

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AÇÃO MISSIONÁRIA PROTESTANTE NA ÁFRICA NO SÉCULO XIX

*João Marcos Leitão Santos **

Resumo: Neste trabalho procuramos resgatar parte a atividade missionária do protestantismo no continente africano no século XIX. Demonstramos que uma estratégia prioritária nesta atividade de proselitismo foi a atividade educacional. Para tanto, caracterizamos o ambiente da África sob a imposição do projeto colonialista ocidental, e num segundo momento como se formou a ideologia que caracteriza a filosofia da educação produzida pelos protestantes, para na seção final narrar as intervenções missionárias. Privilegiamos uma bibliografia pouco circulante entre os historiadores nas universidades pela sua especificidade.

Palavras-chaves: Protestantismo na África, Filosofia da Educação, Missões.

Abstract: This article aims to rescue part of the missionary activity of Protestantism in Africa in the nineteenth century. We demonstrate that a strategic priority in this proselytizing activity was the educational activity. Therefore, we characterize the Africa's environment under the imposition of Western colonialist project, and a second time as it formed the ideology that characterizes the philosophy of education produced by Protestants, for in the final section narrate missionary interventions. We favor a low current literature among historians in universities due to its specificity.

Key-Words: Protestantism in Africa, Philosophy of Education, Missions.

* Doutor em História Social/USP. Professor nos Programas de Pós-Graduação em História (UFCG) e Ciências da Religião (UFPB). tmejph@bol.com.br

Introdução

Tantas vezes vista como irmã menor no pensamento educacional a História da Educação não tem recebido o *status* ao qual faz jus, principalmente quando se distancia temporal e geograficamente. Neste trabalho tentamos resgatar um dos seus momentos importantes, investigando dos outros agentes às vezes também a margem das investigações: religião, protestantes em particular e minorias negras. Partindo de uma caracterização da África submetida á exploração colonial no século XIX, esboçamos o histórico da presença de missionários a agências protestantes no continente, para apontar a sua ação proselitista associada a iniciativas educacionais. Este expediente não era acidental, mas representava parte substantiva do pensamento missionário do protestantismo europeu e estadunidense no período do Oitocentos (LATOURETTE, 1981; CHAVES, 1985).

Muitas vezes o ônus gerado pelo empreendimento colonial predatório e escravista, obscurece uma atuação mais abrangente de certos agentes no continente africano, as vezes em função do predisposições que impedem adjetivam aprioristicamente qualquer realização como violência material ou simbólica, sobretudo, associada a prática religiosa. Sempre houve, contudo, pessoas cujas convicções religiosas, humanitárias, entre outras, serviram como elemento motivacional para a dedicação a projetos como a educação, entre eles, exemplos aqui investigado.

1 A África colonizada

A descoberta da África Meridional pelos portugueses no século XVIII abriu uma luta fratricida de ingleses, holandeses e franceses. Já era conhecida no ocidente a vida comercial entre o interior e a região portuária através do Saara, sob controle mulçumano, mas a principal expectativa portuguesa da descoberta de ouro e pedras estava contrariada pela atividade econômica restrita ao tráfico negro.

Até o século XIX a presença ocidental na África era rarefeita á qual não se podia *dar o nome de colônia*, restrito a entrepostos comerciais espalhados na costa da África Ocidental, notadamente, o Senegal e o Golfo de Benim, e mais precariamente Angola, sendo a região ao norte de Moçambique reduto mais apropriado pelos árabes.

À perda da lucratividade do comércio negreiro a partir dos meados do século XVIII, e a presença de diplomatas-comerciantes juntaram-se as descobertas científicas da náutica e da geografia, e o Níger, o Zambeze, o Alto Nilo ampliaram os interesses pelo continente.

Todavia a exploração geográfica estava condicionada ao aporte de recursos que viabilizasse as expedições, quantitativos reunidos de fontes diversas, a maior parte vinda do Império Britânico, que o tornava o proprietário em potencial das áreas exploradas, empreendimento associado ao seu esforço pelo banimento do tráfico negreiro, que por sua vez, exigia mais conhecimento e controle do espaço geográfico.

Porém, uma implicação econômica estava imposta na medida em que a retração do tráfico implicava indiretamente na alteração dos *meios devida* daquelas populações, de onde emergia o interesse pelo estabelecimento de um padrão de relações comerciais, primeiramente. Ou seja, atacar o comércio de escravos, e manter outro mecanismo de exploração, o que se fazia com a mediação de soberanos africanos.

Contudo, as maiores perspectivas se situavam nos pólos meridional e setentrional, onde a França compensava as derrotas napoleônicas na Europa com a ocupação da Argélia já em 1830, inaugurando a colonização em forma sistemática. Os franceses foram precedidos pelos ingleses que capturaram as colônias holandesas ao sul do Cabo da Boa Esperança, ainda em 1806, conservadas pelo valor estratégico na rota oriental do comércio através de uma pacificação frágil até 1815.

A principal decorrência destas conquistas estava na migração dos holandeses rumo ao interior, onde rapidamente se estabeleceram chegando a ocupar mais de 6.000 acres de terra, situando-se à margem do poder central do domínio britânico. Associado a isto, e não menos importante, estava a compreensão das relações entre brancos e negros diversa entre holandeses e britânicos.

A extensão territorial da África negra favoreceu para que grandes extensões ficassem imunes a apropriação imediata dos invasores europeus. Ao falar do que *mais impressiona os exploradores* estrangeiros na África oitocentista, Garcia

refere a *estabilidade geral da hinterlândia* que favorecia o deslocamento livre dos mercadores no território. Por isso,

...um estudo mais cuidadoso, mesmo das sociedades mais primitivas que retratam, revela habitualmente menos tirania e opressão, que um bem estabelecido sistema de lei consuetudinária, à qual governantes e governados igualmente obedeciam.

Os emirados mulçumanos da Nigéria Meridional e o Reino da Abissínia, eram entidades políticas altamente desenvolvidas, comparadas em muitos pontos, à condição da Europa Medieval (GARCIA, 1978, p. 4).

Segundo o mesmo autor, Livingstone foi um dos primeiros europeus “que se propôs a conhecer os africanos – desapaixonadamente, com simpatia, mas sem sentimentalismo”, tornado-os mais inteligíveis aos europeus, “e graças a sua iniciativa, esse tráfico negreiro foi aniquilado de 1870 a 1880...” (Id. p. 15). É dele sim o mérito de dirigir parte da atenção da Europa para o lado Oriental da África, embora Garcia simplifique em excesso ao afirmar que foi o responsável pelo aniquilamento do tráfico.

Ao mesmo tempo importa estabelecer que se a maioria não viu senão interesses econômicos e coloniais predatórios a partir do etnocentrismo europeu, outros dos que se dirigiam ao Continente africano estavam movidos de sentimentos ora humanitários, ora religiosos, razão porque não conviviam pacificamente com a experiência escravista e, segundo o mesmo autor, “a correspondência privada de marujos, de oficiais superiores do serviço estrangeiro, de servidores civis e políticos... torna perfeitamente claro que o tráfico de escravos ofendiam-lhes os sentimentos (Ib. p. 15).

Na década de 1860 a 1870 havia resistência entre os políticos europeus – dominados pelas considerações comerciais – numa ocupação ampliada da África, por entenderem que a exploração e o atendimento dos seus interesses poderia se dar sem despesas ou compromissos, não obstante, a década de 40 ter apresentado uma ampla consolidação da ocupação, que desencadeou lutas diplomáticas, rivalidades marítimas e comerciais, e a *atividade de corporações não oficiais como as missões cristãs* na chamada “Disputa da África” com a descoberta da Bacia do Congo (1874-1884).

A rapidez com que a ocupação se fez (1884-1890) explica as fragilidades dos tratados de retalhamento da África entre as potências cujos interesses não eram levados em conta. Os resultados não foram os mais desejáveis. Povos e nações foram geograficamente divididos ao meio, as tentativas posteriores de ajustar este defeito não tiveram também sucesso, e induziram as populações africanas ao conflito.

A descoberta de diamantes na fronteira do Estado Livre de Orange, em 1867, alterou a independência de que gozavam os *bôeres*, colonos holandeses livres da vinculação com a Europa, permanecendo o controle das minas com os britânicos, mas criando uma leva incontornável de imigrantes, condição aceita pela necessidade dos colonos da proteção militar inglesa contra a etnia nativa dos zulus. Vencida a ameaça, os ingleses tornaram dispensáveis aos *bôeres*, reclamando outra vez sua independência conquistada em 1881.

De resto, a pacificação inglesa-bôere se fez como tudo mais, a revelia dos interesses africanos, abrindo a insolúvel questão do lugar dos nativos na sociedade sul-africana, com a intenção inglesa na sua participação progressiva na ordem política e a concepção bôere da inferioridade racial dos negros. O silêncio nos tratados havidos já no século XX (1902-1910) era a vitória dos bôeres.

