-no-brasil-do-imperio-a-republica.html#download_tab_content. Acesso em 04. mar. 2022.

⁵⁷³ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II, O Brasil Monárquico: Declínio e Queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 78.

⁵⁷⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁷⁵ NOGUEIRA, Octaciano. *1824*, 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 87. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137569>. Acesso em: 07. abr. 2022.

⁵⁷⁶ NOGUEIRA, Octaciano. *1824*, 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 87. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137569>. Acesso em: 07. abr. 2022.

⁵⁷⁷ TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, 09 out. 2014. On-line. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 6. abr. 2022.

⁵⁷⁸ SANTOS, 2017, p. 12.

⁵⁷⁹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

de educandários e de pessoas docentes.⁵⁸⁰ Segundo Melo, além de insuficientes, os professores “faltavam muito porque não podiam dedicar-se integralmente ao magistério; [uma vez que] tinham que trabalhar em outras áreas para obter [a] remuneração necessária ao seu sustento”.⁵⁸¹ Além disso, “faltava também [o] material didático-pedagógico básico para as aulas”.⁵⁸² Diante da precariedade em que se encontrava a instrução pública brasileira, já no ano de 1826, o jurista, poeta, historiador e político Januário da Cunha Barbosa “apresentou um projeto defendendo a Educação como dever do Estado, bem como a ampliação da quantidade de escolas, com todos os níveis de ensino para atender à demanda nacional, inclusive ofertando escolas de preparação para professores.”⁵⁸³

Buscando superar essas dificuldades, o império decidiu implementar a prática do ensino mútuo. Tratava-se de um modelo surgido na Inglaterra e conhecido como método Lancaster⁵⁸⁴, segundo o qual “um aluno (decurião) acompanhado por um inspetor de ensino ensinava a um grupo de dez alunos (decúria)”⁵⁸⁵; ou seja, os “alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino”.⁵⁸⁶ De acordo com Maria Helena Camara Bastos, a difusão do mesmo “está intimamente ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais, propósito

⁵⁸⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁸¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁸² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁸³ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁸⁴ AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944. p. 329. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: 07. abr. 2022.

⁵⁸⁵ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁸⁶ MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete método lancasteriano. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. On-line. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 06. abr. 2022.

empreendido pelo iluminismo e colocado em destaque [...] nos nascentes sistemas educativos públicos do século XIX.⁵⁸⁷

Ainda conforme Bastos, “o ensino monitorial/mútuo é introduzido oficialmente pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827”⁵⁸⁸, que, conforme a autora, foi a “primeira lei [especificamente promulgada] sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil”.⁵⁸⁹ A respeito desse assunto, André Paulo Castanha informa que,

Antes de 1823, o governo já havia tomado algumas iniciativas para difundir o método Lancaster no Brasil. Uma das primeiras foi o decreto de 3 de julho de 1820, pelo qual concedeu ao professor “João Batista de Queiroz uma pensão anual, para ir à Inglaterra aprender o sistema Lancasteriano”. Acredita-se que, oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo, tenha sido criada em 1º de março de 1823, a qual se constituiu numa espécie de escola normal, voltada para preparar professores, especialmente militares.⁵⁹⁰

De acordo com Ebenezer Takuno de Menezes, essa ação “resolveu o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois [com a implantação do Método Lancasteriano,] a escola poderia ter apenas um educador”.⁵⁹¹ Melo acrescenta que o decreto de outubro de 1827 também “determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o território nacional, estabelecendo [um] currículo e concedendo às meninas o direito de estudar”.⁵⁹² Um fato inegavelmente relevante, uma vez que, conforme Natália de Lacerda Gil, “até o século XIX, não havia no Brasil escolas para meninas: [de modo que] a educação feminina acontecia no espaço doméstico ou em conventos e raramente incluía a alfabetização”.⁵⁹³

⁵⁸⁷ BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Século XIX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. 2. p. 34.

⁵⁸⁸ BASTOS, 2011, p. 34.

⁵⁸⁹ BASTOS, 2011, p. 34.

⁵⁹⁰ CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. Anais... Caxias do Sul-RS: ANPED SUL, p.1-16, 2012. p. 04. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 07. abr. 2022.

⁵⁹¹ MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes método lancasteriano. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. On-line. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 06. abr. 2022.

⁵⁹² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁹³ GIL, Natália de Lacerda. Escolarização de meninas pobres em Porto Alegre. In: SCOTT, Ana Sílvia Volpi; CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini da (Org). *História das mulheres no Brasil Meridional*. 2. ed. São Leopoldo/RS: Editora OIKOS/UNISINOS, p. 356-381,

Entretanto, ao contrário de Menezes, Melo discorda que essas iniciativas tenham logrado maiores resultados, uma vez que,

[...] apesar do texto expresso em lei, na prática, o ensino não foi oferecido para todos, [isso aconteceu] porque não houve preocupação em ampliar o número de vagas e nem em oferecer cursos de preparação para professores, mesmo para escolas de primeiras letras.⁵⁹⁴

Para que se possa ter uma dimensão da situação, cabe mencionar que, naquele momento, o “Ensino Secundário era constituído [tão-somente] de aulas avulsas e particulares em que eram estudados latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio”.⁵⁹⁵ Nesse mesmo ano (1827), foram inaugurados o “Observatório Astronômico no Rio de Janeiro e os cursos de Direito de São Paulo e Olinda”⁵⁹⁶. Poucos anos depois, em 1831, ocorreu uma mudança de nomenclatura, passando “a Escola Real das Ciências, Artes e Ofício [...] a se chamar Academia Nacional de Belas Artes”.⁵⁹⁷

Já no ano de 1834, provavelmente em função da insatisfação geral existente em relação aos rumos que a educação tomava no país, houve um “Ato Adicional à Constituição de 1824”⁵⁹⁸. Segundo Santos, a partir dessa ação, “as escolas primárias foram retiradas do encargo do Estado e ficou sob a responsabilidade das províncias o planejamento e execução política e financeira das mesmas”.⁵⁹⁹ Melo acrescenta que o ato não delegava às províncias somente a responsabilidade sobre o ensino primário; também o secundário passara a ser responsabilidade provincial.⁶⁰⁰ Ainda assim,

2022. p. 357. Disponível em: https://ppghistoria.furg.br/images/E-books/Historia_das_mulheres_no_Brasil_Meridional_-_E-book-9.pdf. Acesso em: 30. abr. 2022.

⁵⁹⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31-32. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁹⁵ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁹⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁹⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 31. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁵⁹⁸ SANTOS, 2017, p. 12.

⁵⁹⁹ SANTOS, 2017, p. 12.

⁶⁰⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em:

maiores resultados não puderam ser vistos. Segundo a autora, “as aulas continuaram a ser ministradas de forma isolada, cabendo a cada estabelecimento de ensino a organização didática (baseada na literatura europeia)”.⁶⁰¹ Além do já mencionado “Método Lancaster” – que permitia que uma única pessoa cuidasse de uma grande quantidade de discentes – outra atitude tomada para tentar contornar a insuficiência de pessoas capacitadas para a docência foi a criação das escolas normais. De acordo com Santos, as mesmas tinham por finalidade “a qualificação e formação de pessoas para exercerem a função de professor no Ensino Primário”.⁶⁰² Em termos nacionais, a primeira escola normal surgiu em 1835, na cidade de Niterói.⁶⁰³ Dois anos mais tarde, “em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, no antigo Seminário de São Joaquim, o Colégio Pedro II”⁶⁰⁴. Segundo Melo, o mesmo tinha por objetivo ser uma referência de qualidade para todo o ensino secundário, mas também esse objetivo demorou muito tempo para ser alcançado.⁶⁰⁵ Santos acrescenta que o Pedro II foi criado com a intenção de ser uma instituição apta a “educar a elite intelectual e [...] servir de padrão de ensino para os demais liceus do país”⁶⁰⁶; até por isso, foi o único colégio “autorizado a realizar exames parcelados⁶⁰⁷ para conferir [o] grau de bacharel, [que era] indispensável para o acesso aos cursos superiores”.⁶⁰⁸ Uma situação que, conforme Santos, “fez com que o ensino secundário se desinteressasse da formação

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022..

⁶⁰¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁰² SANTOS, 2017, p. 12.

⁶⁰³ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁰⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁰⁵ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁰⁶ SANTOS, 2017, p. 12.

⁶⁰⁷ Os exames parcelados “eram feitos ao final de cada ano e de cada uma das matérias daquele ano” BARROS, Fernanda; CARVALHO, Carlos Henrique. Os exames preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. *Imagens da Educação*, v. 7, p. 99-113, 2017. p. 105. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/40198/pdf/>. Acesso em: 02. mai. 2022.

⁶⁰⁸ SANTOS, 2017, p. 12.

global dos alunos, tornando-se ainda mais propedêutico⁶⁰⁹; ou seja, tendo por objetivo ser “apenas” um espaço de preparo para o ingresso no ensino superior, ignorando outras demandas inerentes ao processo educativo.

Melo menciona que, mesmo com as iniciativas até aqui enumeradas, em nenhum momento, a prioridade imperial foi o fomento da educação. Conforme a autora, sempre se “preferiu investir na busca de soluções imediatas para os problemas políticos e econômicos”.⁶¹⁰ Uma atitude até certo ponto legítima, dada a precariedade em que se encontravam os cofres imperiais, mas que, por fim, “favoreceu [ainda mais] o fortalecimento do domínio inglês”.⁶¹¹ Ainda segundo Melo, como não houve uma maior preocupação em “organizar o sistema escolar e disponibilizar recursos para o ensino que capacitassem o aluno a criar tecnologia nacional para desenvolver atividades manufatureiras”, não era possível competir com os ingleses, que continuaram “exportando para o Brasil produtos industrializados, instrumentos e máquinas”.⁶¹²

A partir da metade do século XIX, fizeram-se perceptíveis algumas novidades na estrutura educacional brasileira. Para Surya Aaronovich Pombo de Barros, “a década de 1850 tem como marco o Decreto Couto Ferraz, de 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário da Corte”.⁶¹³ Em conformidade com Barros, também Ribeiro menciona a “criação da Inspetoria Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”, que, de acordo com a autora, destinasse “a fiscalizar e orientar o ensino público e particular”⁶¹⁴. Prosseguindo, Ribeiro também cita o “estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino

⁶⁰⁹ SANTOS, 2017, p. 12.

⁶¹⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶¹¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶¹² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 32. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶¹³ BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, set. 2016. p. 596. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02. mai. 2022.

⁶¹⁴ RIBEIRO, 1992, p. 53.

e de um sistema de preparação do professor primário⁶¹⁵, igualmente instituído em 1854, ano em que também ocorreu a “reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais”.⁶¹⁶ Já em 1855, houve a “reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes” e, também, a “reorganização do Conservatório de música e [a] reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte”.⁶¹⁷ Como podemos observar, essa foi uma década bastante profícua; fato que, conforme Ribeiro, se deve ao crescimento econômico e à influência de personalidades notáveis, dentre as quais Couto Ferraz; Joaquim José Rodrigues Torres, o visconde de Itaboraí; Euzébio de Queiroz e tantos outros.⁶¹⁸

Melo ao de encontro à Ribeiro, afirmando que, no mesmo período, a elite intelectual brasileira buscava aprofundamento nas temáticas do Liberalismo e do Positivismo; assuntos à época em voga na Europa e que fundamentaram reivindicações republicanas⁶¹⁹, dentre as quais, Ribeiro cita o “estabelecimento de pontos comuns em seus programas de ação” entre Liberais e cientificistas (positivistas). Segundo a autora, os mesmos envolviam a

[...] abolição dos privilégios aristocráticos; separação da Igreja e do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país.⁶²⁰

Como analisaremos adiante, muitas dessas reivindicações foram paulatinamente sendo conquistadas. Entretanto, muito tempo foi necessário para que a sociedade brasileira – que ainda hoje não é suficientemente igualitária – oferecesse oportunidades a mulheres, pessoas negras e indígenas.

⁶¹⁵ RIBEIRO, 1992, p. 53.

⁶¹⁶ RIBEIRO, 1992, p. 53.

⁶¹⁷ RIBEIRO, 1992, p. 53.

⁶¹⁸ RIBEIRO, 1992, p. 53.

⁶¹⁹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 33. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶²⁰ RIBEIRO, 1992, p. 62.

4.2.1 Todos iguais... alguns mais iguais que os outros

Em 1992, uma canção da banda gaúcha “Engenheiros do Hawaii” afirmava que no Brasil, somos “todos iguais, mas uns mais iguais que os outros”.⁶²¹ Parafraसेamos esse refrão, para mencionar que, no período imperial, assim como – em alguns aspectos – ainda acontece hoje, embora estivesse clareamento expreso na Constituição nacional o direito de todas as pessoas à educação, na prática, isso não acontecia. Conforme Natália de Lacerda Gil, “desde o início do regime monárquico constitucional, construir a nação brasileira passava por generalizar o acesso das ‘classes inferiores da sociedade’ aos saberes escolares elementares”.⁶²² Era, inclusive, esperado pelas classes mais abonadas que a educação escolar “garantisse às crianças pobres a formação de qualidades morais e intelectuais consideradas pelas elites como ausentes nos meios populares”.⁶²³ Mesmo assim, mais de três décadas após a independência e a promulgação de sua Carta Magna, o ensino brasileiro continuava “destinado [apenas] aos privilegiados [...] filhos da aristocracia rural”.⁶²⁴ De acordo com Natália Gil, “em um século no qual as principais características da escola elementar foram a escassez e a precariedade, é fundamental não perder de vista que se tratava de uma instituição rara e acessível a poucos”.⁶²⁵ Uma realidade comprovada pelas estatísticas, que indicam que, no final da década de 1850, embora a nação contasse com uma população estimada em aproximadamente 10 milhões de habitantes, desses, “apenas 150.000 alunos [se encontravam]

⁶²¹ GESSINGER, Humberto. Ninguém = Ninguém. *In: ENGENHEIROS DO HAWAII, Gessinger, Licks & Maltz*. Rio de Janeiro: BMG-Ariola, 1992. LP. Faixa 1.

