

O PORTO ALEGRE COLLEGE NO PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL: RESISTÊNCIA OU VERTICALIZAÇÃO

Everton Fernando Pimenta¹

Resumo

No contexto do processo de nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul, se analisará de que forma, por meio da trajetória de Oscar Machado como reitor do Porto Alegre College, a instituição educacional lidou com as exigências impostas pelo governo para sua nacionalização ao mesmo tempo em que aprofundava o modelo educacional metodista. Recorrendo a documentos, entrevistas e a bibliografias sobre o tema, também se observará se, a exemplo de outros educandários ligados a grupos étnicos ou religiosos, se desenvolveram estratégias de resistência à sua nacionalização, se esta ocorreu completamente e quais fatores levaram a um ou outro resultado.

Palavras-Chave: PAC, IPA, Oscar Machado, Nacionalização do ensino, resistência, modelo educacional metodista.

Abstract

Within the context of a nationalizing process of education in the Brazilian state of Rio Grande do Sul, and through the trajectory of Oscar Machado as the rector of the Porto Alegre College, this work will analyze the way on which the educational institution dealt with the demands imposed by the government forcing its nationalization, at the same time as it deepens the Methodist educational project. Resorting to documents, interviews and the bibliographies about the theme, it will be also possible to observe if - like other educandaries linked to an ethnic or religious group - strategies of resistance to nationalization were developed, if this process happened completely and what were the factors the lead to this or other result.

Keywords: IPA, PAC, Oscar Machado, Nationalization of the education, resistance, Methodist education design.

Introdução

O objetivo precípua deste artigo é entender como o Porto Alegre College (PAC), mais importante educandário metodista do Rio Grande do Sul, e sua administração lidaram com o processo de nacionalização de ensino na década de 1930 e 1940.

Acreditando ter existido uma atuação ambivalente de suas lideranças nesta época, que oscilaram desde a tentativa de se enquadrar às novas exigências legais impostas ao PAC pela

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Doutorando em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor de História na rede municipal de educação da cidade de Lavras-MG. Este trabalho é um desdobramento da pesquisa de doutorado que conta com o apoio do CNPQ. E-mail: evertonpimenta@yahoo.com.br

nacionalização, a uma acentuação do modelo educacional norte-americano que se colocava num sentido oposto às tais ações governamentais, por meio da abordagem da trajetória de Oscar Machado, reitor do instituto neste período, se observarão estes elementos com o fito de trazer uma nova leitura para este processo que parece não ter sido mais complexo do que afirmou a literatura que já o analisou.

Para isso, será feita a utilização de um amplo conjunto documental, integrado por documentos relativos ao instituto, entrevistas e também pela bibliografia referente ao tema, e de um aporte teórico metodológico proveniente da História Cultural, com destaque especial ao conceito de *habitus*, sob a perspectiva de Pierre Bourdieu.

O Porto Alegre College e o início de sua administração por reitores brasileiros.

Uma vez obtida a autonomia da Igreja Metodista Brasileira frente à Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos e, em janeiro de 1934, também feita a escolha do primeiro bispo brasileiro, César Dacorso Filho, relevantes mudanças nas instituições de ensino da denominação religiosa passaram a ser percebidas.

Contrário ao domínio da Junta das Missões no sistema educacional metodista e à continuidade dos missionários em postos de chefia das unidades que o integravam, uma das primeiras medidas tomadas pelo novo bispo foi a substituição dos reitores norte-americanos por brasileiros para aumentar a autonomia nestas (Novaes Netto, 2004, p. 86).

Destarte, é preciso perceber que quando Oscar Machado foi escolhido para ser o primeiro reitor brasileiro do Porto Alegre College (PAC), ao mesmo tempo em que esta medida atendeu aos interesses acima mencionados, configurava uma estratégia para resolver possíveis problemas que a passagem do controle das administrações das instituições de ensino para as mãos dos brasileiros poderia ocasionar, além de também ser uma tentativa para lidar com as dificuldades financeiras que se mostravam frequentes na trajetória da instituição.