2 A presença protestante na África

A contemporaneidade das missões aos empreendimentos colonialistas, também trouxe facilidades para o empreendimento missionário (Cf D'AUBIGINE, s.d.). Foram os países coloniais como a França a Inglaterra e a Holanda o berço das ações missionárias, não se observando a mesma iniciativa em países sem projetos coloniais – como Alemanha, Suíça e Escandinávia. A organização colonial representava uma via de segurança física e material para as missões, o que não evitou que em várias circunstâncias se estabelecessem conflitos de interesses.

A filosofia colonialista presente no empreendimento missionário, resultava em parte da sua organização eclesiástica, porque uma igreja atrelada a vida nacional ou parte do Estado, via o empreendimento missionário a luz do caráter nacional, ao

passo que uma igreja cuja eclesiologia lhe caracterizava como um agrupamento de pessoas reunidas em torno de uma crença, também via o projeto a luz da sua própria imagem. Assim, a primeira vê sua tarefa como manutenção da vida social, a segunda como fazer prosélitos (DULLES, 1978).

Como lembra Roger Mehl o “movimento missionário começa antes que as igrejas[européias] iniciem sua evolução de separação de Igreja e Estado, [portanto] se encontram ainda profundamente ligadas aos Estados, a política e aos interesses da civilização ocidental” (MEHL, 1974, p. 181). Assim, seria preciso esperar o século seguinte para vê-las adquirir um verdadeiro ímpeto “na qual se destinaram dois mil missionários em um século e meio aos países mais pobres e inóspitos” (BOISSET, 1871, p. 111).

Durante séculos o expansionismo europeu tinha sido barrado pelo poder mulçumano ao norte, ficando as paisagens desérticas e as florestas mais densas ao sul do continente abandonadas. Este universo não despertou o interesse europeu, visto apenas como obstáculo a ser transposto para alcançar as índias, mas no século XIX o império otomano começou a dar sinais de desintegração. Com o argumento de banir a pirataria, os franceses ocupam a Argélia em 1830 e ali permaneceram um século. Logo depois ampliaram sua influência ao Egito ocupando também a Tunísia, em 1881.

Obviamente, a presença protestante foi *facilitada pelos elementos colonizadores*, mas também obedecia outra característica do protestantismo no século XIX, que foi a tomada de consciência nele operada de sua própria universalidade (Id. p. 110). No século XIX parte da cristandade ficou mais próspera como resultado do desenvolvimento científico e da revolução industrial (BLACKHAM, 1967).

Desde os tempos remotos do cristianismo a presença cristã estava fixada na África. Cópticos, Jacobitas e Ortodoxos tinham presença ancestral, mas estes bolsões religiosos não se interessavam por uma cristianização do continente, e tinham suas práticas religiosas contidas pelo domínio mulçumano. Portanto, o empreendimento missionário também trazia a questão de fixar um padrão de relações com estes precursores (JEDIN, 1972; JONGRINP, 1979).

Os católicos mantiveram a tentativa de trazer de volta ao governo de Roma as igrejas da África e fazer prosélitos entre setores mulçumanos. Os protestantes, em regra, se dispuseram a oferecer ajuda as igrejas estabelecidas “particularmente no campo da educação” (GONZALEZ, 1988, p. 174). Mas o êxito foi parcial e os conflitos inevitáveis entre os que se colocavam sob influência protestante e os que a recusavam, fazendo com que igrejas protestantes fossem estabelecidas principalmente na Síria, no Egito e no Líbano. Segundo Gonzalez, “Em termos gerais, embora com notáveis exceções, os católicos tiveram sua base de operação nas colônias francesas, italianas e espanholas; os protestantes, nas britânicas e alemãs (Id. p. 177), e conclui:

Freqüentemente se encontra nos documentos da época o temor constante que os africanos se tornassem protestantes, e em mais de uma ocasião foi esse temor, e não o impulso missionário que inspirou o estabelecimento de missões católicas em uma ou outra região (Id. p. 178).

O interesse colonial dos países europeus se acentuou a partir da segunda metade do Oitocentos, *pari passu* com o interesse das igrejas na cristianização dos nativos.

Em muitos casos, os missionário penetravam em regiões onde o poderio colonial não chegava, mas então, a fim de evitar uma invasão da parte de alguma tribo vizinha, apelavam as autoridades coloniais, que enviavam tropas e acabavam por anexar o território.

A obra protestante na África foi mais extensa... na Libéria e em Serra Leoa trabalharam missionários norte-americanos, muitos deles negros enviados pelas igrejas negras dos Estados Unidos... Os anglicanos fundaram em Serra Leoa uma igreja de grande vigor, e o mesmo fizeram em Nigéria, Gana e outras colônias. Mas foi a partir do sul da África que se iniciaram os empreendimentos missionário mais notáveis (Ib. p. 178).

A África Negra era menos conhecida para o ocidente, inclusive do ponto de vista das tradições. A região sul estava ocupada por colonos holandeses entregues a agricultura. Já no século XVIII os morávios intentaram a ocupação missionária da África, sobretudo, com as ações de Jorge Smith, que se instalou no Vale dos Monos onde “fundou uma escola, evangelizou o explicou algumas noções de agronomia... alojamento, talheres, moinho de azeite, a igreja (800 lugares) e a escola , formavam o espaço comum” (LEONARD, 1967, p. 64). A ocupação do Cabo por tropas inglesas levou a incorporação da obra missionária no Vale dos Monos, onde em 1804 eram já 1.100 habitantes, com 344 negros batizados e 100 a espera do batismo.

A Sociedade Missionária de Londres enviou para lá quatro missionários em 1799 entre eles Johannes van der Kemp, (1747-1811) que trabalhando entre os hotentotes e “estabeleceu um centro onde eles trabalhavam e *eram instruídos*” (GONZALEZ, op. cit. p 180)(grifo nosso), e na estação de Bethelsdorp aumentando o número de escolas. O intento de van der Kemp de levar a missão até Madagascar frustrou-se com a sua morte em dezembro de 1811.

O escocês David Livingstone, conhecido como “o príncipe dos missionários” admitido na missão de Londres embarcou para a África onde ficou sobre a orientação de Robert Moffat que trabalhava entre os bantus “para cujo idioma traduziu a bíblia e outros livros (Ib. p. 180)(grifo nosso). Explorador e geógrafo, Livingstone, membro do Real Instituto Geográfico de Londres ofereceu importante contribuição para o conhecimento da continente africano, sendo o responsável pela descoberta da foz do Zambeze. Voltou a Inglaterra para fazer propaganda das necessidades da África, e retornou ao continente como cônsul britânico em 1858. Ao contrário de outros, Livingstone não se propunha a organizar estações missionárias, mas desbravar espaços não alcançados, para que outros a seguir realizassem a atividade missionária “de consolidação” (ANDERSON, 1962).

2 A filosofia missionária

Lembrava Marrou (1974) que os processos históricos e a sua escrita, impõem a pergunta pelas motivações dos agentes no acontecimento histórico, na mesma perspectiva que anuncia Basbaum (1972), de que a história se nos apresenta como um produto indireto, mas imediato da ação humana social. Indireto, porque o homem ao agir faz a história inconscientemente; imediato, porque toda a sua ação social resulta em história, por isso remete as motivações voluntárias e involuntárias.

Assim, a compreensão do empreendimento missionário não se faz sem um espectro maior, que é a compreensão que os seus agentes possuíam da ação missionária, pelo fato que todos os expedientes achados nas práticas desenvolvidas no continente africano acham-se colocadas como estratégias missionárias do protestantismo. (VOUVELLE, 1989; BOURDON, 1981).

As missões protestantes revelam a compreensão que o protestantismo tinha da sua tarefa no mundo, e se fundam nas crenças que permeiam aquele sistema religioso, articulando o pensamento e a ação das igrejas (WHALE, 1967). A iniciativa missionária era abrangida pela continuidade da própria vida das igrejas moldada pelo entendimento que tinham sobre sua própria natureza.

É característica do protestantismo, associar a sua crença ao seu cotidiano – a vocação intramundana que nomeava Calvino – e, portanto, a fé encontra expressão na vida e a vida afeta a compreensão da fé. (AMARAL, 1962) A luz disso “resulta que as igrejas protestantes não se teriam dedicado a missões, se o povo protestante não tivesse entrado em contato com povos não-cristãos” (DUNSTAN, 1964, p. 137) nos empreendimentos comerciais. Diz o autor:

... a promoção missionária das igrejas não era mais do que uma parte do movimento da civilização européia noutras partes do mundo. Os homens cruzaram os mares para estabelecerem centros de comércio e colônias e em para se empenharem em atividades que melhorariam tanto o seu bem estar econômico como os das nações a que pertenciam. Os relatórios que trouxeram de volta sobre as condições que encontraram, bem como a ampliada visão da humanidade que os seus empreendimentos disseminaram entre os homens, produziram, uma reação entre a gente da Igreja, uma reação composta pela preocupação com o bem estar espiritual dos povos sobre quem ouviram agora falar e um desejo de compartilhar das aventuras...

e citando Allen, completa:

Assim o propósito das missões estrangeiras é encarado não como uma função de retirar da fogueira alguns toros de lenha, para alívio da expiação, mas sim como um dever de cristianização da cultura, da civilização moral e das maneiras de todas as nações. A guerra deve ceder lugar a indústria como interesse dominante dos povos selvagens. A educação deve encarregar-se dos jovens, para que a influência cristã possa desde cedo moldar suas consciências e caráter quando a personalidade é mais flexível. Os preconceitos e a hostilidade devem ser superados pela filantropia, as benesses externas do Evangelho devem preparar o favorável acolhimento das suas bênçãos interior. A assistência médica é um auxiliar necessário do apelo evangélico (Id. P. 142).¹

¹ ALLEN, A. V. G. *The continuity of Christian troughth*. Boston: Houghton Mifflin & Co., 1897 apud. DUNSTAN, p. 142.