⁶²² GIL, Natália de Lacerda. Escolarização de meninas pobres em Porto Alegre. *In: SCOTT, Ana Silvia Volpi; CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini da (Org). História das mulheres no Brasil Meridional*. 2. ed. São Leopoldo/RS: Editora OIKOS/UNISINOS, p. 356-381, 2022. p. 364. Disponível em: https://ppghistoria.furg.br/images/E-books/Historia_das_mulheres_no_Brasil_Meridional_-_E-book-9.pdf. Acesso em: 30. abr. 2022..

⁶²³ GIL, Natália de Lacerda. Escolarização de meninas pobres em Porto Alegre. *In: SCOTT, Ana Silvia Volpi; CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini da (Org). História das mulheres no Brasil Meridional*. 2. ed. São Leopoldo/RS: Editora OIKOS/UNISINOS, p. 356-381, 2022. p. 364. Disponível em: https://ppghistoria.furg.br/images/E-books/Historia_das_mulheres_no_Brasil_Meridional_-_E-book-9.pdf. Acesso em: 30. abr. 2022..

⁶²⁴ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 33-34. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶²⁵ GIL, Natália de Lacerda. Escolarização de meninas pobres em Porto Alegre. *In: SCOTT, Ana Silvia Volpi; CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini da (Org). História das mulheres no Brasil Meridional*. 2. ed. São Leopoldo/RS: Editora OIKOS/UNISINOS, p. 356-381, 2022. p. 364. Disponível em: https://ppghistoria.furg.br/images/E-books/Historia_das_mulheres_no_Brasil_Meridional_-_E-book-9.pdf. Acesso em: 30. abr. 2022.

matriculados em escolas primárias”.⁶²⁶ Uma situação que, de acordo com Ribeiro, deve-se ao fato de que, “para a monarquia brasileira, ao contrário das [...] europeias a que ela procurava moldar-se, nem a instrução primária tornou-se necessária a toda a população”.⁶²⁷ Por outro lado, se as dificuldades se apresentavam reais para todas as pessoas humildes, também é fato que para o público feminino se mostravam maiores e à população negra, por vezes, totalmente intransponíveis.

Mesmo que a Lei de 15 de outubro de 1827 deixe claramente expresso, no Artigo 11º, que “haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas”⁶²⁸, também afirma que o mesmo só acontecerá nos casos “em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento”.⁶²⁹ No Artigo 6º, o documento informa que

[...] os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.⁶³⁰

Entretanto, no Artigo 12º, existem algumas delimitações. A primeira se refere ao gênero de quem lecionará às meninas, devendo ser uma “mestra”. Essa pessoa será escolhida dentre “aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º”.⁶³¹ Além disso, do currículo masculino – citado no Artigo 6º – serão excluídas as “noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações”.⁶³² Por outro lado, serão trabalhadas “as prendas que servem á economia domestica”⁶³³, uma vez que, conforme Gil, compreendia-se que

[...] são elas [as mulheres] que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que os fazem homens bons e maus, são as origens das grandes

⁶²⁶ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 33-34. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶²⁷ RIBEIRO, 1992, p. 56.

⁶²⁸ BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Online.

⁶²⁹ BRASIL, 1827, Online.

⁶³⁰ BRASIL, 1827, Online.

⁶³¹ BRASIL, 1827, Online.

⁶³² BRASIL, 1827, Online.

⁶³³ BRASIL, 1827, Online.

desordens, como os de grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.⁶³⁴

Entretanto, se para as crianças integrantes das classes proletárias – especialmente as meninas –, mesmo sendo brancas e livres, a educação parecia uma realidade distante, tanto mais complexo era o acesso de pessoas negras à instrução escolar. Para embasar essa afirmação, consideramos importante mencionar que, ao contrário do que seu texto nos leva a deduzir, a Carta Magna de 1824 não garantiu⁶³⁵, de fato, o acesso de todas as pessoas brasileiras à educação primária. Conforme Beatriz Gallotti Mamigonian, analisando o seu Artigo 6º, percebe-se que a Constituição até “admitia a aquisição de cidadania àqueles [escravos] que se alforriassem, porém limitava o direito aos que fossem nascidos no Brasil”.⁶³⁶ Ou seja – salvo, talvez, raras exceções – às pessoas negras continuava a ser negado o acesso a esse tão precioso bem, que era a alfabetização. Segundo Melo, três décadas mais tarde, já “em 1857, no Rio Grande do Sul, o Colégio de Artes Mecânicas negou-se a aceitar crianças negras como alunas, mesmo elas sendo livres”.⁶³⁷ Isso que, sete anos antes, em 1850, atendendo a pressões externas – principalmente da Inglaterra – a Lei Euzébio de Queirós já havia extinguido o tráfico negreiro.⁶³⁸ Mesmo tendo significado um avanço em vários aspectos, no que tange à educação escolar de pessoas negras, o Decreto Couto Ferraz não trouxe avanços. Em seu Artigo 69º, inciso 3º, o documento afirmava que “não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas [...] os escravos”.⁶³⁹

⁶³⁴ GIL, Natália de Lacerda. Escolarização de meninas pobres em Porto Alegre. In: SCOTT, Ana Silvia Volpi; CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini da (Org). *História das mulheres no Brasil Meridional*. 2. ed. São Leopoldo/RS: Editora OIKOS/UNISINOS, p. 356-381, 2022. p. 358. Disponível em: https://ppghistoria.furg.br/images/E-books/Historia_das_mulheres_no_Brasil_Meridional_-_E-book-9.pdf. Acesso em: 30. abr. 2022.

⁶³⁵ TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, 09 out. 2014. On-line. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 6. abr. 2022.

⁶³⁶ MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Os direitos dos libertos africanos no Brasil oitocentista: entre razões de direito e considerações políticas. *História*, São Paulo, vol. 34, n. 2, p. 181-205, jul./dez. 2015. p. 184. Disponível em: <http://ref.scielo.org/f73ht8>. Acesso em: 07. abr. 2022.

⁶³⁷ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 33-34. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶³⁸ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 33-34. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶³⁹ BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em:

Nas décadas seguintes – mais por pressão externa do que por convicção do governo imperial – a população negra foi gradualmente conquistando a sua liberdade. Pouco mais de uma década depois – em 1871 – “foi promulgada a Lei do Ventre Livre ou Lei Visconde do Rio Branco, que concedeu a liberdade às crianças nascidas a partir daquela data”.⁶⁴⁰ Já em 1885, foi aprovada “a Lei do Sexagenário ou Lei Saraiva-Cotegipe”⁶⁴¹, que garantiu “a liberdade aos negros com idade superior a sessenta anos”⁶⁴². Por fim, em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel aprovou a Lei Áurea, abolindo definitivamente a escravidão no Brasil.⁶⁴³

Mesmo assim, “as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem [apenas] no Estado Republicano”⁶⁴⁴, uma vez que “o desenvolvimento industrial do final do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante”⁶⁴⁵, uma vez que “essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior”.⁶⁴⁶ A partir disso, “pretos e pardos que obtiveram

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 03. mai. 2022.

⁶⁴⁰ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁴¹ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁴² MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁴³ MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. p. 30. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

⁶⁴⁴ SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. In: *II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente/Cátedra UNESCO*. Curitiba, p. 20855-20869, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 03. mai. 2022. p. 20866.

⁶⁴⁵ SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. In: *II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente/Cátedra UNESCO*. Curitiba, p. 20855-20869, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 03. mai. 2022. p. 20866.

⁶⁴⁶ SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. In: *II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre*

sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada”.⁶⁴⁷

4.2.2 Educação no Rio Grande do Sul

Conforme Moacyr Flores, a partir das Reformas Pombalinas – que expulsaram os jesuítas do império e, com isso, acabaram fechando “os colégios nos conventos e seminários, sem que os governos provinciais dispusessem de meios para a preparação de professores e de manutenção de escolas”⁶⁴⁸, vindo, a partir de 1762⁶⁴⁹, a implantar as aulas isoladas (Régias) “de Latim, Grego e Retórica, ministradas por professores específicos, de forma autônoma e isolada”⁶⁵⁰ –, o desenvolvimento da educação brasileira ficou defasado.⁶⁵¹ Esta situação seria ainda mais sentida no “extremo Sul que sofria com o isolamento provocado pela falta de portos ao longo do litoral e pelo regime de correntes marítimas e ventos que dificultavam a entrada na perigosa barra do Rio Grande, mas facilitava a navegação no período de novembro a março.”⁶⁵²

De acordo com o Eduardo Torres, a primeira referência de uma instituição pública de ensino que se tem notícia na região que hoje chamamos de Rio Grande do Sul⁶⁵³ nos remete a uma escolinha “de ler e escrever”, fundada em 1770, na Aldeia

Profissionalização Docente/Cátedra UNESCO. Curitiba, p. 20855-20869, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 03. mai. 2022. p. 20866.

⁶⁴⁷ SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. In: *II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente/Cátedra UNESCO*. Curitiba, p. 20855-20869, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 03. mai. 2022. p. 20866.

⁶⁴⁸ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁴⁹ Maciel afirma que esse fato ocorreu a partir de um alvará, expedido a 28 de junho de 1759 - MACIEL, 2006, p. 470.

⁶⁵⁰ BURCI, 2017, p. 304.

⁶⁵¹ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 02. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁵² FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 02. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁵³ Em 1760 a região se chamava Capitania do Rio Grande de São Pedro, substituindo a Capitania d'El-Rei.

dos Anjos (Gravataí).⁶⁵⁴ Conforme Flores, a mesma teria sido “criada pelo governador José Marcelino de Figueiredo com o objetivo de instruir sobre leis e costumes do Reino aos índios guaranis ali reunidos”.⁶⁵⁵ Seu primeiro diretor foi Antônio José Abruzelo, que ocupou o cargo até 1775; dali em diante, a função foi cumprida pelo Frei Joaquim de Santa Úrsula, até o seu falecimento, em 1777.⁶⁵⁶

Em 1820, a situação educacional da região mais meridional do Brasil estava tão precária que Antônio José Gonçalves Chaves chegou a registrar que não haveriam “mais de três homens formados, naturais do Rio Grande do Sul e que só quatro meninos estudavam em Coimbra”.⁶⁵⁷

Em 1822 foi declarada a independência do Brasil e, em 1824, foi aprovada a sua primeira constituição. Três anos mais tarde, com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827⁶⁵⁸, o ensino de Primeiras Letras passou a ser responsabilidade das províncias do império. Segundo o documento, todas as crianças deveriam ter “aulas nas cidades, vilas e povoações, conforme a escolha dos presidentes provinciais”.⁶⁵⁹ A mesma lei também fixava o ordenado dos professores, que ficaria “entre 200\$000 réis e 500\$000 réis por ano, [devendo os mesmos ser] pagos pela província”.⁶⁶⁰ Caso

⁶⁵⁴ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 03. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁵⁵ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 03. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁵⁶ TORRES, Eduardo. Surge uma aldeia – parte 2. *Seguinte*, Gravataí, on-line, 2019. Disponível em: http://www.seguinte.inf.br/mobile/noticias/o-melhor-de-gravatai/5873_ESPECIAL-%7C-Surge-uma-aldeia---PARTE-2. Acesso em: 04. mai. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36060>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁵⁷ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 04. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁵⁸ Segundo a lei, as escolas deveriam ensinar “a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina de religião Católica, Apostólica e Romana, proporcionados à compreensão dos meninos” FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 04. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁵⁹ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 04. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶⁰ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 04.

os mestres não estivessem qualificados para a realização do ensino mútuo (Método Lancaster), em curto prazo de tempo, à custa dos seus próprios ordenados, os mesmos deveriam procurar qualificação nas escolas provinciais existentes.⁶⁶¹

Se, em 1820, o governo imperial enviara o professor João Batista de Queiroz à Inglaterra, para que o mesmo aprendesse e pudesse replicar no país o sistema Lancasteriano⁶⁶², o governo provincial agiu de modo semelhante, enviando ao Rio de Janeiro o professor Antônio Álvares Pereira Coruja, com a mesma incumbência. Após o regresso de Coruja a Porto Alegre, foi inaugurada, a 07 de setembro do ano de 1828, a primeira “aula de ensino mútuo [...] numa sala [...] com capacidade para conter comodamente 200 meninos regidos por um professor, no caso o [próprio] Coruja”.⁶⁶³ Na ocasião da inauguração, fizeram-se “presentes o presidente da província e membros do Conselho Administrativo”.⁶⁶⁴

Mesmo desenvolvido na vanguardista Inglaterra e considerado revolucionário pelos intelectuais brasileiros, a verdade é que o método Lancaster não alcançou os resultados esperados. De acordo com Flores, “a estrutura precária do ensino teve como consequência o baixo aproveitamento dos alunos e o [consequente] fracasso da aplicação do novo método”.⁶⁶⁵ Dessa forma, não restou alternativa senão retornar “ao velho método de alfabetização individual, com o mestre ensinando as vogais e depois as consoantes, formando sílabas e palavras, conforme o **Syllabario Portuguez** ou a **Arte completa de d'ensinar a ler** (grifo nosso)”.⁶⁶⁶

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶¹ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 04. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶² CASTANHA, 2012, p. 04.