Sobre o primeiro ponto, concebe-se que Oscar Machado não encontraria maiores dificuldades no novo posto se a opção por ele para assumir a reitoria do PAC se originou da preocupação de serem resolvidos quaisquer problemas burocráticos, por ventura, surgidos em razão de sua documentação poder ter sido redigida em inglês ou pela necessidade de possuir um dirigente

com conhecimento da estrutura administrativa dos colégios metodistas, por ser uma liderança forjada enquanto um intelectual orgânico metodista em colleges norte-americanos² (o Birmingham-Southern College (BSC), Alabama-EUA, e a Southern Methodist University (SMU), Texas-EUA) bem como pelo fato dele já ter trabalhado no Colégio União de Uruguaiana-RS e no Instituto Granbery de Juiz de Fora-MG em cargos diretivos.

Em relação às questões que envolvem as dificuldades financeiras vividas pelo PAC, ao ser questionado sobre os motivos que justificariam a opção por Oscar Machado e, se esta definição teria gerado algum tipo de disputa, Edni O. Schroeder afirmou que ela ocorreu sem celeumas.

Em sua ótica, Oscar Machado seria capaz de dar continuidade à forma como a escola funcionava, aprofundando os padrões de relacionamento existentes, e de garantir a manutenção das relações pessoais com membros da Igreja Metodista americana que, constantemente, socorriam financeiramente a instituição, fato que ensejou várias viagens deste aos Estados Unidos nas décadas de 1930 e 1940. Em suma, ele entendia que, por haver um senso de responsabilidade pela manutenção da missão no Brasil por parte da Igreja Metodista do sul dos Estados Unidos até a autonomia da Igreja brasileira, o motivo que pode ter sido decisivo para a escolha por Oscar Machado dimanava das relações que ele possuía nos Estados Unidos, que, em casos de necessidade, prestariam socorro financeiro para a manutenção do educandário, o que ocorreu ao longo de sua gestão (Entrevista com Edni Oscar Schroeder 25/07/2016).³

Os alicerces para se transplantar um modelo educacional.

No transplante do metodismo para o Brasil, junto das concepções religiosas, não só o modelo educacional, mas suas estruturas burocrática e arquitetônica também foram trazidas. Nesse sentido como uma tentativa de integrar a vida dos estudantes e gerar uma sensação de pertencimento a uma coletividade maior, segundo Peri Mesquida (MESQUIDA, 1994, p. 132-136), as próprias estruturas físicas das instituições de ensino metodistas brasileiras, em boa

² Sobre a formação de intelectuais orgânicos pelo metodismo ver: (Pimenta, 2017).

³ Edni Oscar Schroeder, ex-aluno do instituto na década de 1960, foi professor da UFRGS e também reitor do IPA. Dada sua vivência no interior do metodismo e do IPA, a seu estudo de mestrado sobre a instituição (Schroeder, 1982) e também às duas entrevistas que nos concedeu, foi importante para a formulação de algumas das hipóteses aqui apresentadas, ainda que estas possam divergir um pouco daquilo que afirmou nestes materiais citados.

medida, replicavam o padrão arquitetônico dos casarões dos fazendeiros do sul dos Estados Unidos ou dos colleges norte-americanos e, ao que tudo indica, eram nestes inspirados, a exemplo do Birmingham-Southern College (BSC), Alabama-EUA, e da Southern Methodist University (SMU), Texas-EUA, situação que pode ser abaixo visualizada.



Imagem 1: Revistas *La Revue*, *Colunas* e *Rotunda*, respectivamente publicadas pela BSC, IPA e SMU.⁴

Acerca dos reflexos da adoção deste modelo arquitetônico, Valeska A. de Lima (Lima, 2014, p. 16-17) destacou que, pautadas pelo modelo norte-americano, no qual as universidades, usualmente, situavam-se em áreas apartadas das cidades, suas edificações, por vezes, formavam um quadrilátero que favoreceria a circulação, o próximo convívio e também o controle das atitudes dos membros da comunidade acadêmica, situação que evidenciou ao apresentar como esta concepção parece ter contribuído para a construção deste tipo de sociabilização no PAC:

⁴ Integrante dos anuários mencionados, estas fotografias foram consultadas em: (Lima, 2014, p. 18).