As missões do final do século XVIII aconteciam num cenário de renovação religiosa e social e que marcou todo o movimento. São contemporâneas as reformas das penitenciárias de John Howard, o movimento anti-escravista de William Wilberforce, e as escolas dominicais de Robert Raikes. Este quadro leva a afirmação que a tarefa missionária apareceu “...ligada a filantropia evangélica... humanitária no seu melhor sentido... escolas, obras de assistência” (PATTON et.All, apud, DDUSTAN, Ib. p. 138). Por tempo demais perdurou entre os protestantes a teoria de que a salvação dos pagãos era uma obra divina, portanto, a agência humana dos cristãos estaria isenta de intervir. Com o celebre panfleto de William Carey, “o pai das missões modernas”, *Análise da Obrigação dos Cristãos de Usarem Meios para a Conversão dos Ateus* a perspectiva se modificou (Cf. BEAVER, 1987). O missionário, dizia, deve estar familiarizado com a corrente de pensamento que prevalece entre os nativos, apesar de que não deve esquecer o caráter humilhante dos seus cultos idólatras, festividades e canções. A sua regra impunha:

- abster-se de tudo o que tenda aumentar a repugnância dos nativos pelo Evangelho afastar aquelas *peculiaridades inglesas*, e vigiar todas as oportunidades de praticar o bem; manter conversações com os nativos e ser oportuno, para que os nativos confiem sempre nos missionários e se sintam a vontade;
- Fomentar hábitos de indústria [a exemplo dos morávios que treinavam seus missionários em “artes e ofícios” pensando na sua utilidade nos campos missionários];
- Conduta para com o governo: honrar sempre o magistrado, prestar-lhe pronta obediência, instruir os nativos a seguir o exemplo;
- Preparar pregadores nativos “os europeus são poucos e sua subsistência dispendiosa” as igrejas nativas aprenderão a manter os seus ministros;
- Traduzir a bíblia, “distribuir folhetos o mais abundante possível” e *criar escolas gratuitas*.

A grande marca do início desse movimento foi a organização das Sociedades Missionárias que se estabeleciam primeiro por iniciativas associativas particulares de fiéis e sem ligação com as denominações, estas envolvidas em querelas doutrinárias debatendo o liberalismo teológico (MEHL, 1969).

Os fins dessas organizações eram como expressos na ata de organização da Sociedade Missionária Metodista de “caridade e religiosos, concebidos para difundir as bênçãos da educação e o cristianismo e para promover e sustentar escolas missionárias e missões cristãs através dos Estados Unidos, o continente americano, e países estrangeiros” (BASTIAN, 1990, p. 126) através da ocupação cada vez maior de novos territórios.

O secretário geral da Sociedade Missionária de Londres, Henry Venn, e o secretário para o estrangeiro da Junta Americana dos Promotores de Missões Estrangeiras, Rufus Anderson, foram “os dois maiores teóricos e estrategistas de missões do século XIX...” (BEAVER, op. cit. p, 241) e propuseram a “fórmula tripla”, segundo a qual “o alvo das missões é fundar igrejas e patrocinar o seu desenvolvimento a fim de que venha a ser autogovernantes, autosuficientes e autopropagantes, e *instrumentalizar a Educação* na língua vernácula” (Ib. p. 141)(grifo nosso) para o serviço da igreja e treinamento de líderes, tese a qual resistiram às igrejas britânicas.

A idéia de criar uma elite intelectual de ministros e deixar aos cristãos nativos a interiorização da pregação levou setores a indagar se estes seriam capazes da tarefa. “O paternalismo deformou o desenvolvimento. Desse modo, todas as missões foram paternalistas e colonialistas na passagem do século”(Ib. p. 243) situação que durou até a Conferência de Edimburgo, em 1910.

O primeiro debate era quanto ao perfil do agente missionário. Uma proposta requeria missionários ordenados, clérigos, e com formação superior para países de maior nível de desenvolvimento social e religioso. A outra propunha missionários com habilidades técnicas em ofícios, artesãos, sob tutela de um ministro ordenado enviados a povos em nível “menor de civilização”. Segundo o mesmo Beaves,

Anderson protestou contra o grande destaque dado à “civilização” e contra a tentativa de reformar a sociedade da noite para o dia, defendendo que essa

mudança finalmente resultaria da ação do fermento do Evangelho na vida de uma nação (Ib. p. 242).

Uma vez que associada a “fórmula tripla” se colocava a necessidade de fermentação e transformação da sociedade, através do efeito do espírito cristão e “do espírito cristão do serviço infundidos na vida comum” no qual a educação seria fundamental.

Em resumo a estratégia missionária do século XIX (até a Conferência de Edimburgo, em 1910), tinha por alvo as conversões individuais, a fundação de igrejas e a transformação social através de *três tipos principais de ação*, que vieram a ser conhecidos como evangelização, *educação* e medicina. A evangelização incluía a pregação em todas as suas formas, a organização de igrejas e o apoio a elas, a tradução da bíblia, a produção de literatura e distribuição de bíblias e literatura (BASTIAN, op. cit. p 244)(grifos nossos).

Os fiéis das comunidades protestantes em geral acabavam sabendo ler escrever, recebiam educação primária e, às vezes, secundária, tornando-se mais “sensíveis a inculcação de práticas e valores democráticos” que a própria organização religiosa protestantes difundia (GRAY, 1982). Esta pedagogia liberal e democrática... foi fundamental para formação de uma minoria de verdadeira vanguarda ideológica com seus intelectuais populares e orgânicos, os pastores e professores das escolas,(Ib. p. 139) sobretudo, na América Latina.

A missão se destinou a difusão da cultura ocidental da perspectiva protestante, da pretensa superioridade dos povos anglo-saxões, na qual “...o homem e Deus tinham que trabalhar juntos para construir um mundo decente, e que não existia situação tão má que o homem, com a ajuda de Deus não pudesse transformar (Ib. p. 131).

O discurso missionário é ambíguo e não permite inferir com segurança necessária, até que ponto os missionários perceberam que a alternativa religiosa proposta esbarrava com estas estruturas sociais que não seriam alteradas sem iniciar um processo anômico. Considerando os seus ouvintes como pagãos, supersticiosos, fetichistas ou mágicos, não percebendo que, sendo preciso ou não este diagnóstico, este quadro era o paradigma de referência que delineava a estrutura social dos povos (NAVARRO, 1989).

O conversionismo era uma herança do pietismo. As missões estavam marcadas pela índole pietista conversionista que varreu os EUA no século XIX numa sucessão de avivamentos. O projeto missionário de fazer retroceder as distintas formas de paganismo para destruí-las enquanto se caracterizassem formas de idolatria. Do diagnóstico de Mehl:

Agora bem, iam se afrontar civilizações completamente diferentes[do cristianismo europeu], civilizações sacralizadas não secularizadas, nas quais a religião não era negócio privado, senão o fundamento dos costumes e tradições sociais. Os ritos de iniciação se referiam e se referem todavia a crenças religiosas, e são ao mesmo tempo a base de todo o organismo social. Tocar a religião pela pregação do Evangelho era suscitar a questão de todo o edifício social. Converter a Jesus Cristo implicava ao mesmo tempo desarraigar o indivíduo do seu ambiente social (MEHL, op. cit. p. 191).

Do ponto de vista psico-social a segurança individual e social está ancorada num conjunto de regras providas por um arcabouço ideológico, tantas vezes de matriz religiosa. A quebra do quadro de referência criava o risco de abrir um vazio social e uma dissolução das estruturas de proteção social, antes de haver proposto uma alternativa eficaz. O empreendimento missionário não conseguia ver as culturas locais, senão como obstáculos a sua ação, perspectiva cuja alteração implicaria num esforço teológico que não foi prevalecente na maioria das missões.

A face política da ação missionária não se restringia a uma hipotética associação entre os interesses eclesiais e políticos, mas também as condições efetivas do destinatário da pregação. Está problemática pode ser constatada segundo segue:

...mesmo em países com cultura elevada, como a Índia e a China, os missionários acentuaram o objetivo 'civilizador' assim como os seus colegas de regiões primitivas, por considerarem a cultura local como degenerada e supersticiosas – uma barreira a cristianização. Durante as primeiras décadas não houve qualquer debate sobre a legitimidade da ênfase da função civilizadora das missões. Houve debate apenas acerca das prioridades: o que vinha primeiro, cristianização, ou civilização? A questão era que algum grau de civilização era necessário para maior eficácia da mensagem, ao mesmo tempo em que a pregação inevitavelmente promoveria o nível civilizatório, como as reformas sociais, exemplo do *suttee* na Índia (BEAVER, op. cit. p. 239).