⁶⁶³ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶⁴ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶⁵ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶⁶ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05.

Em seguida, quando os educandos e as educandas já sabiam “ler todas as combinações das consoantes com as vogais”⁶⁶⁷, passavam para a segunda fase, onde aprendiam “com as palavras do Padre Nosso, do Credo, dos Mandamentos de Deus, da Saudação Angélica (Ave-Maria), Salve Rainha, Mandamentos da Igreja etc”.⁶⁶⁸ Ao final do processo de alfabetização, “o aluno [já] soletrava, separava as sílabas e depois lia e escrevia a palavra”.⁶⁶⁹

Em 19 de dezembro de 1829, um decreto provincial “regulamentou a organização das escolas de primeiras letras”⁶⁷⁰; mesmo assim, as mesmas “não funcionaram por falta de professores”⁶⁷¹, uma vez que, segundo o autor, a remuneração era de somente 100\$000 réis por ano; entretanto, não se encontravam docentes dispostos a lecionar por menos de 400\$000 réis anuais.⁶⁷² Situação ainda perceptível em 1835, quando, em uma mensagem proferida aos deputados provinciais, a 20 de abril daquele ano, Antônio Rodrigues Fernandes Braga – à época, presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – refere-se “à falta de Escola Normal, que [segundo ele] refletia na qualidade do professorado”.⁶⁷³ Para Braga, “os mestres-escolas não tinham conhecimento ou preparo porque a profissão

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶⁷ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶⁸ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁶⁹ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁷⁰ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 06. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁷¹ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 06. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁷² FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 06. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁷³ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 08. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

mal paga não estimulava o aperfeiçoamento e nem despertava interesse entre as pessoas mais capazes”.⁶⁷⁴ Segundo uma ácida crônica do jornal “*Recopilador Liberal*”, datada de 12 de setembro de 1835, principalmente no interior da província, grande parte dos professores seriam “foragidos ou facínoras, néscios, que apenas conheciam os caracteres do alfabeto, viciavam e corrompiam a mocidade”.⁶⁷⁵ Ainda segundo o periódico, os mesmos só educavam por meio de pancadas, o que, segundo o redator “era só o que se podia esperar por alguém que se sujeitava a ordenado anual de 200\$000 ou 150\$000 réis, que não chega para sua subsistência”.⁶⁷⁶

Cabe mencionar que, meses antes, eclodira a Revolução Farroupilha, vindo essa a se arrastar de 20 de setembro de 1835 a 1º de março de 1845. Uma revolta armada que acabou inviabilizando quaisquer alterações no contexto educacional da província. De acordo com Eduardo Arriada e Hardalla Santos do Valle, foi “somente com o término da Guerra dos Farrapos, na administração do Duque de Caxias, [que] seria apresentada uma proposta de criação de um Liceu e medidas para melhorar o funcionamento da instrução primária”.⁶⁷⁷

De fato, podemos averiguar que os autores têm razão. Em 02 de dezembro de 1845, após o término da Guerra dos Farrapos, D. Pedro II e sua esposa, Dona Teresa Cristina, visitaram a cidade de Porto Alegre, distribuindo títulos e honrarias. Em sinal de retribuição, a administração local pretendia erguer um monumento em homenagem ao monarca. Entretanto, o imperador decidiu utilizar o valor arrecadado para a edificação de um “Colégio para educação de meninas órfãs, com o nome de Santa Teresa, para formar perfeitas mães de família”.⁶⁷⁸

Poucos tempo depois, em relatório datado de 1º de março de 1846, o presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Duque de Caxias, em

⁶⁷⁴ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 08. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁷⁵ RECOPIADOR LIBERAL, 12.9.1835, p. 3 *apud* FLORES, 2021, p. 12.

⁶⁷⁶ RECOPIADOR LIBERAL, 12.9.1835, p. 3 *apud* FLORES, 2021, p. 12.

⁶⁷⁷ ARRIADA, Eduardo; VALLE, Hardalla Santos do. O Liceu D. Afonso na Província de São Pedro do século XIX: aspectos históricos de uma cultura escolar (1846-1871). *Diálogos*, v. 16, p. 185-205, 2012. p. 190. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36060>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁷⁸ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 15. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

sua mensagem à Assembleia provincial, afirma que “a instrução primária, tão necessária a todas as classes da sociedade, não apresenta lisonjeiro aspecto nesta Província”.⁶⁷⁹ Situação que está ligada ao abandono da educação e ao “desmazelo de muitos pais, que desleixam a educação de seus filhos, particularmente nos lugares arredados da capital onde os interesses materiais deixam em esquecimento os intelectuais, e morais”.⁶⁸⁰ No mesmo relatório, Caxias informa que, naquele período, existem na Província “cinquenta e uma escolas públicas de instrução primária: trinta e seis para meninos e quinze para meninas”.⁶⁸¹ Dessas, entretanto, apenas doze masculinas e quatro femininas contavam com docentes após o término da Guerra dos Farrapos.

No que se refere ao ensino secundário, a dificuldade a superar era ainda maior. Conforme Paulo José da Silva Gama, “os jovens eram obrigados a cursar os preparatórios, que lhes permitiriam ingressar em curso superior, em outras províncias”⁶⁸², o que os separava de suas famílias num momento em que, segundo ele, “são precisos os jugos e os cuidados paternais”.⁶⁸³ Um problema já mencionado em dezembro de 1832, quando – o à época presidente da província – Manuel Antônio Galvão⁶⁸⁴, buscando resolver essa carência – propôs a criação de um liceu, que seria “uma escola [como as que já existiam em outras províncias] onde se ensinassem diferentes matérias, terminando com as aulas isoladas”.⁶⁸⁵

⁶⁷⁹ SILVA, Luis Alves de Lima e. *Relatorio com que abriu a primeira sessão ordinaria da segunda legislatura, da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul no 1º de março de 1846. O Exmº Sr. Conde de Caxias, Presidente da mesma Província*. Porto Alegre, Typographia de I. J. Lopes, 1846. p. 10. Disponível: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/874/>. Acesso em: 05. mai. 2022.

⁶⁸⁰ RELATÓRIO PROVINCIAL, 1846, p. 10.

⁶⁸¹ RELATÓRIO PROVINCIAL, 1846, p. 10.

⁶⁸² FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁸³ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 05. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁸⁴ Galvão presidiu por duas oportunidades a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. A sua primeira gestão foi de 11 de julho de 1831 até 24 de outubro de 1833 e a segunda de 11 de dezembro de 1846 até 02 de março de 1848.

⁶⁸⁵ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 08. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

Insatisfeito com os maus resultados e com os altos custos da educação na Província, Duque de Caxias “propôs a criação de um Liceu em Porto Alegre que reunisse todas estas aulas num único prédio”.⁶⁸⁶ A ideia era seguir o padrão estabelecido pelo Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, e que era tido como um modelo de educação para todas as instituições secundárias do império. Nessa nova instituição, os discentes teriam aulas de “Inglês, Geografia, Astronomia, História, Álgebra, Retórica, Desenho e Música”.⁶⁸⁷ Segundo Flores, “todas as matérias seriam distribuídas em seis anos. O aluno assistiria aulas das 8 horas ao meio dia e das 14 às 17 horas, com carga horária de 42 horas semanais”.⁶⁸⁸

Mesmo aguardado há décadas, o fato é que o Liceu “D. Afonso, criado por lei em 1846, só funcionou plenamente a partir de 1851”⁶⁸⁹, vindo, em 1870, a ser “substituído pelo Ateneu Rio-Grandense, que [também] durou pouco tempo”.⁶⁹⁰ Por fim, já “em 1869 criaram a Escola Normal para a formação de professores”.⁶⁹¹ Merece, ainda, menção a criação da “Sociedade do Partenon Literário, [que foi] fundada em 18.6.1868, em Porto Alegre, [e] manteve aulas noturnas para pobres, libertos e escravos, de 1870 a 1884”.⁶⁹²

⁶⁸⁶ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁸⁷ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁸⁸ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁸⁹ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 17. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁹⁰ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 17. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022..

⁶⁹¹ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 17. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁹² FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 17. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

Já em 1876, o professor autodidata Apolinário Porto Alegre fundou – no Beco da Marcela – o “Instituto Brasileiro”⁶⁹³. Segundo Flores, “Apolinário atacava a educação tradicional, reformando os programas de estudo, [e] abolindo o castigo corporal”.⁶⁹⁴ A seu ver, “o estudo não se impõe, ensina-se”.⁶⁹⁵ De acordo com Flores, o educador compreendia a educação em um “tríplice aspecto: física, intelectual e moral”.⁶⁹⁶ Foi Apolinário Porto Alegre que “introduziu a educação física com carreiras, salto, passeios às regiões dos morros de Porto Alegre e natação”. De acordo com a sua compreensão, “o corpo é instrumento da alma; é por ele que o nosso ser pensante se acha em comunicação direta com o mundo exterior”.⁶⁹⁷

Como foi possível averiguar, mais do que um caminho claro e seguro, a educação oferecida na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul passou, principalmente, por iniciativas isoladas. Uma fragmentação que teve como consequência o atraso na criação de universidades e “o aumento de uma massa de analfabetos, que na proclamação da República chegava a 70% da população brasileira”.⁶⁹⁸

⁶⁹³ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 17. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁹⁴ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 18. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁹⁵ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 18. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁹⁶ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 18. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁹⁷ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 18. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

⁶⁹⁸ FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista do Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-29, 2021. p. 19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

4.3 CHEGADA AO BRASIL

Via de regra, as famílias de imigrantes foram utilizadas pelo império, dentre outras funções⁶⁹⁹, para abrir picadas em meio à mata fechada.⁷⁰⁰ Dessa forma, chegando às faixas de terras que lhes haviam sido destinadas, essas pessoas não encontraram qualquer espécie de estrutura prévia para acomodá-las. Conforme Fernanda Rodrigues Zanatta, foram “principalmente os alemães, primeiros a se estabelecerem, [que] adentraram as matas e construíram os seus espaços de moradia”.⁷⁰¹

Chegando aos seus respectivos lotes, a primeira tarefa dos imigrantes consistia em construir alguma moradia provisória; uma espécie de choupana, onde a família pudesse se instalar. Em seguida, limpavam a área e começavam a plantar, buscando tirar da nova terra o seu sustento. Tratava-se, conforme Bayer e Kuhn, de uma verdadeira “luta pela sobrevivência”.⁷⁰² Nessa empreitada, Martin N. Dreher explica que, “os proprietários abriam, sozinhos ou em mutirão, uma clareira, na qual era instalada a moradia e uma série de instalações complementares à sobrevivência do agricultor: estrebaria, pocilga, paiol”.⁷⁰³ Assim que a estrutura básica estava montada, passava-se a olhar para outras questões, também de grande relevância para a vida familiar e comunitária; e uma dessas era a educação. De acordo com Jean Roche,

A cultura e a educação são dois fenômenos essencialmente sociais: apesar do choque psicológico que os colonos sofreram quando de sua instalação no

⁶⁹⁹ Como se pode verificar nos capítulos anteriores dessa dissertação, D. Pedro I tinha razões militares, econômicas, geográficas (ocupação de território e defesa das divisas) e, até mesmo, raciais.

⁷⁰⁰ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 02. http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁰¹ ZANATTA, Fernanda Rodrigues. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. p. 67. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁰² BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 02. http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁰³ DREHER, Martin N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 33.

Rio Grande do Sul, tiveram imediatamente o cuidado de assegurar o ensino e a educação de seus filhos e de transmitir-lhes seu próprio patrimônio.⁷⁰⁴

Como sabiamente nos expõe Roche, chegando, no início do século XIX, a essa região tão subdesenvolvida social, econômica e intelectualmente, as famílias de imigrantes europeus devem ter tido, realmente, um “choque de realidade”. Enquanto as regiões que hoje compõem a Alemanha, ao longo de mais de três séculos, vinham investindo e valorizando cada vez mais em educação⁷⁰⁵, tendo, conforme Paulo Rogério Kohl, conseguido a “implantação generalizada da escola elementar na Prússia e em outras regiões alemãs”⁷⁰⁶ – na maior parte da província de São Pedro do Rio Grande do Sul não existiam nem ao menos estradas em meio à mata para ligar uma localidade a outra.⁷⁰⁷ Numa realidade tão caótica, como poderia existir um sistema educacional em condições de atender às suas crianças?! Em relação à essa situação, Bayer e Kuhn afirmam que, “enquanto naquele país a educação já fazia parte da cultura de todos os estados, no Brasil o sistema escolar encontrava-se com um número de escolas bastante reduzido”.⁷⁰⁸

Além disso, conforme os autores, as poucas escolas existentes, “concentravam-se nas regiões mais populosas e eram quase inexistentes nas regiões para onde se dirigia a maioria dos imigrantes”.⁷⁰⁹ Como se pode imaginar, abrir

⁷⁰⁴ ROCHE, Jean. *A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul II*. Porto Alegre: Globo, 1969. v. 2, p. 664.