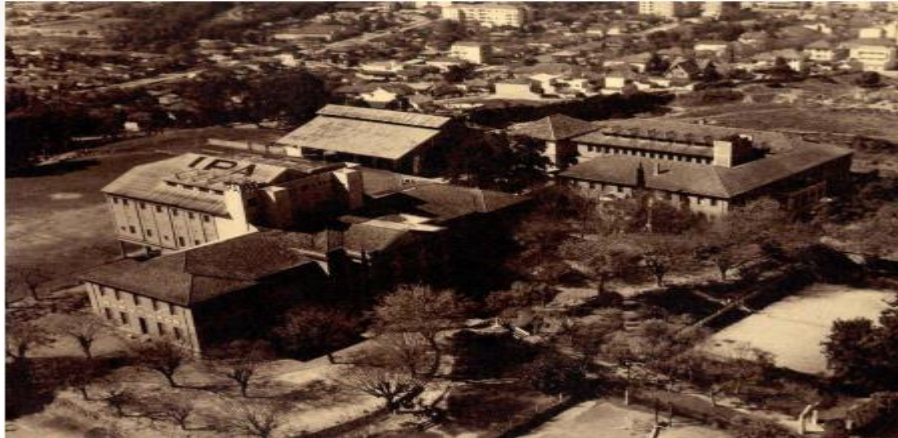


Imagem 2: Vista aérea das construções do IPA. Fonte: *Colunas*, 1958.⁵

Somados, tais itens afetaram diretamente as inter-relações travadas em seus educandários que se diferenciavam muito daquelas que eram tecidas nas escolas católicas. Não só exteriormente se vislumbrava uma aparência exógena mas também interiormente se desenvolvia uma cultura escolar que era inculcada nos estudantes por uma série de dispositivos dos quais se aparelhava o PAC, que também era um universo apartado da sociedade e da cultura gaúcha e brasileira como um todo, elementos que serão, a seguir, abordados (Mesquida, 1994, p. 132-136).

Oscar Machado e o aprofundamento do modelo educacional metodista.

Desde sua chegada ao PAC, é patente que, em tal ambiente físico – que passou por um significativo aumento⁶ – as alterações que ele passou a introduzir na cultura escolar da instituição⁷ foram norteadas por toda uma bagagem acumulada ao longo de sua trajetória escolar e profissional, uma espécie de *habitus* que, por também já ser visível no educandário, parece ter facilitado suas ações.⁸

⁵ Esta fotografia foi extraída de: (Lima, 2014, p. 17).

⁶ Para informações sobre a expansão do instituto na gestão de Oscar Machado ver: (Gutierrez, 1983, p. 23).

⁷ Sobre o conceito de cultura escolar aqui adotado, ver: (JULIA, 2001)

⁸ Por *habitus* se entende a interiorização, por parte dos indivíduos, de valores, normas e princípios sociais que moldariam sua forma de ação, sem que estas se dessem sempre da mesma maneira ao longo do tempo. Eles seriam estruturas estruturadas, ou seja, categorias

Por este ponto de vista, se o PAC possuía estruturas como os grêmios estudantis, o jornal *O Reflexo*, e já existia um sentimento de pertencimento a uma coletividade que era designada de “família collegense” (*O Reflexo*, 1934, p. 3), sob a batuta de Oscar Machado, um agrupamento de símbolos e novos órgãos foram para ele transpostos com o intuito de integrar ainda mais a vida dos estudantes, sobretudo dos internos, e de adaptá-lo ao novo clima sócio político que, inclusive, o forçou a alterar o nome do PAC para Instituto Porto Alegre (IPA).