É verdade que esse argumento é às vezes levado muito longe. A melhoria social não pode substituir, dentro ou fora do país, a conversão individual. Deve ser uma questão tática temporária que um missionário dedique a sua

energia para obter tal influência sobre uma sociedade inteira para preparar gradativamente profissão geral de fé cristã ou que procure assegurar imediatamente conversões individuais, mas não pode constituir lema de uma política permanente permitir que conversões individuais deixem de interessar profundamente ao missionário (ALLEN, op. cit. 143).

Ao lado disso, questão de iniciar o proselitismo religioso atraindo as elites era uma estratégia já estabelecida. Baever nos informa que os missionários na Índia, por exemplo, estavam convencidos de que “o povo indiano só poderia ser ganho para Cristo, se a casta brâmane fosse primeiramente levada ao nosso Senhor (BEAVER, op. cit. p. 240).

Mesmo porque, em diversas regiões, a adesão ao protestantismo, ou ao cristianismo em geral, deveria ser coletivo em relação aos grupos primários, por que se o indivíduo fizesse uma opção particular “era expulso da família e perdia o seu meio de vida. Simplesmente para manter tais pessoas vivas elas eram empregadas como servos, professores ou missionários” pelas missões (Ib. p. 241).

Percebe-se, portanto, a religião não pode ser vista apenas como um sistema simbólico independente dos interesses das pessoas envolvidas. Os agentes religiosos retiram sua força (carisma) dos leigos que aderem a sua mensagem (conversão) Assim, o que determina a (quase) sistematização religiosa não é a coerência lógica, mas avaliações práticas.

Toda a ação missionária protestante se construiu sob o imperativo da quebra ou substituição do aparato simbólico da religiosidade anterior das populações que alcançavam, na qual se fundava a própria ordem social. Afirma conclusivamente Lopes Fl°:

“Certamente há momentos em que mudanças religiosas estruturais podem afetar o nível de consciência e de ideação religiosa...” e momentos em que as mudanças na forma religiosa de ver o mundo forcem o indivíduo a buscar ou construir novas formas de realidades sociais “o que exige” continua César, “uma compreensão dialética das relações entre religião e sociedade” (LOPES Fl°, 1992, p.134).

3 A Filosofia da Educação Protestante

O modelo educacional remetido à África no século XIX pelas missões protestantes foi aquele desenvolvido no âmbito das convicções religiosas e na cosmovisão geradas por aquele modelo de crença. Pensar a pedagogia protestante inevitavelmente remete a Reforma religiosa do século XVI, e ao movimento renascentista de onde emana a Filosofia da Educação que se estabeleceu no protestantismo.

Os pródomos da renovação pedagógica podem ser encontrados ainda em período mais remoto ao se verificar o desenvolvimento do humanismo fora da tradição escolástica. Embora não sejam mais que os antecedentes do movimento, lá estão os pedagogos italianos Guarino de Verona, Vittorino da Feltre, Ænas Sylvius e os irmãos de vida comum de Gehard Groote, que uniu a vida religiosa e o cultivo das letras antigas, influenciando a Alemanha e os Países Baixos (Cf. CHATEAU, 1978).

Os eventos da Reforma protestante permitiram mudanças mais nas idéias do que nos fatos, e se o quadro geral permaneceu semelhante, o *espírito* começou a mudar. “As repercussões pedagógicas da reforma foram, aliás, mais profundas que as do humanismo” (HUBERT, 1976, p. 41).

Na conjuntura também estão outros elementos condicionantes. A expansão marítima e comercial fortaleceu a burguesia européia interessada na liberdade propugnada pelo movimento de Reforma, acentuando o caráter antropocêntrico da cultura, ao mesmo tempo em que a queda do feudalismo e a emergência dos estados nacionais trouxe o acento no poder real e o conflito com a Igreja. Havia ainda a necessidade de adaptação do ensino ao surto econômico trazido por estes processos econômicos que fazia emergir aquela burguesia, e ele se operava na substituição da memorização pelas *explicações claras* cartesianas, mas mantinha da escolástica, a lógica, a retórica e a poética [aristotélicas] abandonando delas a física, a metafísica e o tratado da alma. A perspectiva luterana era de uma educação mais popular, religiosa, mas, emancipada da tutela da Igreja, e sob o controle do Estado. Os reformadores consideraram a ação pedagógica indispensável dado que a educação escolástica não podia responder satisfatoriamente ao racionalismo e ao misticismo reformado (NICHOLS, 1967).

Também era imprescindível à Reforma que se criasse uma via de acesso direto aos textos sagrados, como forma de restauração do cristianismo antigo. “Aproveitando-se inteiramente de um ensino orientado para uma argumentação dialética, era de sua essência procurar ultrapassá-lo para retornar ao destino original da mensagem religiosa – atingir o mais profundo da alma” (Ib. p. 42).

Nos seus principais textos referentes à educação² Lutero coloca seus postulados principais que se implantariam na Alemanha. Os pais eram responsáveis pela educação dos filhos, e sua autoridade vem de Deus. O Estado devia organizar o ensino e a sua intervenção é obrigatória, como o era a remessa das crianças a escola, o contrário era considerado negligência dos pais e passível de punição. A religião esta na base da educação.

Na questão metodológica Lutero insistia que a formação se desse de acordo com o perfil da criança, portanto, o mestre deveria conhecer a personalidade da criança, e não descuidar da educação física. Sua perspectiva era pragmática e previa oferecer uma profissão para os meninos e treinar a economia doméstica para as meninas. Segundo Riboulet, “é preciso reconhecer que Lutero interveio energeticamente em favor das escolas, e que obteve, na Alemanha, resultados consideráveis” (RIBOULET, 1951, p. 194).

Vários estados alemães se deram a organizar o seu sistema escolar sob influência protestante, e previam a instalação de escolas elementares vernáculas com o ensino da leitura, da escrita, da religião e da música sacra. Na educação a proposição baconiana do método indutivo levou a construção de um aprendizado mais preciso e científico (SENARCLENS, 1970; STTOL, 1973; WELCH. C. & DILLEMBERGER, J. 1958).

Melanchthon compartilhava a proposta de Lutero, mas tinha como pressuposto, que todas as profissões liberais exigem uma cultura geral enciclopédica, que repousa nos estudos literários, imprescindíveis aos ministros religiosos, rejeitando toda cultura de caráter exclusivamente técnico. “O que é verdade é que havia, no

² Carta aos Senhores Alemães (1520); Apelo aos Magistrados (1524); Diretivas aos Inspectores (1538)

próprio fundo da Reforma, um princípio de liberação pelo juízo pessoal... mas a reforma a este respeito deveria ultrapassar o reformador” (HUBERT, op. cit, p. 46).

A reforma havia tido um programa pedagógico. A Contra-Reforma teve o seu, que pôs em obra com tanto ardor quanto amplitude. Foi o trabalho das grandes ordens religiosas. A catolicidade pronto compreendeu que a educação era o terreno onde estava mais bem aparelhada para travar o combate (Ib. p. 46).

Compreender que não há necessariamente oposição entre fatores espirituais e fundamentação material, e quando eles operam de forma complementar

dão margem a um florescente período da cultura nacional. *A religião é a mais forte das influências espirituais*, condiciona relações... Só um novo ideal religioso, ou um ideal leigo que afirme elementos religiosos, é que será capaz de derrubar uma tradição religiosa já estabelecida e criar uma nova atmosfera... *As diferenças culturais mais profundas têm sido até hoje o resultado de cismas religiosos* (MONROE, 1974, p. 113) (grifo nosso).

Na Alemanha a primeira organização escolar foi feita em torno das *Lerhstand, Werhstand e Nährstand*, ilustrados, guerreiros, produtores, respectivamente, e remete a sociedade platônica, apresentando, para cada segmento treinamento próprio adaptado a sua função social.

A igreja controlava a educação erudita, com um sistema educativo que não se adaptava a instrução da massa. Embora destinado à elite, as massas precisavam desta educação elementar para garantir a salvação das suas almas, pela leitura da Bíblia, mas o clero deveria ter formação mais acadêmica. Declaradamente para Lutero o “principal propósito na educação era religioso e teológico, mas ele não se esqueceu do ponto de vista cívico e das necessidades do Estado” (Id. p. 120). As principais contribuições protestantes foram sabidamente a obrigatoriedade do ensino, a educação elementar universal, a educação secundária acessível, e a educação feminina. Segundo Melanchthon

É evidente que *a Providência quer* que as crianças sejam educadas no sentido de serem virtuosas e religiosas, mas essa educação não deve ficar limitada aos filhos deste ou daquele cidadão; é preciso que ele seja estendida a todos os jovens da nação, o que exigirá medidas coletivas, porque o

nosso fim último não reside apenas na virtude isolada, mas no bem-estar público (MELANCHTHON, apud. MONROE, op. cit. p. 121).