⁷⁰⁵ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 02.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁰⁶ KOHL, Paulo Rogério. *Memórias de um passado: o cotidiano escolar da comunidade Teuto-brasileira em Teutônia Norte (1940 – 1980)*. 2017. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, jul. 2017. p. 40. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10737/1777>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁰⁷ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 02.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁰⁸ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 02.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁰⁹ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

caminhos em meio à densa vegetação, construir a choupana e fazer a primeira colheita era só o começo de um grande e longo desafio. “Após desbravarem as matas e se instalarem, os imigrantes encontraram muitas dificuldades até formarem as suas comunidades e estabelecerem uma vida comunitária”.⁷¹⁰

Conforme Gisela Isolde W. Streck, enquanto agricultores, os imigrantes “formavam uma classe social que, por sua natureza, não tinha acesso ao ensino secundário, reservado às classes sociais mais abastadas”.⁷¹¹ Não fosse o bastante, estavam assentados longe dos centros urbanos, de modo que “também não tinham acesso a escolas públicas primárias”⁷¹², uma vez que, no interior da província, a realidade era de um “ensino primário [...] escasso, sem organização e abandonado pelos órgãos públicos”.⁷¹³

Para contornar essa situação, um caminho possível era “ficar na casa de parentes nos vilarejos maiores”.⁷¹⁴ Essa alternativa, porém, não era vista com bons olhos, uma vez que o afastamento do lar gerava saudades dos familiares.⁷¹⁵ Conforme Bayer e Kuhn, buscando solucionar, ao menos emergencialmente, a carência educacional que estavam enfrentando, os imigrantes “voltarem-se para o ensino doméstico, [que era] ministrado por alguém da [própria] família”.⁷¹⁶ Informação corroborada por Zanatta, que acrescenta que, “inicialmente o processo escolar foi iniciado tendo como local as casas das famílias”.⁷¹⁷ Segundo a autora, como essas

⁷¹⁰ ZANATTA, Fernanda Rodrigues. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. p. 17. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷¹¹ STRECK, 2016, p. 65.

⁷¹² STRECK, 2016, p. 65.

⁷¹³ STRECK, 2016, p. 65.

⁷¹⁴ ZANATTA, Fernanda Rodrigues. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. p. 89. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷¹⁵ ZANATTA, Fernanda Rodrigues. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. p. 89. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷¹⁶ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03. http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷¹⁷ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 17. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

peças reconheciam o valor da educação, “enquanto não havia escola os filhos aprendiam algumas noções elementares em casa”⁷¹⁸; entretanto, “quando [já] havia um [pequeno] grupo iam até a casa de uma das famílias, até que se sentisse a necessidade de ter um prédio próprio”.⁷¹⁹ Nesse momento, seriam tomadas as medidas cabíveis para concretizar essa ou qualquer outra demanda comunitária.⁷²⁰ Na mesma linha, Paulo Rogério Kohl explica que, para a instrução das crianças da picada, as aulas

[...] eram ministradas em língua alemã, [...] sob a sombra de uma árvore até que fosse providenciada a construção de uma casa destinada como escola e igreja. O aprendizado em língua alemã garantia, de uma forma ou outra, que suas origens não fossem perdidas.⁷²¹

Passados alguns anos do início da colonização, o ensino doméstico já não absorvia mais a demanda educacional, levando à “necessidade de criar uma escola para cada grupo de famílias”.⁷²² De acordo com Zanatta, as mesmas “foram criadas conforme a necessidade das famílias de imigrantes que fixavam moradia e iam formando comunidades”.⁷²³ Informação complementada por Kohl, que menciona que as mesmas “tiveram os primeiros professores escolhidos na comunidade, entre aqueles considerados aptos a ensinar leitura, cálculo e escrita”.⁷²⁴ Conforme o autor,

⁷¹⁸ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 89. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷¹⁹ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 89. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²⁰ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 89. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²¹ KOHL, Paulo Rogério. *Memórias de um passado: o cotidiano escolar da comunidade Teuto-brasileira em Teutônia Norte (1940 – 1980)*. 2017. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, jul. 2017. p. 24. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1777>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²² ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 89. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²³ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 89. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²⁴ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.

“escolhia-se uma pessoa entre todas da colônia, normalmente esta [...] era mais velha e dispunha de mais conhecimento sobre noções básicas de matemática e letramento”.⁷²⁵

Mesmo se referindo à uma realidade bastante específica, consideramos importante compartilhar as palavras de Luciana Beschorner, quando, ao falar do cuidado que os imigrantes tiveram com a educação na cidade de Teutônia, menciona que “antes mesmo de construírem abrigos, igrejas, casas comerciais, etc, havia a preocupação em orientar, educar as crianças, ensinando-as a calcular, ler e seguir ensinamentos cristãos”.⁷²⁶ Essa afirmação é reforçada por Kohl, que afirma que

[...] a instrução dos filhos dos colonos estava vinculada a uma pregação religiosa. Já que ainda não havia um espaço construído que servisse como igreja, o espaço escolar era utilizado para ambos e deveria ser a primeira instância para a formação de um bom cristão.⁷²⁷

Conforme Erni Guilherme Engelmann, quando chegava a hora de construir – fosse uma igreja, escola ou um prédio comunitário – todas as famílias ajudavam dentro de suas possibilidades. No caso específico de Santa Maria do Mundo Novo (atual município de Igrejinha - RS), o autor comenta que a construção do templo – iniciada em 1860 e que, provavelmente, também foi utilizado como escola, uma vez que o pastor não-ordenado que atendia a comunidade, o alfaiate Christoph Schäfer, também era um bom professor⁷²⁸ – ocorreu da seguinte forma:

[...] o terreno foi doado pelo Senhor Johannes Dreher, o colono Friedrich Feller [...] deu a madeira. Philipp Renck [...] e Franz Koch [...] colocaram suas carretas à disposição para as obras, e a construção da igreja foi cedida por Johannes Dreher. Outros colonos doaram sua própria mão de obra [...].⁷²⁹

http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²⁵ KOHL, Paulo Rogério. *Memórias de um passado: o cotidiano escolar da comunidade Teuto-brasileira em Teutônia Norte (1940 – 1980)*. 2017. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, jul. 2017. p. 24. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1777>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²⁶ BESCHORNER, Luciana. Colégio Teutônia: um estudo de caso na história da educação no Rio Grande do Sul. In: ARENDT, Isabel Cristina; e WITT, Marcos Antônio (orgs.). *História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã*. São Leopoldo: OIKOS, p. 337-344, 2005. p. 338.

⁷²⁷ KOHL, Paulo Rogério. *Memórias de um passado: o cotidiano escolar da comunidade Teuto-brasileira em Teutônia Norte (1940 – 1980)*. 2017. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, jul. 2017. p. 24. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1777>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷²⁸ ENGELMANN, Erni Guilherme. *A Saga dos Alemães: do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo*. Igrejinha: Edição do autor, v. 1, 2004. p. 325.

⁷²⁹ ENGELMANN, Erni Guilherme. *A Saga dos Alemães: do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo*. Igrejinha: Edição do autor, v. 2, 2005. p. 117.

Depois de edificados, a manutenção desses educandários também acontecia de forma comunitária. Conforme Bayer e Kuhn, “a maioria das escolas era mantida e administrada pela comunidade”.⁷³⁰ Isso acontecia, segundo os autores, por meio de “Sociedades Escolares, formadas por pais de alunos que contribuíam financeiramente para a construção do prédio e demais despesas, incluindo o salário do professor”.⁷³¹ Lendo a história do Colégio Sinodal Progresso, de Montenegro/RS, que já funciona desde 1876, dois fatores nos chamaram especialmente a atenção: primeiramente, o fato de, até 1919, as aulas terem sido completamente gratuitas, uma vez que o colégio era mantido por promoções, tais como o Kerb⁷³² da comunidade e outras festas e ações comunitárias.⁷³³ O segundo ponto é que a escola sempre foi mista, recebendo meninos e meninas em suas classes, desde a sua fundação.⁷³⁴ Situações que nos levam a crer que esse tipo de experiência possa ter ocorrido também em outras localidades. Como já mencionado no capítulo anterior, a proliferação dessas escolinhas comunitárias e sua proximidade com as comunidades evangélicas fez das áreas protestantes aquelas “com os mais baixos índices de analfabetismo no Brasil. Igreja e escola perfazem o centro da vila, na qual, ao lado da escola-igreja [ainda] se encontra o cemitério.”⁷³⁵

4.3.1 Dificuldades encontradas e estruturação da educação

Evidentemente, como já mencionado anteriormente, a vida nas picadas impunha diversas dificuldades. Por vezes, a dura realidade atrapalhava o processo educacional das crianças. Fato que pode ser constatado, por exemplo, pela “ausência

⁷³⁰ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 04. http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..

⁷³¹ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 04. http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..

⁷³² O Kerb é uma festa idealizada pelos primeiros imigrantes. Trata-se de uma festa em homenagem à inauguração da igreja.

⁷³³ HISTÓRIA. *Centro Tecnológico Sinodal Progresso*, 2021. Online. Disponível em: <https://www.sinodalprogresso.com.br/hist-ria>. Acesso em: 26. abr. 2022.

⁷³⁴ HISTÓRIA. *Centro Tecnológico Sinodal Progresso*, 2021. Online. Disponível em: <https://www.sinodalprogresso.com.br/hist-ria>. Acesso em: 26. abr. 2022.

⁷³⁵ WACHHOLZ, 2009, p. 121.

de professores qualificados [e pela] frequência escolar irregular dos alunos”⁷³⁶; situações comumente vinculadas à “necessidade de trabalhar na colônia”.⁷³⁷ Além disso, Bayer e Kuhn citam um possível “desconhecimento [por parte] de alguns pais da necessidade de frequência [regular] às aulas”⁷³⁸; além, é claro, do grande esforço necessário para arcar com as taxas escolares⁷³⁹, que podiam ser “pagas em moeda corrente ou produtos”.⁷⁴⁰ Um conjunto de fatores que explica os resultados modestos do ensino obtidos à época, mas que, ainda assim, superavam os das demais províncias imperiais.⁷⁴¹ De modo geral, a realidade das regiões de imigração alemã era marcada pelo

[...] número não muito expressivo de imigrantes, as grandes distâncias entre os núcleos coloniais, a precariedade das estradas que tornava difícil o acesso a eles, as dificuldades iniciais do próprio processo de assentamento, bem como a maior ou menor importância que a escolarização podia assumir dentro dele, e a ausência de lideranças religiosas legitimadas.⁷⁴²

-
- ⁷³⁶ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..
- ⁷³⁷ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..
- ⁷³⁸ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..
- ⁷³⁹ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..
- ⁷⁴⁰ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..
- ⁷⁴¹ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..
- ⁷⁴² BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..

Além disso, não podemos desconsiderar o óbvio “cansaço físico causado pela distância a ser percorrida a pé ou a cavalo”.⁷⁴³ A principal dificuldade, no entanto, estava mesmo relacionada ao fato de o governo imperial não ter implantado escolas nas regiões de imigração alemã⁷⁴⁴, não deixando alternativa senão “os próprios colonos se organizarem, criando e sustentando as suas escolas”.⁷⁴⁵ Uma ênfase educacional, que, segundo Lúcio Kreutz, tornou-se, à época, única em âmbito nacional.⁷⁴⁶

Segundo Zanatta, juntamente com os poucos pertences que conseguiram trazer nas embarcações que partiram da Europa rumo ao Novo Mundo, essas pessoas “trouxeram na bagagem o desejo de manutenção daquilo que consideravam essencial”.⁷⁴⁷ Nesse rol figuravam a “sua religião, sua forma de se comunicar, seu entendimento sobre as realidades históricas, geográficas e naturais, seus cantos”⁷⁴⁸ e outros poucos, porém, valiosos tesouros. Como já foi mencionado anteriormente, a maior parcela dessa população era evangélica⁷⁴⁹; tinha, portanto, na leitura da Bíblia uma tradição que já a acompanhara desde a sua terra natal e da qual não pretendia abrir mão.⁷⁵⁰ Entretanto, para manter viva essa tradição, suas crianças precisavam ser alfabetizadas.⁷⁵¹ Um requisito que não seria simples de cumprir, uma vez que,

⁷⁴³ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 03.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..

⁷⁴⁴ SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Os primeiros tempos de escola evangélica-luterana em Lomba Grande/RS (1834-1881). *CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE)*, v. 15, p. 260-274, 2016. p. 265. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/34635/18371/141620>. Acesso em: 09. mai. 2022.

⁷⁴⁵ SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Os primeiros tempos de escola evangélica-luterana em Lomba Grande/RS (1834-1881). *CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE)*, v. 15, p. 260-274, 2016. p. 265. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/34635/18371/141620>. Acesso em: 09. mai. 2022.

⁷⁴⁶ KREUTZ, Lúcio. Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naira (orgs.). *Os Alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e cultura*. Canoas: ULBRA, p. 149-161, 1994. p. 150.

⁷⁴⁷ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 90. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁴⁸ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 90. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁴⁹ STRECK, 2000, p. 22.

⁷⁵⁰ DREHER, 1993, p. 120.