Nesse sentido o lado mais visível do legado de sua administração se remete ao aprofundamento do modelo educacional metodista e à bem sucedida introjeção de seus valores na comunidade do instituto.

Retrospectivamente, ao se observar as ações desenvolvidas desde a abertura do PAC e aquelas que por Oscar Machado foram implementadas à luz do lema “conservar melhorando”, é notório que, imerso em um contexto de amplas transformações, tanto no interior do metodismo, quanto na realidade socioeconômica e política nacional, em sua gestão este modelo foi substancialmente aprofundado, o que se pode interpretar como aquilo que ele descreveu sob o termo “melhorando”.

Nesse sentido, ao abordar a substituição de Jesse Earl Moreland por Oscar Machado na administração do PAC, *O Reflexo* mencionou que a primeira providência a ser tomada pelo novo reitor foi criar o hino da escola que até então não existia. Na cobertura da celebração do aniversário de Jesse Earl Moreland, a criação do hino da escola foi registrada nos seguintes termos:

Dia 2, porém, em uma festa íntima que tivemos, o sr. Moreland apresentou-nos uma poesia de autoria do nosso atual diretor dr. Oscar Machado, perfeitamente adaptável á musica da Universidade Metodista do Sul, dos EE.UU., e que perfeitamente correspondia ás condições almejadas, sendo imediatamente adotada para o hino do Colegio. O dr. Oscar recebeu naquela ocasião uma linda medalha de ouro, que era o premio oferecido ao vencedor do concurso. Na mesma ocasião,

que, anteriores ao indivíduo, ajudariam a conformar sua visão de mundo e a guiar suas ações (Ortiz, 1983, p. 17-18). Nas palavras de Pierre Bourdieu: “*Habitus, sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes*” (Bourdieu, 2011, p. 191).

⁸ Ao tratar deste episódio, embora se remeta ao nome que o PAC iria adotar posteriormente, situação que se repete em outros documentos citados, Edni O. Schroeder destacou a importância que Oscar Machado atribuía

ensaiamos o hino por duas ou três vezes, com resultado satisfatório (*O Reflexo*, 1934, p. 12).⁹

Vale lembrar que, assim como Oscar Machado, Jesse Earl Moreland foi aluno da Southern Methodist University de onde, provavelmente, além do modelo arquitetônico, se importou o modelo educacional, administrativo e do PAC, com todos os órgãos e estruturas dos quais ele seria dotado (Schroeder, 1982, p. 28).

Por conseguinte, presume-se que muitas das iniciativas que foram postas em prática por Oscar Machado refletiam, nada mais nada menos, aquilo que ele já havia se deparado em sua trajetória no interior das instituições metodistas, especialmente na SMU, a exemplo do hino da escola, de suas novas cores¹⁰, do hino do campanário¹¹, entre outros.

Essas ações – dotadas de um grande simbolismo no interior da cultura escolar do educandário – foram procedidas por uma série de outras que dotariam o PAC de órgãos existentes nas instituições metodistas pelas quais Oscar Machado transitou como aluno e professor que, por não representarem radicais mudanças frente à situação na qual ele assumiu o educandário, justificavam o lema adotado em sua gestão e, possivelmente, também satisfaziam a alta hierarquia da Igreja Metodista.

Neste terreno, frisa-se que, se as inovações que reforçariam a identidade e a cultura escolar do PAC tivessem em Oscar Machado um de seus principais fomentadores, os profissionais que ele trouxe consigo também foram agentes de tal processo por possuírem uma bagagem similar à sua, por conta de terem sido alunos ou professores do Instituto Granbery, onde esse estado de coisas já estava consolidado como um forte *habitus*.¹²

a estes tipos de símbolos ao revelar como teria sido composto o hino do colégio: “Então, por exemplo: na posse de Oscar Machado, quando ele vai assumir e pergunta, né, “— Qual é o hino da escola que nós vamos cantar?”, e aí dizem “— Não! Mas a escola não tem hino”. Tá certo? Porque aos antecessores isso não era uma coisa fundamental. Pra ele era uma coisa fundamental: a pessoa cantar pela sua escola, né? Então, ele vai e conta-se que ele, na escadaria do IPA, olhando Porto Alegre lá ao longe, né, ele... ele monta a letra do hino do IPA em cima de uma música norte-americana ... de uma ... de uma música norte-americana e ... e na posse, teria sido a primeira vez que se canta esse hino” (Entrevista com Edni Oscar Schroeder, 23/08/2016).