A tradição calvinista e a anglicana teve maior repercussão educacional no universo de língua inglesa do que a luterana. Huguenotes franceses, calvinistas holandeses e dissidentes anglo-saxões, apresentam como característica comum, a filosofia puritana (BIELER, 1990). Se a típica característica de responsabilidade moral das nações de língua inglesa encontrou sua melhor expressão no puritanismo, e o seu amor a liberdade e a justiça, na tradição leiga, seu aristocrático orgulho de raça e sua tendência para um esplêndido isolamento estão representados pela tradição anglicana (INGE, 1936). “O puritanismo é antes de tudo uma atitude do espírito em relação aos problemas da vida, baseada na responsabilidade moral e individual” (Ib. p. 191). Após a Reforma, na Europa e nos Estados Unidos ele constituiu uma característica comum daquelas comunidades (Ib p. 191).

A pedagogia protestante é representada, entre outros, como vemos por Bacon, Ratichius, Comenius, Locke, e Francke. Os primeiros quatro são realistas; Francke é o chefe da escola pietista. Cedo se distinguiram duas tendências principais representadas no racionalismo alemão e inglês e na ortodoxia francesa. Cada um destes grupos, por sua vez dava origem a outros, e as doutrinas de Kant acentuam esta decomposição. Assim o pressuposto filosófico que alimentaria todo o sistema posterior e derivado do axioma religioso reformado, estava na “união da autonomia da vontade com o livre exame” (MAYER, 1976, p. 197) da qual Schleimarcher se fez o apóstolo.

... a norma de fé não reside nos textos escritos nem na autoridade eclesiástica, mas na consciência que interpreta e vivifica. A consciência individual é de si o verdadeiro órgão da dogmática estabelecendo, para o crente, os símbolos religiosos mais aptos a lhe alimentarem a vida espiritual (COIGNET, apud. MAYER Ib. p. 197).

No que diz respeito a organização escolar e à educação formal, os protestantes posteriores manterão as idéias desenvolvidas no século XVII, erigindo um eterno ponto de tensão na base dessa educação: a moral e a religião como fundamento; ou a moral somente (TILLICH, 1992). A principal característica é a reação a um humanismo exagerado que não prepara suficientemente para a vida prática. “Um dos princípios fundamentais dos extremismos é que o aluno se instruirá, sobretudo

do, pelo contato das realidades”, o que seria imprescindível na atividade educativa desenvolvida nos novos ambientes, o africano, pelas agências missionárias, e “se referirá o menos possível à autoridade do mestre. *É [outra vez] o princípio do livre-exame aplicado a educação* (RIBOULET, op. cit. p. 81)

Os puritanos foram inovadores, mas se associaram em várias ocasiões aos movimentos educacionais leigos. Na Suíça, Holanda, Escócia, e na América do Norte o calvinismo foi responsável pelas mudanças metodológicas e indiretamente responsável por expedientes democráticos, como se vê nos sistemas sinodais e consistoriais (GARRISON, s.d.).

Observamos aqui que “esse senso de responsabilidade moral se transformou numa característica permanente do calvinismo” (MONROE, op. cit. p. 193). Os professores das academias eram muito mais tolerantes do que Calvino, e muitos, simpáticos ao arminianismo. “Alguns escritores huguenotes podem ser considerados precursores de Locke” (Ib. p. 195).

“Essas diferenças quanto às idéias religiosas influenciaram a atitude dos dissidentes no campo educativo” (Ib. p. 199). Cerca dos 150 professores demitidos fundaram escolas privadas, muitos deles eram professores particulares das ricas famílias dissidentes. O *Five Mile Act*, de 1665 proibiu os dissidentes de ensinarem em todas as escolas. Ainda que na prática eles pudessem dar aulas, quando indicados pelo fundador da escola. Os puritanos também não descuidaram da educação superior. Em geral não eram espaços sectários, mesmo porque no século XVII a posição dos dissidentes estava muito mais consolidada. Os demitidos das Universidades de Oxford e Cambridge por intolerância religiosa fundaram diversas academias, oito no total.

Os puritanos liberais foram os pioneiros da tolerância e nas pesquisas científicas produzindo quase todos os precursores da educação universal. Na maior parte movidos por concepções liberais, e predominavam as formações, médicas, jurídicas e teológicas. Locke, Shaftesbury e Newton existiam em todas as academias inglesas. “

Algumas vezes chega mesmo a ser difícil dizer se homens como Sir William Pettu, J. Priestley, J. Lancaster, G. Birbeck, ou mesmo Horace Mann de

Massachusetts devem ser considerados representantes da tradição puritana ou da tradição laicista (Ib. p. 197).

A inovação metodológica também era uma freqüente. Típico é o caso de John Bellers, da *Sociedade dos Amigos*, que em 1697 submeteu a Câmara dos Comuns, a proposta de organização de um Colégio da Indústria, para “ministração de ensino agrícola e industrial”, plano que foi aceito com a fundação de uma escola em Clerkenwell, em 1702. Era filosofia dos *Amigos*, ministrando o que chamavam de “ensino real” embora não deixassem de ver com bons olhos o ensino tradicional.

... os sistemas das escolas publicas do século XIX cresceram a partir das sementes que foram plantadas por eles. O maior de todos os reformadores educacionais, João Comenius (Jan Amós Komensky), foi um puritano, apesar de não ter sido calvinista, e suas idéias foram aceitas nos países puritanos como a base de suas políticas educacionais (Ib. p. 218).

O período subsequente assistiu as repercussões da revolução Industrial. Até o século XVII escola era privilégio da nobreza voltada para o passado e para a conservação da ordem, mantendo os privilégios e a preeminência da religião e da moral, relegando o que se associasse o conhecimento científico. O progresso técnico e a nova consciência e demanda das novas classes, exigiu um ensino técnico para a qualificação dos trabalhadores.

a burguesia dominante começou a perceber a necessidade de um mínimo de instrução para as massas trabalhadoras que se aglomerava nos grandes centros industriais. Os ‘ignorantes’ deveriam socializar-se, isto é, deveriam ser ‘educados’ para tornarem-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados (HARPER, 1982, p. 74).

A França, apesar da oposição aos jesuítas, privilegiou a formação secundária e superior e pouco fez pela escola elementar, apesar da Revolução. Somente em 1833 com o primário e a gramática teve início a educação elementar sistemática; tornada gratuita em 1881, obrigatória em 1882, e sob controle do Estado em 1886.

A Inglaterra começou por subvencionar o sistema confessional, depois fixando critério de rendimento escolar para o aporte de recursos públicos. Em 1870 o estado assumiu a fiscalização das primeiras escolas, coexistindo o sistema público

e religioso até 1903. Os últimos trinta anos do século XIX foram época de grande prosperidade para as *public schools*. As ciências foram introduzidas nos programas, o ensino da história, e o das línguas vivas se desenvolveram. A disciplina, a obrigação de jogos e esportes, criaram o tipo acabado do *gentleman* leal, decente, digno, cheio de confiança em si, mas inclinado a subestimar as qualidades de imaginação, e de sensibilidade, assim como a crítica intelectual. No fim do século, *boarding school* e *high school* deram às moças ensino equivalente aos dos rapazes.

Nos Estados Unidos, para transformar as fundações individuais da época primitiva das colônias em órgãos coerentes e completos de um grande Estado moderno, foi mister uma evolução regular, em cujo desenvolvimento mostrou incrível capacidade de adaptação as necessidades variáveis da existência, o que seria transposto para o campo missionário.

Tivemos oportunidade de indicar como a mão de obra nativa foi aproveitada na atividade religiosa e educativa dos agentes missionários. Isto não se fez apenas no âmbito estrangeiro, mas internamente. Em 1624 o estado da Virginia resolveu educar “*certo número* de crianças indígenas destinadas a servir de missionários entre os seus”.

O movimento educacional se democratizou após a revolução americana. O princípio governativo era: “Sendo a religião, a moral, e a instrução necessárias a um bom governo e a felicidade dos homens, deverão ser constantemente estimulados as escolas e os meios de educação” (HUBERT, op. cit. p 112).

No primeiro terço do século XIX, sobre a tríplice influência do ensino mútuo espalhado na Inglaterra por Lancaster, do exemplo das escolas prussianas e das doutrinas pedagógicas de Pestalozzi e Felleberg, multiplicaram-se os estabelecimentos de ensino elementar. Horace Mann fez criar em 1837 em Massachusetts o primeiro *Board of Education* (Ib. PP, 112, 113).

A historiografia sugere que o desenvolvimento da filosofia da educação protestante se deu no rastro da intervenção reflexiva e prática de alguns personagens que se destacaram. As principais contribuições destes pedagogos pode ser sumariada como segue.