⁷⁵¹ STRECK, 1997, p. 184.

assim que chegaram ao país, essas pessoas se deram conta da ausência de instituições públicas de ensino nas colônias.⁷⁵² Gisela Isolde W. Streck menciona que, por vezes, até havia a opção de escolas confessionais católicas; mas essas, invariavelmente, eram proselitistas.⁷⁵³

Não querendo ver seus filhos e suas filhas crescendo analfabetos ou instruídos em outra confissão religiosa, essas famílias decidiram resolver elas mesmas o problema⁷⁵⁴; ou seja, em mutirão, “assumiram a organização e manutenção da escola básica, contratando e pagando o professor”.⁷⁵⁵ Fazendo isso, permitiram que as crianças dos vilarejos fossem alfabetizadas e instruídas naquilo que era essencial à vida da época; o que incluía a fé.⁷⁵⁶ Fato reforçado por Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, que afirma que “a escola comunitária rural e seus professores [eram tidos] como agentes legítimos de preservação da cultura e da fé”.⁷⁵⁷ Segundo Souza, “nas primeiras Escolas-Capela, que geralmente eram casas muito rudimentares, cantava-se, rezava-se e se lia palavras da Bíblia”.⁷⁵⁸ Lúcio Kreutz acrescenta que essas singelas instituições de ensino também se caracterizavam “pela unidocência e pela predominância do uso da língua alemã como língua básica para o processo de ensino-aprendizagem e comunicação em sala de aula”⁷⁵⁹, uma vez que

⁷⁵² ARENDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e a defesa de uma identidade. In: *XXII Simpósio Nacional de História*, 2003, João Pessoa/PB. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, p. 01-09, 2003. p. 02. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548177543_379d967c31ac7aabe0a2db8f2eb8d5dc.pdf. Acesso em: 18. mai. 2022.

⁷⁵³ STRECK, 1997, p. 184.

⁷⁵⁴ STRECK, 1997, p. 184.

⁷⁵⁵ ARENDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e a defesa de uma identidade. In: *XXII Simpósio Nacional de História*, 2003, João Pessoa/PB. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, p. 01-09, 2003. p. 02. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548177543_379d967c31ac7aabe0a2db8f2eb8d5dc.pdf. Acesso em: 18. mai. 2022.

⁷⁵⁶ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 06. http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..

⁷⁵⁷ MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades traduzidas; cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000. p.108.

⁷⁵⁸ SOUZA, José Edimar. A aula em Lomba Grande/RS (1860-1881) na perspectiva da trajetória do professor Meyer. *História Revista*, v. 21, p. 158-178, 2016. p. 165. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/38408>. Acesso em: 10. mai. 2022.

⁷⁵⁹ ARENDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e a defesa de uma identidade. In: *XXII Simpósio Nacional de História*, 2003, João Pessoa/PB. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, p. 01-09, 2003. p. 02. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548177543_379d967c31ac7aabe0a2db8f2eb8d5dc.pdf. Acesso em: 18. mai. 2022.

“poucos eram os professores que, como recém-imigrados, entendiam o português”.⁷⁶⁰ Arendt acrescenta que geralmente “os alunos mais velhos frequentavam as aulas pela manhã, e os mais novos, pela tarde”.⁷⁶¹ Dessa forma, era possível que o mesmo professor atendesse uma escola em cada turno.⁷⁶² Ainda conforme a autora, essas “*Kolonieschulen* [escolas rurais] ou *Pikadenschulen* [escolas das picadas] compreendem a maior parte das escolas alemãs-brasileiras, podendo-se encontrar ao menos uma em cada colônia alemã”.⁷⁶³

Em alguns casos, como nos que envolvem os pastores Friedrich Christian Klingelhoefler, de Campo Bom⁷⁶⁴, e Carl Leopold Voges⁷⁶⁵, de Três Forquilhas, um ministro religioso, formado e ordenado, havia vindo da Alemanha – juntamente com as famílias ou posteriormente – para acompanhar os imigrantes. Nesses casos, a construção da Igreja-escola costumava ser iniciativa sua. Nessas situações, geralmente, ao longo da semana, as aulas eram assumidas pelo próprio pastor.⁷⁶⁶

Um fato que nos chama atenção é que, embora tivessem a espiritualidade⁷⁶⁷, a língua alemã⁷⁶⁸, a unidocência⁷⁶⁹ e a educação voltada para a vida cotidiana⁷⁷⁰ como

⁷⁶⁰ SOUZA, José Edimar. A aula em Lomba Grande/RS (1860-1881) na perspectiva da trajetória do professor Meyer. *História Revista*, v. 21, p. 158-178, 2016. p. 165. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/38408>. Acesso em: 10. mai. 2022.

⁷⁶¹ ARENDT, 2005, p. 161.

⁷⁶² ARENDT, 2005, p. 161.

⁷⁶³ ARENDT, 2005, p. 161.

⁷⁶⁴ SOUZA, José Edimar. Um personagem da memória campo-bonense? O emblemático Pastor Klingelhoefler, soldado farroupilha. In: *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, p. 31-44, ago. 2011. p. 39. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/9033/6449>. Acesso em: 09. mai. 2022.

⁷⁶⁵ DREHER, Martin N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 41

⁷⁶⁶ SOUZA, José Edimar. Um personagem da memória campo-bonense? O emblemático Pastor Klingelhoefler, soldado farroupilha. In: *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, p. 31-44, ago. 2011. p. 39. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/9033/6449>. Acesso em: 09. mai. 2022.

⁷⁶⁷ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁶⁸ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁶⁹ KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial, Magistério e Imigração Alemã*. 1. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991. p. 143 – 147 *apud* ARENDT, 2003. p. 02.

⁷⁷⁰ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

características comuns, algumas escolinhas tinham características mais proeminentes ou menos presentes do que outras.⁷⁷¹ Como o foco de nossa pesquisa são as escolas fundadas pelas famílias de imigrantes alemães protestantes, cujos prédios, aos finais de semana, também acolhiam as celebrações religiosas, concentramo-nos mais nessas instituições específicas.⁷⁷² Entretanto, é digno de nota que, em muitas localidades, também as famílias católicas criaram escolas comunitárias.⁷⁷³ Em outros casos, esses educandários não se consideravam católicos ou evangélicos, mas associações escolares.⁷⁷⁴ Um último modelo ainda inclui as instituições que se definiam como escolas étnicas alemãs, nas quais a preservação da cultura e da língua paterna adquiriam grande relevância.⁷⁷⁵ Reiteramos que a alfabetização em alemão era comum em todas as escolinhas. Esta situação pode ser constatada, por exemplo, nos pronunciamentos “do Presidente da Província e da Assembléia Legislativa da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul na década de 1850”⁷⁷⁶, pelos quais fica claro que havia uma preocupação com o isolamento étnico das famílias de imigrantes. Uma dificuldade de “inserção [...] na sociedade brasileira”⁷⁷⁷ que exigiria a criação de escolas de língua portuguesa “para ‘nacionalizar’ aqueles imigrantes”.⁷⁷⁸

⁷⁷¹ ARENDT, 2013, p. 08.

⁷⁷² ALTMANN, Friedhold. *A roda: memórias de um professor*. São Leopoldo: Sinodal, 1991. p. 26.

⁷⁷³ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. In: *XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. Anais do XI ENEM, 2013. p. 06.
http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022..

⁷⁷⁴ ARENDT, 2005, p. 161.

⁷⁷⁵ ARENDT, Isabel Cristina. Um periódico para as escolas alemãs no exterior e a tradução cultural de e(i)migrantes na América Latina. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, p. 01-13, julho 2011. p. 08. Disponível em:
[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308179791_ARQUIVO_Texto_Isabel_Arendt_vrsFinal\[2\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308179791_ARQUIVO_Texto_Isabel_Arendt_vrsFinal[2].pdf). Acesso em: 09. mai. 2022.

⁷⁷⁶ ARENDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e a defesa de uma identidade. In: *XXII Simpósio Nacional de História*, 2003, João Pessoa/PB. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, p. 01-09, 2003. p. 02. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548177543_379d967c31ac7aabe0a2db8f2eb8d5dc.pdf. Acesso em: 18. mai. 2022.

⁷⁷⁷ ARENDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e a defesa de uma identidade. In: *XXII Simpósio Nacional de História*, 2003, João Pessoa/PB. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, p. 01-09, 2003. p. 02. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548177543_379d967c31ac7aabe0a2db8f2eb8d5dc.pdf. Acesso em: 18. mai. 2022.

⁷⁷⁸ ARENDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e a defesa de uma identidade. In: *XXII Simpósio Nacional de História*, 2003, João Pessoa/PB. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, p. 01-09, 2003. p. 02. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548177543_379d967c31ac7aabe0a2db8f2eb8d5dc.pdf. Acesso em: 18. mai. 2022.

Conforme Beyer e Kuhn, na primeira metade do século XIX, “a organização escolar dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul era [...] precária”.⁷⁷⁹ Como as escolinhas não contassem, inicialmente, com algum órgão regulatório, destinavam-se somente a suprir as demandas que iam sendo sentidas pelas famílias de imigrantes. Nesses educandários, conforme Zanatta, se “ensinava a ler, escrever e contar”.⁷⁸⁰ Destinavam-se, portanto, a permitir que as pessoas lidassem com os desafios que a vida nas colônias ia lhes colocando. Até por isso, o ensino era “flexível e não uniforme”⁷⁸¹. Durava “de uns poucos meses até dois ou três anos”.⁷⁸² Buscava-se, novamente conforme Zanatta, “um conhecimento regular e uma vivência religiosa”.⁷⁸³ Era necessário que o discente conhecesse a língua materna, mas também o idioma falado na nova pátria.⁷⁸⁴ Ainda conforme a autora, destaca-se “o ensino da matemática, com questões da vida cotidiana”⁷⁸⁵, que eram muito necessárias “por conta dos negócios e do trabalho agrícola”.⁷⁸⁶

⁷⁷⁹ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. In: *Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática*, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. n.p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos-primordios-da-colonizacao-alema-no-rio-grande-do-sul.html>. Acesso em: 11. mai. 2022.

⁷⁸⁰ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁸¹ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. In: *Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática*, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. p. 03. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos>.

⁷⁸² BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. In: *Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática*, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. p. 03. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos>.

⁷⁸³ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁸⁴ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁸⁵ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁸⁶ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

De modo geral, é possível afirmar que o currículo incluía tudo o “que os colonos achavam que os alunos devessem aprender”.⁷⁸⁷ Nisso Bayer e Kuhn incluem “o catecismo, a Bíblia, a escrita e a aritmética, os cálculos para o dia-a-dia, e ainda, cantos religiosos e profanos”.⁷⁸⁸ Entre as famílias evangélicas, que traziam na leitura e interpretação pessoal da Bíblia um importante legado, fazia todo o sentido que a Sagrada Escritura, os Catecismos “Menor”, de Lutero, e de “Heidelberg” e os hinários das igrejas territoriais alemães fossem utilizados. Assim como já idealizara Lutero, havia espaço para o estudo bíblico na própria grade escolar.⁷⁸⁹ Situação que somente começou a mudar a partir do “momento em que o Estado, aos poucos, foi garantindo espaço na educação dos brasileiros, através da criação de escolas públicas e do incentivo para que se frequentasse as mesmas”.⁷⁹⁰

Uma vez instaladas nas picadas e tendo feito as melhorias necessárias nos lotes para que pudessem prosseguir evoluindo⁷⁹¹, as famílias se reuniam em torno de um propósito comum: a construção e organização do educandário da comunidade.⁷⁹² Construída em mutirão, com a colaboração financeira e mão de obra de todas as famílias interessadas, a escolinha – geralmente unidocente⁷⁹³ – precisava de uma pessoa que se responsabilizasse pelas aulas: tratava-se do professor paroquial ou mestre-escola. Seu salário era subvencionado pelas famílias que que integravam a associação escolar⁷⁹⁴. Por vezes, como praticamente todos os imigrantes eram alfabetizados, atribuía-se a tarefa docente à pessoa mais bem preparada da vila.⁷⁹⁵

⁷⁸⁷ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. In: *Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática*, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. p. 07. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos>.

⁷⁸⁸ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. In: *Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática*, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. p. 07. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos>.

⁷⁸⁹ LUTERO, Martinho. À Santíssima, Poderosíssima Majestade Imperial e à Nobreza Cristã da Nação Alemã. In: *Obras Selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, v. 2, p. 280-340, 1995. p. 333.

⁷⁹⁰ ZANATTA, Fernanda R. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. p. 97. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.

⁷⁹¹ DREHER, 2008, p. 33.

⁷⁹² ALTMANN, 1991, p. 26.

⁷⁹³ KREUTZ, 2003, p. 02.

⁷⁹⁴ ARENDT, 2003, p. 02.

⁷⁹⁵ BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. In: *Seminário Estadual de Pesquisa em*

Conforme Lúcio Kreutz, a sua postura moral e espiritualidade eram fatores analisados no momento de sua contratação. Nos casos em que a escola estava vinculada à uma Igreja (Católica ou Evangélica), o professor paroquial era compreendido como uma

[...] figura estratégica, guardião de uma ordem em que o sistema de referência era o sagrado, em que as normas econômico-sociais se legitimavam pelas normas e valores religiosos, numa organização social alicerçada na homogeneidade de pequenos proprietários rurais. Ele era agente e líder de uma comunidade rural vinculada a uma atmosfera de “primazia espiritual”. Além do magistério, suas funções religiosas e sociais tinham um peso especial.⁷⁹⁶

Entretanto, também é verdade que nem sempre a escolha passava pela melhor preparação intelectual e moral da pessoa docente. Como a remuneração não era muito satisfatória⁷⁹⁷, em muitos casos a tarefa educacional recaía sobre alguém que – em função da idade ou de alguma dificuldade física – não reunia as condições necessárias para enfrentar o árduo trabalho na lavoura.⁷⁹⁸

Quando havia entre os imigrantes um pastor formado e ordenado⁷⁹⁹, além de organizar o mutirão para a construção do prédio, normalmente essa pessoa também assumia a condução das aulas.⁸⁰⁰ Nesse ponto, cabe uma ressalva. Em muitos casos, na ausência de um ministro ordenado na comunidade, o professor paroquial acumulava também o cargo de “pseudopastor” (pastor não-ordenado).⁸⁰¹ Mesmo quando, com o passar dos anos, as comunidades passaram a ser esporadicamente atendidas por pastores itinerantes, a atribuição de cantar nos sepultamentos, reger os corais⁸⁰² e instruir as crianças na fé (na maioria dos casos, evangélica) continuava sendo dos mestres-escolas.⁸⁰³ A relação entre igreja e escola era tão íntima que, como praticamente não havia oferta de material pedagógico, a própria Bíblia, os Catecismos

Ensino de Ciências e Matemática, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. p. 03. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos>.

⁷⁹⁶ KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991. p. 84.

⁷⁹⁷ MEYER, 2000, p. 118.

⁷⁹⁸ AMADO, 1978, p. 57.

⁷⁹⁹ SOUZA, 2011, p. 39.

⁸⁰⁰ SOUZA, 2011, p. 39.

⁸⁰¹ DREHER, 1993, p. 120.

⁸⁰² BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. In: *Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática*, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. p. 07. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos>.

⁸⁰³ ENGELMANN, 2005, p. 117.

(Menor de Lutero e de Heidelberg)⁸⁰⁴ e os hinários das igrejas territoriais europeias acabaram servindo de subsídio.⁸⁰⁵ Além disso, haviam a oferta de alguns almanaques – vindos da Alemanha ou editados na própria Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – que circulavam pelas colônias.⁸⁰⁶ Outra característica marcante dessa união entre escola e comunidade é o fato de que, em alguns casos, os detalhes relacionados à contratação do professor paroquial chegavam, até mesmo, a estar expressos nos próprios estatutos da comunidade.⁸⁰⁷ Caso que ocorreu, por exemplo, “na Comunidade Evangélica da Picada Schmidt, interior de Teutônia - RS, em setembro de 1883”.⁸⁰⁸

⁸⁰⁴ WACHHOLZ, 2009, p. 121.

⁸⁰⁵ MATTE, 2009, p. 83.

⁸⁰⁶ “Os *Kalender* eram publicações anuais, informativas sobre a agricultura, com contos, crônicas, artigos de fundo e um calendário que devia orientar as famílias sobre festividades religiosas, plantio, colheita, etc. e que também tinha folhas destinadas ao registro dos acontecimentos familiares como casamentos, nascimentos e mortes, p.ex. [...] Um [...] de ampla penetração foi editado pelos pastores luteranos, mais para o final do século XIX” - DICKIE, 1996, p. 307 (Nota de rodapé).

⁸⁰⁷ STRECK, 2000, p. 32-33.

⁸⁰⁸ STRECK, 2000, p. 32-33.

5 CONCLUSÃO

Concluimos essa dissertação satisfeitos com o seu resultado, uma vez que, a partir dela, conseguimos encontrar respostas para vários questionamentos que há tempos nos acompanhavam. Dentre esses, o mais relevante consistia em descobrir em que medida a educação das famílias de emigrantes nas colônias alemãs luteranas do atual estado do Rio Grande do Sul durante o período do império (1822 – 1889) foi influenciada pela herança educacional luterana, pelas dificuldades impostas pela legislação de um país oficialmente católico e pela parceria existente entre igreja e escola.

Para tanto, primeiramente nos questionamos se a suposta “herança educacional da Reforma Protestante” e seu conseqüente legado às futuras gerações realmente existiram. Analisando os dados estatísticos da educação alemã, confirmamos que, no século XVI e seguintes, o percentual de pessoas alfabetizadas aumentou exponencialmente, e isso incluiu tanto o público masculino como o feminino. Foi, aliás, a partir do território que hoje conhecemos como Alemanha que a estruturação do ensino público alcançou várias regiões da Europa e, posteriormente, outras partes do globo.

Chegando ao sul do Brasil, essas famílias – que vale lembrar, foram instaladas em regiões bastante remotas da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – depararam-se com a quase inexistência de escolas públicas. Uma realidade que deve tê-las chocado, uma vez que, no país de origem – mesmo enfrentando as dificuldades decorrentes da revolução industrial tardia e das Guerras Napoleônicas – o ensino público e gratuito já era legalmente garantido a todas as pessoas. Direito constitucional que, embora existisse no Brasil desde a Promulgação da Constituição em 1824, não lhes fora concedido até o final do período imperial. Diante disso, acomodar-se não foi uma opção considerada; até porque, dentro de sua tradição luterana, estava a leitura e interpretação da Bíblia. Ou seja, ser alfabetizado era um dos requisitos necessários à vivência da fé que fora trazida de seu país de origem. Dessa forma, trataram de construir e organizar comunitariamente os pequenos educandários, que, mesmo com toda a precariedade e que lhes era característica, fizeram das colônias alemãs as regiões mais alfabetizadas do país. Existe, portanto,

uma herança educacional que se instalou fortemente na cultura alemã e que acompanhou essas pessoas até aqui.

Havia, porém, outra complexa questão com a qual era necessário lidar: tratava-se da legislação de um país oficialmente católico. Dentre tantas outras restrições – como a invalidade de seus matrimônios, a ilegitimidade atribuída aos seus e suas descendentes e a conseqüente impossibilidade de herdar bens – essas pessoas eram proibidas por lei de construir templos religiosos munidos de torre e sino. Dessa forma, optaram por resolver duas demandas de uma só vez: construíram prédios multifuncionais – sem características externas que os identificassem como Igreja – que, ao longo da semana, acolhiam as aulas e, aos finais de semana, as celebrações religiosas. Em certo momento, chegamos a desconfiar de que nessas colônias pudesse ter havido uma priorização da educação em detrimento da religião. Ou seja, que entre construir o templo religioso e a escolinha, as famílias teriam optado pela segunda opção. Embora essa informação pareça estar presente em textos de alguns autores, não conseguimos encontrar fontes suficientemente robustas, que nos permitissem afirmar esse fato com mais confiança.

Nessa interessante interação entre igreja e escola, descobrimos que, quando havia um pastor formado e ordenado entre as famílias de imigrantes, esse não apenas coordenava o mutirão de construção do prédio multiuso, como também assumia a função docente. Em outras situações, as funções religiosa e educacional foram atribuídas a algum morador da localidade; alguém que fosse melhor preparado ou que não reunisse as condições físicas necessárias para o trabalho na lavoura. Memo quando começou o atendimento pastoral itinerante, os mestres-escolas continuaram realizando sepultamentos e outras tarefas comunitárias, tais como reger os corais e officiar o Ensino Confirmatório.

Outra de nossas dúvidas dizia respeito a uma possível “contribuição” da restritiva legislação do império para o desenvolvimento da educação nas picadas de imigrantes alemães. A partir da pesquisa, constatamos que houve, certamente, uma grande valorização da educação por parte dessas famílias. Entretanto, não encontramos indícios de que as dificuldades geradas pela legislação imperial – de forma “reversa” – tenham contribuído para o desenvolvimento educacional dessas vilas. Até porquê, com seu espírito cooperativo – outra característica trazida por essas famílias da Europa –, em pouco tempo, com ou sem as dificuldades impostas pela

legislação imperial, essas famílias provavelmente teriam construído e organizado as escolinhas de que precisavam para instruir suas crianças.

Também nos propusemos a descobrir se a baixa presença de pastores e de professores nas colônias alemães acabou ajudando a fortalecer os laços entre Igreja e escola. Nesse aspecto, cabe, antes de mais nada, nos voltarmos novamente à Europa. Nesse ambiente, mesmo com pastores e professores suficientes, a educação pública cristã, a inspetoria escolar por parte das paróquias e a existência de professores paroquiais já eram práticas bastante difundidas anos antes da chegada das primeiras levas de imigrantes à América. Dessa forma, a situação caótica encontrada por essas pessoas na província pode até ter contribuído, de alguma forma, para o estreitamento de laços entre igreja e escola; mas, certamente, não foi a primeira e nem a maior responsável por essa parceria. Mesmo assim, é fato que as regiões de imigração e colonização alemã sempre estiveram entre as mais alfabetizadas do país; havendo, inclusive, várias colônias onde, já no século XIX, não existiam analfabetos.

Alguns pontos foram parcialmente desvelados e poderão ser retomados em uma futura pesquisa. O primeiro deles diz respeito às pessoas vindas de Mecklenburg-Schwerin, que sofriam com os abusos de seus governantes na terra natal e que foram estigmatizadas em terras brasileiras. O assunto vem sendo trabalhado por Martin N. Dreher e Caroline von Mühlen e parece ser bastante relevante. Outro ponto que nos chamou atenção, mas não pôde ser desenvolvido nessa pesquisa envolve os soldados *Brummers*. Mercenários trazidos por Dom Pedro I e que, após as batalhas das quais participam, com o tempo, vieram a assumir importantes funções na sociedade Rio-Grandense. Dentre essas, inclusive a educação. Um terceiro assunto que futuramente gostaríamos de aprofundar diz respeito ao envolvimento e à colaboração do pastor Wilhelm Rotermund com a educação, considerando que ele tinha uma tipografia e, inclusive, publicou livros didáticos. Outro fato que nos despertou curiosidade foi uma possível mudança de atitude por parte dos jesuítas alemães, que vieram ao país a partir de 1842. Analisando sua atuação, parecem ter assumido uma postura diferente daquela apresentada pelos jesuítas ibéricos, que haviam sido expulsos do país pelo Marquês de Pombal. Por fim, um caminho natural para quem se dispõe a pesquisar as escolas comunitárias durante o período imperial aponta para uma análise sobre a situação das mesmas durante a República; especialmente, no período do Estado Novo – implantado por Getúlio Vargas – e que

impactou profundamente a educação comunitária evangélica no Rio Grande do Sul e em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

192 ANOS DA COLONIZAÇÃO ALEMÃ. Lajeado: A Hora, 06 - 07 ago, p. 01-48, 2016. Disponível em: https://issuu.com/jornalahoraltida1/docs/01_imigra____o_alem__. Acesso em: 12. mai. 2022.

AHLERT, Alвори. *Ética e cidadania como contribuições protestantes para a História da Educação*. Revista de Ciências Humanas (Florianópolis), v. 40, p. 361-384, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17657>. Acesso em: 27. jul. 2021.

AMADO, Janaína. *Conflito Social no Brasil: a revolta dos 'mucker'*, Rio Grande do Sul 1868-1898. São Paulo: Edições Símbolo, 1978.

ANDRADE, Francielle Aparecida Garuti de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Reforma Protestante e educação escolar: as contribuições de Felipe Melanchthon (1497-1560). *Revista Comunicações*, v. 24, p. 225-240, 2017. Acesso em 09. jul. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3462>

ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. 384 p.

ARENDT, Isabel Cristina. A escola comunitária evangélico-luterana e a defesa de uma identidade. In: *XXII Simpósio Nacional de História*, 2003, João Pessoa/PB. Anais do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003. p. 01-09. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_379d967c31ac7aabe0a2db8f2eb8d5dc.pdf. Acesso em: 18. mai. 2022.

ARENDT, Isabel Cristina. Um periódico para as escolas alemãs no exterior e a tradução cultural de e(i)migrantes na América Latina. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011. p. 01-13. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308179791_ARQUIVO_Texto_Isabel_Arendt_vrsFinal\[2\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308179791_ARQUIVO_Texto_Isabel_Arendt_vrsFinal[2].pdf). Acesso em: 09. mai. 2022.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: 07. abr. 2022.

BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O contexto escolar teuto brasileiro no Rio Grande do Sul e o ensino da matemática. *In: XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013, Curitiba. *Anais...* SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2013. p. 01-15. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/3508_1933_ID.pdf. Acesso em: 06. mai. 2022.

BAYER, Arno; KUHN, Malcus Cassiano. O ensino da matemática nas escolas paroquiais nos primórdios da colonização alemã no Rio Grande do Sul. *In: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática*, 2011, Anais... Canoas: Seminário Estadual de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22637578-O-ensino-da-matematica-nas-escolas-paroquiais-nos-primordios-da-colonizacao-alema-no-rio-grande-do-sul.html>. Acesso em: 11. mai. 2022.

BARBOSA, Luciane M. R. *Igreja, Estado e educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122007-085529/pt-br.php>. Acesso em: 22. dez. 2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *As concepções educacionais de Martinho Lutero*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, jan./abr, p. 162-183, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29833111&idp=1&cid=167721>. Acesso em: 12. fev. 2021.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; ASSIS, Ana Elisa Spaolozzi Queiroz. Direito à Educação e 500 anos de Reforma Protestante: as contribuições de Martinho Lutero. *REVISTA COMUNICAÇÕES*, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 263-281, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3507>. Acesso em: 19. nov. 2020.

BARROS, Fernanda; CARVALHO, Carlos Henrique. Os exames preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. *Imagens da Educação*, v. 7, p. 99-113, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/40198/pdf/>. Acesso em: 02. mai. 2022.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02. mai. 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). *In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Século XIX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. 2, p. 34-51.

BAZON, Sebastião Donizeti; PEREIRA, Tulio Augusto de Paiva. A ação evangelizadora dos Jesuítas, o Colonizador Português e a Cultura e Civilização Indígena No Brasil Colônia. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, ano 04, p. 82-118, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/acao-evangelizadora>. Acesso em: 27. mar. 2022.