João Sturm abriu na Alemanha em 1537 um ginásio em Estrasburgo que dirigiu até a morte que “foi, durante muito tempo, a mais célebre das escolas secundárias protestantes” (RIBOLET, op. cit, p. 198). Nele Sturm teve a oportunidade de implementar o método dos *Irmãos de vida comum* e erigir sua filosofia da educação sobre postulados: a piedade, o saber, a eloquência. Para lá afluíram quarenta anos *alguns milhares de estudantes vindos de todos os pontos da Europa*, dos quais duzentos pertenciam à nobreza. “Representa a transição do catolicismo para o protestantismo, como Pestalozzi, dois séculos mais tarde, representará a transição do protestantismo para o racionalismo” (Ib. p. 199).

John Locke advogou que a educação deveria ser construída observação e reflexão, a fim de estimular o emprego das faculdades pelos alunos numa instrução menos dogmática. Não preconizou nenhuma educação moral direta, mas não a ignorou, optando por desenvolver os instintos. Segregacionista, incentivou que as crianças do povo receberiam instrução profissionalizante, somente as demais uma educação liberal. Porém todos se entregariam ao aprendizado de pelo menos um trabalho manual, porque este era um “dever do espírito ao qual nenhuma pessoa pode furtar-se”.

A educação moral visaria a virtude, a prudência, e as boas maneiras, na qual os pais deveriam estabelecer sua autoridade sem violência, através do estímulo aos sentimentos de honra – *poderoso meio da educação* – que representava um apelo a consciência e ao dever. Assim sendo, deveriam pais e educadores, evitar punição humilhante, porque a humilhação subtrai a motivação.

O anverso dessa punição era a recompensa, preferencialmente a que fosse de ordem moral. Formar as crianças nas práticas religiosas, infundindo a idéia de Deus, era fundamento imprescritível. A educação moral e religiosa visava educar a vontade, porque esta é uma faculdade que se deforma, e o principal recurso era a exemplaridade.

Com estes pressupostos, *John Locke* estabeleceu uma reação à educação formalista. Não foi utilitarista intransigente, esforçando-se por tornar o ensino mais atraente, e fazendo da educação moral, a coroa da educação.

J. Amós Comenius, pastor e bispo dos morávios, foi o pedagogo mais importante do século XVII com seus mais de cem tratados educacionais. Na *Didática Magna* (1632) propôs a chave do seu pensamento. Estudou na Alemanha e Holanda, chegando a Reitor na Moravia, de onde mais tarde foi expulso migrando para a Polônia.

Entendia que a finalidade da educação era ajudar o homem no seu fim último, a felicidade eterna, em consonância com a natureza, o conhecimento de si, o que incluía o conhecimento de todas as coisas. Conhecimento, que leva a virtude, e esta a piedade, como objetivo da educação.

Por isto, o conteúdo da educação seria abrangente, para ensinar *tudo a todos*. (pansofia). Mas, uma vez que o conhecimento de tudo não seria *útil*, se deveria ensinar o principal, já que estamos no mundo como atores e parte da natureza. Adotou o método baconiano, indutivo, de acordo com a ordem natural.

Para a eficácia de qualquer proposta educativa impunha-se a necessidade da educação moral e religiosa, e a eficiência da prática pedagógica era imprescindível conhecer a natureza da criança. O processo se fundava na necessidade do cultivo dos sentidos e na importância da memória, que seria estimulada através de um ensino progressivo e útil, onde cada estudo deve contribuir para a instrução geral e disciplinada.

Para Comenius a organização escolar seria através de uma escola elementar, uma escola vernácula (substitutiva do ginásio para aqueles que não iriam ao ensino superior), o ginásio com o estudo do latim, a universidade, e o Colégio da Luz, o “estudo científico de todo e qualquer assunto”.

Henrique Pestalozzi, influenciado pelo *Emílio* desenvolveu as idéias de Rousseau, e a primeira escola profissional para pobres, entendendo a educação como fator de reforma social, tornando-se mestre escola, o que em seu tempo era tipificado pelos mercenários suíços que deixavam seus órfãos, que Pestalozzi acolheu.

Segundo Ficthe o método de Pestalozzi, que jamais formulou claramente suas idéias era o único capaz de reerguer a Alemanha. Censuravam-lhe pouca atenção

matemática, frágil formação dos docentes, ausência de formação religiosa e isolamento em relação a outros centros educacionais.

A sua idéia-mãe era que o desenvolvimento da natureza humana está sujeito a influência das leis naturais com as quais toda boa educação é obrigada a se harmonizar. Por isso a educação era entendida segundo o desenvolvimento integral das crianças moral, mental e físico.

Para bem conhecer o homem é necessário conhecer sua natureza e é na própria natureza do homem que se deve procurar as leis de sua cultura. A educação do homem seguindo as leis da natureza não é uma quimera, é o exercício que a torna possível. Para isso se exploram as três faculdades importantes: coração, espírito e talento:

O coração desabrocha plenamente pelas afeições da família. A cultura do espírito compreende três degraus: a percepção, a língua e o pensamento. O talento se aperfeiçoa pela observação das coisas, pela sua reprodução, pela liberdade e independência na ação (MAYER, op. cit. p. 201).

Seu procedimento didático partia da concentricidade nos estudos, onde cada ramo do estudo começa pelos elementos mais simples, evoluindo para um ensino graduado e lentamente progressivo. O saber e a formação do espírito são concomitantes, visando desenvolver a criança e não adestrá-la. Segundo entendia, o conhecimento estende nosso poder, e isso torna fundamental o saber e o saber fazer, porque instrução e destino andam conjugados e a escola é para a vida, construída no respeito à personalidade que é sagrada, a instrução a provê de liberdade e não comprime sua natureza.

Para a formação religiosa, bastaria despertar as formas latentes de consciência, fazendo apelo aos sentimentos generosos do homem. “O homem natural, a bondade natural, a escola da natureza, o estado da natureza, substituem para ele toda a verdade histórica, base do cristianismo” (STAMMER apud. MAYER, Ib. p. 212). O vínculo com uma tradição protestante e a heterodoxa substituição da *base do cristianismo*, não deve ser de todo estranhada aqui.

Joseph Priestley insistia que fosse concedida liberdade de “pensamento, debate e expressão a todos os indivíduos, cristãos, papistas, protestantes, dissidentes,

hereges ou distas, perguntando: podemos pensar que o saber morra conosco?”
Segundo Moroe,

Desta maneira os teólogos presbiterianos passaram gradualmente pelo arminismo e pelo arianismo, chegando a uma interpretação completamente heterodoxa do cristianismo, semelhante a adotada pelos unitaristas (MONROE, op. cit. p. 204).

O processo de libertação do dogma calvinista rígido foi grandemente acelerado pela íntima relação que se estabeleceu entre os líderes puritanos e os partidários do laicismo, deístas e maçons livres. A escola dissidente de Hackney, na qual lecionavam Priestley, Price, Kippis e Rees, transformou-se num foco de opiniões radicais tanto no campo religioso, quanto no campo político.

O pensamento de Pestalozzi foi incrementado a seguir por Hebart e Froebel. O primeiro aprofundou Pestalozzi dando-lhe mais fundamento teórico. A instrução que modifica as idéias é a única educação, levando a uma nova idéia que modifica a conduta. A educação deve despertar interesse e este se condiciona pela escolha adequada dos conteúdos, métodos, estágio psicológico do educando.

Froebel enfatizou a importância da criança e suas atividades estimuladas e dirigidas, entendendo a escola como o *locus* axiológico onde a criança deve aprender, sobretudo, valores: verdade, justiça, desenvolve a personalidade livre, através da responsabilidade e da iniciativa. Suas idéias estão dispersas em suas obras e a pedagogia proposta se baseia numa concepção da natureza como princípio único que com ela se confunde, e este princípio é Deus. A atividade/ação é a lei da evolução da natureza, e a lei que rege o mundo físico rege o mundo intelectual. Neste universo há harmonia no contraste, ou a lei dos contrários, que é a fonte da variedade, num processo dialético onde a afirmação e a negação representam estados intermediários que favorecem a harmonia. A aplicação da lei da atividade pelos jogos ginásticos objetiva desenvolver cientificamente a atividade da criança. O tato é o sentido fundamental, base da educação intelectual, educação da mão pelos dons e ocupações.

O senso moral não é esquecido, sugerindo que “a idéia de uma lei necessária que governa e dirige atividades humanas... É Deus o criador e legislador que se ma-

nifesta à alma na magnificência de cada uma das suas obras (MAYER, op. cit. p. 225). Toda educação não fundada sobre a religião, diz, é improdutiva.

J. Lancaster em sua escola em Londres estabeleceu o modelo de ensino mútuo e fundou uma escola normal para a formação docente no novo método. “Os anglicanos viram, com maus olhos estas fundações, porque nelas Lancaster admitia meninos de toda seita, não ensinava nenhum dogma, e se limitava a ler alguns versículos da bíblia” (Ib. p. 214), contudo, esta perspectiva inclusiva seria fundamental para a filosofia das missões.

Segundo Mayer, “o maior erro da escola mútua foi negligenciar o ensino religioso” (Ib. p. 216), uma vez que Lancaster introduziu o método no âmbito leigo. Em 1833 um projeto ministerial de ensino não-confessional foi rejeitado na Inglaterra. Mas em 1839 se estabeleceu um comitê para administrar os fundos educacionais providos pelas Câmaras. Esse comitê estabeleceu as bases para a instrução primária, criando notadamente a inspeção oficial das escolas religiosas livres ditas voluntárias, dando origem ao *Education Department*.