BESCHORNER, Luciana. Colégio Teutônia: um estudo de caso na história da educação no Rio Grande do Sul. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio (orgs.). *História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã*. São Leopoldo: OIKOS, 2005, p. 337-344.

BITTAR, Marisa. *História da Educação: da Antiguidade à época Contemporânea*. Coleção UAB-Ufscar. São Carlos: Edufscar, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5586337/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o_%20Marisa%20Bittar_%20Ufscar_2009.pdf. Acesso em: 03. mai. 2021.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. Educação brasileira: do ensino jesuítico as aulas régias. *Colloquium Humanarum*, São Paulo, p. 301-307, 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DO%20ENSINO%20JESU%C3%8DTICO%20AS%20AULAS%20R%C3%89GIAS.pdf>. Acesso em: 28. mar. 2022.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brazil*. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 04. mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 03. mai. 2022.

BRASIL. *Decreto Nº 7.247*. Rio de Janeiro, 19 de abril de 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acessado em: 04. mar. 2022.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 04. mar. 2022.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1995.

CARDOSO, Tereza Fachada L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, v. I, p. 179-191.

CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*. Trad. Álvaro Cabral. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1992.

BRANQUINHO, Helena; TEIXEIRA, Karla Otaviani. *Educação indígena antes dos portugueses*. s.d., on-line. Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/educacao-indigena-antes-dos-portugueses>. Acesso em: 31. mar. 2022.

CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: *SEMINÁRIO DE PÊSQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. Anais... Caxias do Sul-RS: ANPED SUL, 2012. p.1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 07. abr. 2022.

CESÁRIO, João Batista. *Do coração da igreja - elementos histórico-pastorais da universidade católica*: reflexões sobre a ação da igreja na PUC de Campinas. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.academicoo.com/artigo/do-coracao-da-igreja-elementos-historico-pastorais-da-universidade-catolica-reflexoes-sobre-a-acao-da-igreja-na-puc-campinas>. Acesso em: 21. dez. 2020.

COMENIUS, Jan. Amos. *Didática Magna*. Introdução, Notas e Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Caloutre Gulbenkian, n.p., 2001. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

DEFREYN, Vanderlei. *A Tradição Escolar Luterana*: Sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a guerra dos Trinta Anos. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4668/2/419649.pdf.txt> Acesso em 27 fev. 2021.

DEIFELT, Wanda. Um olhar feminino sobre a Reforma Protestante. *Revista IHU Online*, n. 496, 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/561775-um-olhar-feminino-sobre-a-reforma-protestanteentrevista-especial-com-wanda-deifelt>. Acesso em: 27 fev. 2021.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. *Afetos e circunstâncias*: um estudo sobre os Mucker e seu tempo. Tese de Doutorado (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158095/106963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20. out. 2021.

DIEHL, Fernando. *Pastorear o rebanho na colônia: articulações de pastores luteranos alemães no processo de formação da etnicidade teuto-brasileira no sul do Brasil*. 2021. Tese (doutorado) – Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/225350/001129785.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08. dez. 2021.

DORNELLES, Soraia S. A história em As vítimas do bugre, ou como tornar-se bugre na História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 245-278, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/24028>. Acesso em: 20. set. 2021.

DREHER, Martin N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

DREHER, Martin. N. *De Luder a Lutero: Uma biografia*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

DREHER, Martin N. *Degredados de Mecklenburg-Schwerin e os primórdios da imigração alemã no Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2010.

DREHER, Martin N. Estrangeiros e migrantes: incluídos e excluídos na imigração. In: Evandro Fernandes; Rosane Marcia Neumann; Roswithia Weber. (Org.). *Imigração: Diálogos e novas abordagens*. São Leopoldo/RS: OIKOS, p. 104-116, 2012. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Imigracao-Dialogos%20e%20novas%20abordagens%20-%20E-BOOK.pdf>. Acesso em: 08. out. 2021.

DREHER, Martin N. *Igreja e Germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal; Caxias do Sul, RS: EDUCS; Porto Alegre, RS: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1984.

DREHER, Martin N. Protestantismo de imigração no Brasil. In: DREHER, Martin N. (org.). *Imigrações e história da igreja no Brasil*. Aparecida, SP: Ed. Santuário, CEHILA, p. 109-131, 1993.

DREHER, Martin. Reflexões sobre Lutero e Educação nos 500 Anos da Reforma Luterana. In: *Revista Lições*. n. 30, p. 21-23, 2017. Disponível em: https://redesinodal.com.br/mobile/wp-content/uploads/2021/03/revista_licoes_30.pdf. Acesso em 20. mar.2021.

DREHER, Martin N. *190 anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

EBELING, Gerard. *O pensamento de Lutero*. São Leopoldo: Sinodal, 1988.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 2000, n.p. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/articles/0010/5204/elias-norbert-os-estabelecidos-e-os-outsiders-.pdf>. Acesso em: 14. nov. 2021.

ENGELMANN, Erni Guilherme. *A Saga dos Alemães: do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo*. Igrejinha: Edição do autor, v. 1., 2004.

ENGELMANN, Erni Guilherme. *A Saga dos Alemães: do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo*. Igrejinha: Edição do autor, v. 2., 2005.

FERNANDES, Cláudio. *Educação no Brasil colonial*. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadosbrasil/educacao-no-brasil-colonial.htm>. Acesso em: 18. mar. 2022.

FERRARI, Márcio. Martinho Lutero o criador do conceito de educação útil. *Nova Escola*. São Paulo, ano XX, n.º 187, p. 30-32, nov. 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1407/martinho-lutero-o-autor-do-conceito-de-educacao-util>. Acesso em 27. fev. 2021.

FERREIRA, Erivan dos Santos. *História da Educação*. 01. ago. 2017. 64 p. Disponível em: https://www.academia.edu/34367536/Historia_da_educacao. Acesso em: 14. mar. 2022.

FLORES, Moacyr. Educação e ensino na província do Rio Grande do Sul no século XIX. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades* - Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3892>. Acesso em: 04. mai. 2022.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.

GESSINGER, Humberto. Ninguém = Ninguém. *In: Engenheiros do Hawaii, Gessinger, Licks & Maltz*. Rio de Janeiro: BMG-Ariola, 1992. LP. Faixa 1.

GIL, Natália de Lacerda. Escolarização de meninas pobres em Porto Alegre. *In: SCOTT, Ana Silvia Volpi; CARDOZO, José Carlos da Silva; SILVA, Jonathan Fachini da (Org). História das mulheres no Brasil Meridional*. 2. ed. São Leopoldo/RS: Editora OIKOS/UNISINOS, p. 356-381, 2022. Disponível em: https://ppghistoria.furg.br/images/E-books/Historia_das_mulheres_no_Brasil_Meridional_-_E-book-9.pdf. Acesso em: 30. abr. 2022.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Educação para liberdade, solidariedade e ludicidade: Reforma Protestante e corporeidade humana. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 15, n. 46, p. 595-614, 30 jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n46p595/11881>. Acesso em: 17. jul. 2021.

GREINER, Albert. *Lutero: ensaio biográfico*. 2. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1983.

GUIMARÃES, Davi. *Introdução ao Estudo da Bíblia*. São Paulo: Arte Editorial, 2012.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. A instrução popular no Brasil antes da República. In: BREJON, Moysés (org). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Pioneira, p. 37-51, 1973.

HIGA, Carlos César. Vinda da família real para o Brasil. *Preparaenem*, s.d. Disponível em: <https://www.preparaenem.com/historia-do-brasil/a-viagem-da-familia-real-htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

HISTÓRIA. *Centro Tecnológico Sinodal Progresso*, 2021. On-line. Disponível em: <https://www.sinodalprogresso.com.br/hist-ria>. Acesso em: 26. abr. 2022.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo II, O Brasil Monárquico: Declínio e Queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KOHL, Paulo Rogerio. *Memórias de um passado: o cotidiano escolar da comunidade Teuto-brasileira em Teutônia Norte (1940 – 1980)*. 2017. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, Lajeado, jul. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1777>. Acesso em: 06. mai. 2022.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

KREUTZ, Lúcio. Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (orgs.). *Os Alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e cultura*. Canoas, ULBRA, p. 149-161, 1994.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva; MACHADO, Neli Teresinha Galarce; VEDOY, Moisés Ilair Blum. Movimentações envolvendo indígenas kaingang e imigrantes alemães em territórios da Bacia Hidrográfica do Caí. *REDES*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 186-208, maio-agosto, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/8375/pdf>. Acesso em: 18. set. 2021.

LIBERAL, Márcia Mello Costa de. *Reforma, cidadania e educação*, 2007. n.p. Disponível em: <https://silo.tips/download/reforma-cidadania-e-educao>. Acesso em: 23. jan. 2021.

LIMA, Elda Cassia. *A Correspondência Jesuítica na Construção de um Novo Mundo: Evangelizar, Classificar, Informar (1553-1596)*. 2010. Dissertação (Mestrado). Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2308>. Acesso em: 22. mar. 2022.

LINDBERG, Carter. *As Reformas na Europa*. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

LINDBERG, Carter. *História da Reforma*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2017.

LUTERO, Martinho. À Santíssima, Poderosíssima Majestade Imperial e à Nobreza Cristã da Nação Alemã. *Obras Seleccionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, v.2, p. 280-340, 1995.

LUTERO, Martim. *Educação e reforma: aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas e uma prédica para que se mandem os filhos à escola*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre, RS: Concórdia, 2000.

LUTERO, Martinho. Preleção sobre Gênesis. In: *Obras Seleccionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia; Canoas: Ulbra, 2017. v. 12. E-book (876 p). ISBN: 9788581941226. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/405840211/Martinho-Lutero-Obras-Seleccionadas-Vol-12-Interpretacao-do-Antigo-Testamento-Textos-Seleccionados-da-Prelecao-sobre-Genesis>. Acesso em: 14. mai. 2022.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 6, set.-dez, p. 465-476, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>. Acesso em: 15. mar. 2022.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Os direitos dos libertos africanos no Brasil oitocentista: entre razões de direito e considerações políticas. *História*, São Paulo, vol. 34, n. 2, p. 181-205, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/f73ht8>. Acesso em: 07. abr. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. *A história da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Angela M. Souza. A instituição da escola no mundo moderno. In: FLORENTINO, Adilson. *Fundamentos da Educação I*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, p. 143-154, 2008. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/1fa1306b315ec50cf7352610a7a83ab2.pdf>. Acesso em: 13. mai. 2021.

MAZZUCO, Neiva Gallina; SILVA, Sérgio Almeida da. História e políticas de educação no Brasil império. In: *Anais: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel, 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/71339891-Historia-e-politicas-de-educacao-no-brasil-imperio.html#download_tab_content. Acesso em: 04. mar. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete método lancasteriano. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano/>. Acesso em: 06. abr. 2022.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. *História da Educação no Brasil*. Fortaleza: IFCE, 2012. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. Protestantes na Diáspora; a imigração europeia e norte-americana e as igrejas evangélicas no Estado de São Paulo. In: DREHER, Martin N. *Imigrações e História da Igreja no Brasil*. Aparecida: Santuário, p. 132-157, 1993.

MENEZES, Arlete Antonia Schmidt. *Sobre o papel da educação na concepção religiosa de Martinho Lutero*. 2005. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=46060. Acesso em: 15. nov. 2020.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades traduzidas; cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MOELLER, Bernd; SMOLINSKY, Herbert. O protestantismo inicial na Europa e João Calvino. In: KAUFMANN, Thomas et. al. *História Ecumênica da Igreja 2: da alta Idade Média até o início da Idade Moderna*. São Paulo: Loyola: Paulus; São Leopoldo: Sinodal, 2014.

MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

MORAIS, Alexandre José de Melo. A Independência e o Império do Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004, v.18. p. 364. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1089>. Acesso em: 30. abr. 2022.

MOTA, Bruna; BRANDEMBURG; Cristiane; SANTANA, José. Educação e seus pensadores: uma revisão sobre a evolução entre os séculos. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MOTA, Bruna Germana Nunes; BRANDENBURG, Cristine. (Org.). *Filosofia, Cultura e Educação*. Fortaleza: Edições UFC, v. 171, p. 159-175, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40730>. Acesso em 03. mar. 2021.

MÜHLEN, Caroline von. *Da exclusão à inclusão social: trajetórias de ex-prisioneiros de Mecklenburg-Schwerin no Rio Grande de São Pedro Oitocentista*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=194244&co_midia=2. Acesso em: 08. set. 2021.

MÜHLEN, Caroline Von. *Exclusão, criminalidade e prisão: ser mulher no Grão Ducado de Mecklenburg-Schwerin*. Revista Emblemas (UFG), v. 10, p. 39-57, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/29233/16258>. Acesso em: 10. set. 2021.

MÜLLER, Telmo Lauro. *A propósito dos 180 anos*, 2004, n.p. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-imigraao-alema-no-rio-grande-do-sul-qjovwylyj98v>. Acesso em 08. set. 2021.

NASCIMENTO, Elizânia. A Reforma Protestante e a educação pública: uma reflexão a partir do pensamento de Martinho Lutero. *Paidéia*, Belo Horizonte, ano 14, n. 21, p. 153-173, 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8282>. Acesso em: 27. jul. 2021.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na Idade Média*. Campinas: Kírion, 1979. Disponível em: https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/sine-data,_Costa_Nunes._da._Ruy_Afonso,_Historia_Da_Educacao_Na_Idade_Media,_PT.pdf. Acesso em: 10. mar. 2021.

NOGUEIRA, Octaciano. *1824*, 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137569>. Acesso em: 29. out. 2021.

OLSON, Roger E. *História da teologia cristã: 2000 anos de tradição e reformas*. Tradução Gordon Chown. São Paulo: Vida, 2001.

OLIVEIRA, Ryan de Sousa. *Colonização alemã e poder. A cidadania brasileira em construção e discussão (Rio Grande do Sul, 1863-1889)*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5688/1/2008_RyanSousaOliveira.pdf. Acesso em: 10. set. 2021.

PALMA FILHO, João Cardoso. *A educação através dos tempos*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/173/1/01d06t01.pdf>. Acesso em: 16. fev. 2021.

PEREIRA, Renato de Oliveira. Da relação entre a autoridade espiritual e a autoridade secular no pensamento de Lutero. *Em Curso*, Marília, v. 2, p. 01-14, 2015. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2359-5841.201511061434>. Acesso em 22. mar.2021.

PESAVENTO, Sandra J. O Imigrante na Política Rio-grandense. In: DACANAL, José Hildebrando (Org.). RS: *Imigração e colonização*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 156-182.

PETRONE, Maria Theresa Schorer. *O imigrante e a pequena propriedade: 1824-1930*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

PIASSINI, Carlos Eduardo. *Imigração alemã e política: os deputados provinciais Koseritz, Kahlden, Haensel, Brügggen e Bartholomay*. Porto Alegre: Assembleia

Legislativa do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=iH-mijL5ohM%3D&tabid=5360>. Acesso em: 12. dez. 2021.

PRIBERAM, Dicionário Priberam da língua portuguesa. Porto/Portugal: Priberam, 2008. Disponível em: <https://www.dicionario.priberam.com>. Acesso em: 01. ago. 2021.

PRIEN, Hans-Jürgen. *Formação da Igreja Evangélica no Brasil: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIETH, Ricardo Willy. *A Reforma, a educação e as universidades*. 2016. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/5af00d56a6492c62edb81dca20f897cf.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.

RODRIGUES, Adriani Milli. FÉ x RAZÃO: Em busca de fundamentos para ressignificação religiosa. *KERYGMA*, São Paulo, ano 4, n. 2, 2, p. 03-16, 2008. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/kerygma/article/view/230>. Acesso em: 22. jun. 2021.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. A Educação Indígena no Período Colonial (1500-1822). In: COPRECIS (Congresso Nacional de Práticas Educativas), 2017, Campo Grande. *Anais eletrônicos [...]*. Campo Grande: Realize, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/coprecis/trabalhos/TRABALHO_EV077_M D1_SA9_ID237_13092017223047.pdf. Acesso em: 21. mar. 2022.

RÖLKE, Helmar Reinhard. *Raízes da imigração alemã: História e cultura alemã no estado do Espírito Santo*. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/APEES_23_Ra%C3%ADzes_da_Imigra%C3%A7%C3%A3o_Alem%C3%A3_Helmar_R%C3%B6lke.pdf. Acesso em: 04. set. 2021.

RÖMISCHE OFFENHEITEN. *Sonntagsblatt für die evangelischen Gemeinden in Brasilien*. São Leopoldo, Ano 3, n. 19, p. 4, 16 nov. 1890. p. 4.

RIBEIRO, Jorge Martins. A importância do bloqueio continental para o futuro de Portugal e do Brasil. In: *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, p. 63-69, 2009. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8877.pdf>. Acesso em: 29. mar. 2022.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A Educação Pública antes da Independência. In: UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento*. Pró-reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo, SP: Cultura

- Acadêmica, p. 01-16, 2010. 128 p. Disponível em:
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>. Acesso em: 17. mar. 2022.
- ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969. v. 1.
- ROTERMUND, Wilhelm. *Os dois vizinhos e outros textos*. Porto Alegre, Edições EST, 1997.
- SALETTTO, Nara. *Donatários, colonos, índios e jesuítas: o início da colonização do Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público Estadual, 2011. Disponível em:
https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/Donatarios_colonos_indios_jesuitas2.pdf. Acesso em: 22. mar. 2022.
- SANTOS, Adelcio Machado dos. Gutemberg: A Era da Imprensa. *Percepções*, Caçador, v.1, n. 1, jan./jun, p. 14-23, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/percepcoes/article/view/25>. Acesso em: 12. jan. 2021.
- SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. *In: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente/Cátedra UNESCO*. Curitiba, p. 20855-20869, 2013. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 03. mai. 2022.
- SANTOS, Breno Machado dos. Os primeiros jesuítas e o trabalho missionário no Brasil. *In: I Colóquio do LAHES*, 2005, Juiz de Fora/MG. Colóquio do LAHES, p. 01-11, 2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/lahes/files/2010/03/c1-a7.pdf>. Acesso em: 17. mar. 2022.
- SANTOS, Israel Serique dos. *Breve histórico da educação no Brasil II*. 2017. Apresentação do Power Point. Disponível em:
https://pt.slideshare.net/israelserique/aula-3-historia-da-educacao-no-brasil?from_action=save. Acesso em: 04. abr. 2022.
- SANTOS, João Vitor. Lutero, do medieval ao moderno. *Revista IHU On-Line*, São Leopoldo, edição 514, on-line, 2017. Disponível em:
<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7092-lutero-do-medieval-ao-moderno>. Acesso em 31. mai. 2021.
- SCHRÖDER, Ferdinand. *A imigração alemã para o Sul do Brasil até 1859*. Tradução de Martin Norberto Dreher. Porto Alegre: Edipuc; São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton Oliveira de. Política Educacional no Brasil: do Império à República. *Revista Científica da FASETE*, Paulo Afonso, ano 5 n. 5, p. 69-78, 2011. Disponível em: http://docplayer.com.br/18943777-Politica-educacional-no-brasil-do-imperio-a-republica.html#download_tab_content. Acesso em 04. mar. 2022.

SILVA, Luis Alves de Lima e. *Relatorio com que abriu a primeira sessão ordinaria da segunda legislatura, da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul no 1º de março de 1846. O Exmº Sr. Conde de Caxias, Presidente da mesma Provincia.* Porto Alegre, Typographia de I. J. Lopes, 1846. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/874/>. Acesso em: 05. mai. 2022.

SOUZA, José Edimar. A aula em Lomba Grande/RS (1860-1881) na perspectiva da trajetória do professor Meyer. *História Revista*, v. 21, p. 158-178, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/38408>. Acesso em: 10. mai. 2022.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Os primeiros tempos de escola evangélica-luterana em Lomba Grande/RS (1834-1881). *CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE)*, v. 15, p. 260-274, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/34635/18371/141620>. Acesso em: 09. mai. 2022.

SOUZA, José Edimar. Um personagem da memória campo-bonense? O emblemático Pastor Klingelhoefter, soldado farroupilha. *In: Oficina do Historiador*, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 3, n. 2, p. 31-44, ago. 2011. p. 39. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/9033/6449>. Acesso em: 09. mai. 2022.

STRECK, Gisela Isolda W. *Ensino religioso com adolescentes: Em escolas confessionais luteranas da IECLB.* 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST, São Leopoldo, 2000. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/984/1/streck_giw_td21.pdf. Acesso em: 12. mai. 2022.

STRECK, Gisela Isolda Waechter. Escolas Comunitárias: sua história, suas crises, suas chances e tarefas. *Estudos Teológicos.* Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 182-195, 1997. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/789. Acesso em: 12. mai. 2022.

STRECK, Gisela Isolda W. Panorama histórico das escolas comunitárias do Sínodo Rio-Grandense/IECLB e da Rede Sinodal de Educação. *In: Revista de Educação do Cogeime*, Belo Horizonte, ano 25, n. 48, p. 63-73, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/499/585>. Acesso em: 12. mai. 2022.

TEIXEIRA, Marco Antônio. *Educação Brasileira no Período Colonial e Imperial.* 2002. Monografia (graduação) - Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/MarcoAntonioSousadeAbreuTeixeira.PDF>. Acesso em: 18. mar. 2022.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. In: *XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'civilização, fronteiras e diversidade'* e IV seminário do grupo de pesquisa 'Educação e processos civilizador', 2012, Dourados. XIV SIPC 2012, p. 01-10, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 17. mar. 2022.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, 09 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732>. Acesso em: 6. abr. 2022.

TORRES, Eduardo. Surge uma aldeia – parte 2. *Seguinte*, Gravataí, on-line, 2019. Disponível em: http://www.seguinte.inf.br/mobile/noticias/o-melhor-de-gravatai/5873_ESPECIAL-%7C-Surge-uma-aldeia---PARTE-2. Acesso em: 04. mai. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36060>. Acesso em: 04. mai. 2022.

VALENTIN, Ismael Forte. A Reforma Protestante e a Educação. *Revista de Educação do Cogeime*, Piracicaba, ano 19, n. 37, jul/dez, p. 59-70, 2010. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/issue/view/5/showToc>. Acesso em 28 de fev. 2021.

VARELA, Simone. Contribuições de Martinho Lutero à Educação. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 2, n. 3, p.233-242, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1303/896>. Acesso em: 01 mar. 2021.

VELASQUES FILHO, Próculo. Deus como emoção: origens históricas e teológicas do protestantismo evangelical. In: MENDONÇA, A. G.; VELASQUES FILHO, P. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola/Ciências da Religião, p. 81-107, 1990.

VOLKMANN, M. Lutero e a Educação. In: DREHER, M. N. (Org.) *Reflexões em torno de Lutero*. v. II. São Leopoldo: Sinodal, p. 93-105, 1981.

VERBAND DEUTSCHER VEREINE. *Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul*. Tradução de Arthur Blásio Rambo. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

VIANNA, Hélio. História do Brasil: *Império e República*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

VIEIRA FILHO, Dalmo; WEISSHEIMER, Maria Regina. *Roteiros Nacionais de Imigração Santa Catarina: histórico, análise e mapeamento das regiões*. Florianópolis: IPHAN, 2018. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PubDivImi_RoteirosNacionaisImigracao_SantaCatarina_v1_m.pdf. Acesso em: 03. set. 2021.

VON EINER KATHOLISCHEN KÖNIGIN UND EINEM KAISER, DIE EVANGELISCH GESTORBEN SIND. *Sonntagsblatt für die evangelischen Gemeinden in Brasilien*. São Leopoldo, Ano 7, n. 47, p. 4, 20 maio. 1894. p. 187.

WACHHOLZ, Wilhelm. *Atravessem e ajudem-nos: a atuação da “Sociedade Evangélica de Barmen” e de seus obreiros e obreiras enviados ao Rio Grande do Sul (1864-1899)*. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

WACHHOLZ, Wilhelm. Identidades forjadas na interdependência: o caso católico e protestante no Brasil do século XIX. *Revista Mosaico*, v. 2, n. 2, p.117-124, jul/dez., 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4395510.pdf>. Acesso em: 02. set. 2021.

WACHHOLZ, Wilhelm. Identidades religiosas em conflito: o caso do Deutsches Volksblatt (católico) e Sonntagsblatt für die evangelischen Gemeinden in Brasilien e Deutsche Post (protestantes). In: FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane Marcia; WEBER, Roswithia (orgs.). *Imigração: diálogos e novas abordagens*. São Leopoldo: OIKOS, p. 352-358, 2012.

WACHHOLZ, Wilhelm. “IECLB”: caminhos de uma confessionalidade (diagnósticos e prognósticos). *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 43, n 1, An/jul., p. 14-28, 2003. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4301_2003/et2003-1wachholz.pdf. Acesso em: 15. out. 2021.

WACHHOLZ, Wilhelm. O pensamento de Martim Lutero sobre razão e revelação na Igreja, na política e na economia. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 14, p. 1193-1209, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2016v14n44p1193>. Acesso em: 18. jun. 2021.

WACHHOLZ, Wilhelm. Sacerdócio em Questão. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 41, n. 3, p. 22-37, 2001. Disponível em: http://est.tempsite.ws/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/view/662/603. Acesso em: 19. out. 2021.

WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: Ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martim Lutero. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, 2017. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2936/pdf. Acesso em: 14. mai. 2022.

WITT, Marcos Antônio. *Em busca de um lugar ao sol: anseios políticos no contexto da imigração e da colonização alemã (Rio Grande do Sul - século XIX)*. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2546/1/397526.pdf>. Acesso em 18. nov. 2021.

WIRTH, Lauri Emílio. Protestantismos latino-americanos: entre o imaginário eurocêntrico e as culturas locais. *Estudos de Religião*, São Bernardo do Campo, v. 34, p. 105-125, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6342547.pdf>. Acesso em: 15. nov. 2021.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. Identidades e memória entre teuto-brasileiros: os dois lados do Atlântico. *Horizontes Antropológico*, Porto Alegre, v. 6, n. 14, p. 205-238, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a09.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

WOORTMANN, Klass. *Religião e Ciência no Renascimento*. BRASÍLIA: UNB, 1997.

Zum Reformationsfest. *Sonntagsblatt für die evangelischen Gemeinden in Brasilien*. São Leopoldo, Ano 12, n. 19, p. 73-74, 6 nov. 1898. p. 72.

ZANATTA, Fernanda Rodrigues. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/536>. Acesso em: 06. mai. 2022.