André Bell, ministro anglicano em Madras, contribuiu principalmente com o experimento do ensino mutuo.

Havia voltado para a Inglaterra quando Lancaster abria suas primeiras escolas de ensino mutuo. Como as fundações de Lancaster eram neutras do ponto de vista religioso, o clero anglicano encarregou o pastor de Madras de as tornar confessionais e de lhes tomar a direção geral (Ib. p. 214).

William Francke era pastor em Glaucha, partiu do princípio que “sem piedade, o saber é mais nocivo do que útil porque nunca se estar certo de não abusar dele” (RIBOULET, op. cit. p. 104). Em Halle Francke criou toda uma série de estabelecimentos de educação, que ficaram conhecidos como *Fundações Francke*. “A prosperidade das escolas de Francke foi extraordinária; à sua morte contava com mais de dois mil alunos” (Ib. p. 105). A estrutura do seu sistema educativo consistia numa escola para os pobres, uma escola burguesa “espécie de escola primária superior”, paga, para classes mais altas e um orfanato, gratuito.

Possuía um curso normal, para professores, três anos para os alunos-professores, e o *Pedagogium*, liceu clássico, modelo das escolas reais, profissionalizante, onde

estabelecia tipografias, bibliotecas, e farmácias. Simler foi o mais ardente propagador das escolas reais cujo tipo Francke criara que correspondiam as nossas escolas profissionais. Hecker fundou mais tarde, em 1747, em Berlim, uma escola para todas as carreiras comerciais e técnicas.

Francke foi verdadeiramente grande educador. No cume do seu sistema, coloca o conhecimento vivo de Deus e a prática do cristianismo, duas coisas, diz, indispensáveis em todas as condições. Para esse fim, multiplica exercícios de devoção, e a instrução não vem senão depois da formação religiosa (Ib. p. 105).

4 Missões Protestantes e Educação

Toda a experiência missionária na África apontou para uma questão principal relacionada à organização central das sociedades tribais africanas, que acabava por impor a chave do empreendimento na dependência do chefe tribal. Se este acolhesse a missão seu sucesso se mostrava mais promissor, se o contrário se desse às dificuldades ficavam quase intransponíveis.

Exemplarmente a atividade de H. M. Stanley (1841-1904) operou neste modelo. Estabelecendo vínculos de amizade com o imperador Mtesa de Uganda, e pelo interesse do monarca assegurou a este o envio de missionários. Dos oito enviados apenas dois se estabeleceram em função da morte dos demais. A substituição de Mtesa pelo seu filho Muanga, que temia uma invasão estrangeira, alterou a situação passando os cristãos a sofrer feroz perseguição. Sob ameaça de deposição Muanga pediu ajuda aos missionários em troca da liberdade religiosa, ocasião em que o missionário Pilkington aproveitou para “abrir umas casas de leitura”.

A iniciativa de Pilkington revela que as práticas educativas implicavam num processo formativo mais abrangente do que a simples escolarização. A alfabetização era continuada pelo acesso a literatura, notadamente religiosa, mas não exclusivamente desse teor. Além disso era uma “ocupação” oferecida aos nativos as casas de leitura.

Já indicamos que o século XIX foi o período do grande avanço missionário protestante (Cf. Walker, 1980). Dezenas de *Sociedade Missionárias* foram organiza-

das, e entre as mais importantes a *Sociedade das Missões Evangélicas de Paris*, em 1824, mesmo com a lembrança de Leonard de que predominava maior “...curiosidade pelas viagens ou as obras filantrópicas que de uma preocupação de evangelização dos pagãos” (LEONARD, 1966, p. 64). Os missionários franceses passaram a ocupar sistematicamente a África.

Em 1829 a pedido da *Sociedade Missionária de Londres*, os franceses mandaram os três primeiros missionários para o Lesotho, onde já habitavam alguns colonos franceses. Isaac Bisseux dedicou-se a assistir pastoralmente os colonos franceses, e Samuel Rolland e Prosper Lemue foram ao norte em missão, mas tiveram que retroceder pela oposição do chefe local.

O reforço de outros três missionários atendia um pedido de “homens de paz” feito pelo rei Moshesh, e eles instalaram estações missionárias em Thaba-Bossiou, a capital. A resistência a pregação religiosa se fez notar, principalmente em relação a questões éticas como a monogamia estimulada pelos missionários, e rejeitada pela cultura local. De outras partes do Lesotho vieram solicitações para abertura de campos de missão, o que revela que as iniciativas de intervenção missionária operavam num crescente incremento, mas o processo era instável pela oposição que faziam os filhos do monarca aos missionários e seus prosélitos, além de conflitos armados freqüentes até 1860.

“Junto à obra direta de evangelização vinha a atividade educativa”, e uma escola normal foi inaugurada em 1864, liderada pelo missionário Adolfo Mabile (1836-1894) que também abriu uma escola de teologia para formação de pastores nativos. Além disso, se organizou uma escola para meninas (1871) e uma escola técnica em seguida. No início do século XX as escolas no Lesotho já atingiam 40.000 estudantes.

Na experiência do Lesotho está mais perfeitamente tipificada a filosofia educacional e a prática herdada do protestantismo, com os níveis diferenciados entre as escolas e pela abertura das mesmas a educação feminina, mesmo com o papel da mulher nas sociedades africanas.

Experiência análoga se verifica no Senegal, em 1861, onde no final do ano seguinte a *Sociedade de Paris* fundava sua estação missionária em Sedhiou com duas

escolas “que freqüentaram assiduamente as crianças nativas” (Id. p. 85).

Em 1870 os esforços da missão se voltaram para São Luiz. Três missionários (um deles professor)

empreenderam desde o primeiro momento a tarefa de agrupar os protestantes europeus, *e logo abriram escolas*. Chegou a missão uma valiosa ajuda na pessoa de um negro, convertido do sr. [Hudson] Taylor convertido em Gâmbia... consagrado missionário que assumiu a missão em 1878" (Ib. p. 85).

A figura do negro convertido remonta a prática de incorporação de nativos ao empreendimento missionário e escolar como já apontamos. A atividade dos da terra implicava no proselitismo, mas alguns deles operavam nas escolas, na perspectiva do ensino mútuo já apresentado.

Como no Sengal, “a elite da população se formou nas escolas da missão”. A pedido do rei cristão de Butsuana, o missionário P. Hepburn se estabeleceu no Zambeze em agosto de 1878, ali “o soberano estava disposto a receber o maior número possível de missionários”. Em setembro de 1885 Coillard fundou sua primeira estação missionária, e formou equipe uma para ocupar outros pontos disponíveis do território, e “em cada estação uma escola” (Id. p. 88), o que implicava professores além de clérigos.

A American Board se instalou no Gabão em 1842, em Baraka, de onde ocupou a região do baixo Ogooué, e Talagouga e Ndjolé. O Gabão apresentava uma dificuldade a mais para os missionários anglo-saxões pela presença francesa anterior que deixara o idioma como herança, fazendo com que as escolas fossem fechadas “por um longo período”.

Outro fato que marca a presença protestante no Gabão foi o êxodo de seus missionários para atividades comerciais privadas, aproveitando a prosperidade do país na virada do século XX. Segundo Leonard, “o desenvolvimento da missão do Gabão deu lugar, além da fundação de escolas junto às estações e os anexos, e de uma escola normal para a **formação de mestres indígenas**, a criação de atividades muito especializadas”(Id. p. 90), as escolas profissionalizantes as “muito

especializadas”, cujo impacto depois se veria na organização da Sociedade Agrícola e Industrial do Ogooué.

Madagascar teve a peculiaridade de ter sua ocupação em duas fases: uma inglesa (1820-1896) e uma francesa (1896-). O maior comprometimento da atividade missionária do período inglês foi a volubilidade política verificada. Radama I era simpático aos protestantes missionários, mas seu assassinato levou ao trono a rainha Ranavalona I que restaurou cultos locais e até o fim do seu governo submeteu os missionários e os convertidos a feroz perseguição por trinta anos. Seu filho Rakoto assumiu o trono como Ramada II, também simpático ao protestantismo teve o destino do pai, substituído pela sua esposa a rainha Rasoherina I, que não era adepta do protestantismo, mas defendeu a liberdade religiosa.

Em meados dos anos sessenta eram quatro as Sociedades Missionárias protestantes em Madagascar e sete no final dos anos oitenta (Cf. GRINGS, 1981). Mesmo assim não foram suficientes no enfrentamento de uma forte presença das missões católicas, que sob influência jesuíta começaram a estimular uma francofobia na população, associando a fé protestante francesa à desestabilidade política.

Mas a subida ao trono da rainha Ranavalona II modificou outra vez a conjuntura a favor dos protestantes, havendo ela mesma se convertido como seu marido e primeiro-ministro a nova crença, o que levou a uma adesão maciça da população. Sua filha Ranavalona III que a sucedeu foi a primeira monarca educada nas escolas das missões protestantes, em 1883, o que aponta a diversidade do processo, que incluía as elites e as comunidades locais.

A primeira intervenção militar francesa foi em 1885 e dez anos depois a nova incursão tornou Madagascar protetorado francês. A Sociedade Missionária francesa resistia a iniciar atividades sob a tutela das armas, mas assumiu a tarefa em 1896, uma vez recrudescida a resistência aos franceses por parte dos protestantes locais, originalmente ingleses. “Além do mais havia surgido uma nova concepção de missão que ia iluminar todas as relações dos Estados com as sociedades missionárias” (Id. p. 99).

A missão Francesa, assumindo parte das tarefas deixadas pela Missão de Londres, também houve de encarregar-se do ensino, já que imediatamente depois da conquista, os malgache que enviavam seus filhos as escolas protestantes se fizeram suspeitos de francofobia.

Com efeito a situação escolar estava nas mãos das missões, somente a escola do palácio dependia do estado malague e as missões não eram francesas. Todavia, a obra escolar era extremamente fecunda em estabelecimentos: escolas elementares, colégios, escolas superiores e normais (Id. p. 94).

Finalmente se encerra esta seção com os indicativos sobre a ação missionária em Camarões. Ali se concentrava o maior alvo do tráfico negreiro que a Inglaterra se propusera a acabar em 1840. “Em 1841 a Sociedade Missionária de Londres se impôs o dever de evangelizar os escravos liberados e desembarcá-los na ilha de Fernando Poo, sob dominação espanhola (Id. p. 98). O missionário G. Saker começou seu trabalho entre os dualas, onde traduziu e imprimiu ele mesmo a bíblia na língua indígena, o que sugere que o processo de leitura já se desenvolvera ali.

No decênio de 1887-1897 a Missão de Basileia abriu nove estações missionárias, passando o numero de prosélitos de 172 (1888) para 1.473 (1897) “e as escolas se desenvolviam no mesmo ritmo” (Ib. p. 98). Embora o imperativo missiológico tivesse a motivação e estratégia religiosas de fazer prosélitos entre os africanos, a referência ao *ritmo* da ação educativa revela que a escolarização não era apenas acessória ou conseqüente, mas objetivo da missão, na perspectiva do valor da instrução no protestantismo, já indicado em outra seção deste ensaio.

O método missionário protestante era diversa, “adaptados às condições particulares de cada país evangelizado. Porém, existe umas ‘constantes’: por exemplo, o afã material de bem-estar e a preocupação espiritual de viver honestamente; a criação de escolas e de hospitais junto às igrejas... a difusão da bíblia...(Id. p. 99) igualmente tipificada já neste trabalho como valores do protestantismo.

Conclusão

Em que pese a imbricação entre pregação religiosa e interesse coloniais a ação política e as motivações extra-religiosas estiveram presentes em todo o cristianismo ocidental, a presença missionária protestante na África trouxe benefícios evidentes durante o seu processo de implantação.

Inevitavelmente, o protestantismo e outras idéias sociais eram filhas de sua época, e toda a filosofia da educação protestante se operou sob os influxos da modernidade, com os ideais de natureza humana universal, autonomia do sujeito, educabilidade humana, emancipação da razão, principalmente, antecedendo os ideais iluministas do século seguinte do conhecimento oriundo da experiência, o conhecimento natural a individualidade do educando, e a busca da formação do indivíduo para a humanidade.

A pedagogia protestante na África tinha os pressupostos dos conteúdos europeus, a educação como processo, as disposições internas e ação ambiente reguladoras do ritmo de assimilação das idéias e do conhecimento, trazendo a tona *a natureza do indivíduo*, porque educar era imanente ao desenvolvimento humano, e interativo. Sobretudo, estavam presentes as convicções do espiritualismo, convencido do aperfeiçoamento humano, da sua transcendência, e da possibilidade de ser.

Em que pese em quaisquer circunstâncias o ônus que se impõe as culturas colonizadas, a dimensão filantrópica da ação protestante, mais do que de emancipação política hodiernamente reclamada, operou positivamente no continente negro, capítulo a não ser relegado na história da educação moderna.

Referências

ALLEN, A. V. G. *The continuity of Christian troughth*. Boston: Houghton Mifflin & Co., 1897. IN DUNSTAN, J. Leslie. *Protestantismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1964, p. 137.

AMARAL, E. M do. *O Protestantismo e Reforma*. São Paulo: Linográfica, 1962.

ANDERSON, W.K. (Org.) *Espírito e mensagem do protestantismo*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1953.

BAUSBAUM, Leôncio. *Formação da consciência social*. Rio de Janeiro: s. e., 1972.

BEAVER, R. Pierce. A história da estratégia missionária. *Missões transculturais. Uma perspectiva histórica*. São Paulo: Mundo Cristão, 1987.

BIELER, A. *O pensamento econômico e social de Calvino*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1990.

BOISSET, J. *História do protestantismo*. São Paulo: DIFEL, 1971.

BOURDON, R. *Da Ideologia*. São Paulo: Ática, 1989.

CAREY, William. Uma investigação sobre o dever dos cristãos de empregarem meios para a conversão dos pagãos. In BEAVER, R. Pierce. *Missões transculturais. Uma perspectiva histórica*. São Paulo: Mundo Cristão, 1987.

CHATEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.

CHAVES, O.M. A teologia e a Ideologia das Missões Protestantes. *SIMPÓSIO*. Ano XVIII, nº 29, junho de 1985, pp. 26-37.

COIGNET, G. *Evolução do protestantismo no século XIX*, Paris, 1908. In MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

D'AUBIGINE, J. H. *História da Reforma protestante do século XVI*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, s.d. 6 v.

- DULLES, A. *A Igreja e seus modelos*. São Paulo: Paulinas, 1978.
- DUNSTAN, J. Leslie. *Protestantismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- DURRELMANN, F. *¡Protestante! Por que?* Michigan: TELL, sd.
- GARCIA, Eduardo. *História da civilização*. São Paulo: Egéria, 1978. v. 4.
- GARRISON, W. F. *A protestant manifest*. New York: Abingdon Cokebury, s.d.
- GONZALEZ, Justo L. *A era dos novos horizontes*. São Paulo: Vida Nova, 1988.
- GRAY, J. *O Liberalismo*. Lisboa, Editorial Stampa, 1982.
- GRINGS, D. *História dialética do cristianismo*. Porto Alegre: EST, 1981.
- HARPER, Babette *et all*. *Cuidado Escola*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HUBERT, René. *História da Pedagogia*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.
- INGE, W. T. *Protestantism*. New York: Nelson e Sons, 1936.
- JEDIN, H. *Manual de história de la Iglesia*. Barcelona: Herder, 1972.
- JONGRINP, F. *Ética protestante y progreso econômico. Las colonias agrárias holandesas calvinistas en Argentina y Brasil*. Mexico, *Cristianismo y Sociedad*. Ano 16, n.2 , pp.88-104, México: FTLA, 1979.
- LATOURETTE, K. S. *História del cristianismo*. Buenos Aires: Casa Bautista de Publicaciones, 1980.
- LEONARD, Emilie-G. *História general del protestantismo. Expansion y estado atual*. Madrid: Editorial Península, 1967.

LOPES Flº. Orivaldo. *A Conversão ao Protestantismo no Nordeste*. Natal
Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1992.

MARROU, Henri. *Do conhecimento histórico*. São Paulo: EPU, 1974.

MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar,
1976.

MEHL, R. *Teologia del protestantismo*. Madrid: Tammus, 1969.

_____. *Tratado de sociologia del protestantismo*. Madrid: Studiun, 1974.

MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974.

NAVARRO, C.C. Los estudios antropológicos sobre el protestantismo en el México,
Crsitianismo y Sociedad , ano 28 n. 101, Mexico, 1989.

NICHOLS, J. H. *Primer for protestantes*. New York: Abingdon Press, 1967.

RIBOULET, L. *História da pedagogia*. São Paulo: FDT, 1951. v. II.

SANT'ANA, J. de. *Protestantismo, cultura y sociedad*. Buenos Aires: La
Aurora, 1970.

SCHMIDT, K. D. A fundamentação da História Eclesiástica. SCHMIDT, K.D.
A presença de Deus na história. São Leopoldo: Sinodal, 1982.

SENARCLENS, J. *Herdeiros da Reforma*. São Paulo, ASTE, 1970.

STTOL, H. *O pensamento da Reforma*. São Paulo: ASTE, 1973.

TILLICH, P. *A era protestante*. São Paulo: IMS, 1992.

VOUELLE, M. *Ideologia e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WALKER, W. *História da Igreja Cristã*. São Paulo: ASTE/JUERP, 1980.

REVISTA CAMINHOS DA HISTÓRIA
v. 19, n.2/2014

WELCH,C/DILLEMBERGER,J. *O Cristianismo protestante*. Buenos Aires: La Aurora, 1958.

WHALE, J. S. *The protestant tradition*. New York: Westminster Press, 1967.