¹⁰ Sobre as cores que representavam a instituição ver: (Gutierrez, 1983, p. 5).

¹¹ Ver: (*Colunas*, 1958, p. 27).

¹² Acompanharam e auxiliaram Oscar Machado em seus trabalhos como reitor em Porto Alegre os seguintes profissionais: José Gomes de Campos, José de Leite e Souza, Álvaro Oliveira, Samuel Antônio

Em resumo, este histórico dos anos iniciais da instituição, da escolha por Oscar Machado, e das novidades transladadas por ele e sua equipe nesta se justifica pelo fato de que, no período iminentemente seguinte a sua chegada e ao início de sua gestão, além de dar sua feição à administração do educandário, tentando transformá-lo numa réplica da SMU, ele passou a se deparar com a necessidade de se adequá-lo às novas exigências do governo de Getúlio Vargas que passaram a exigir a nacionalização das instituições de ensino.

Os momentos iniciais da nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul e o PAC.

Inscrito numa conjuntura maior, que refletia parte das discussões que eram colocadas desde, pelo menos a década anterior, sopesando que as dificuldades e os desafios citados nos tópicos anteriores não foram pequenas, o problema mais grave com o qual Oscar Machado se deparou originava-se da realidade enfrentada pelos colégios ligados às denominações religiosas e aos grupos de imigrantes, a partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e das medidas tomadas pelo ministro Francisco Campos.

As discussões alusivas à identidade nacional, que tiveram na Semana de Arte Moderna um de seus momentos de maior efervescência, naquilo a que se referiam à educação, culminariam na década seguinte na “Reforma Francisco Campos”. Intentando sistematizar uma cultura educacional nacional moderna, ao mexer nas bases e no funcionamento do ensino secundário brasileiro, criar um sistema de avaliação discente e reestruturar o sistema de inspetoria federal, a Reforma introduzia também as seguintes alterações:

Por meio do destaque à disciplina Língua Portuguesa procurava-se transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, que foi reforçado pela Revolução de 30 e transversalizado também nas disciplinas História, Geografia e Canto Orfeônico (...) estabeleceu um conjunto de mecanismos disciplinares, entre os quais o controle do tempo, o sequestro dos alunos no interior dos ginásios por meio da presença obrigatória, a seriação do conhecimento escolar em ciclos e séries anuais, um sistema detalhado e regular de avaliação discente e a reestruturação da inspeção federal, que procurava construir uma normalização nacionalizada do ensino secundário – como foi analisado acima. Essa cultura escolar tinha como escopo maior a produção da autorregulação entre os alunos, que deveria concorrer para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (Dallabrida, 2009, p. 189-190).

de Figueiredo, Waldemar Camilo Ruas, Juvenal Ernesto da Silva, Vicente Gomes de Campos Ítalo Dacorso, Wilson Fernandes e Sylvio R. da Silva. Sobre isso ver: (Moraes, s/d.).

Com a reorganização do ensino secundário e superior, as medidas implementadas atingiram em cheio o funcionamento do PAC, que atuava nestes segmentos. Ao lado de outras instituições de ensino ligadas a grupos étnicos no Rio Grande do Sul, desde então, ele passou a ser alvo de um maior rigor na fiscalização de seu funcionamento.

Exemplo disso ocorreu em fevereiro de 1931, quando a Comissão de Ensino Secundário, apesar de reconhecer a conformidade de sua atuação, informando ainda que PAC enviara um processo com o propósito de ter seu ensino secundário funcionando em acordo com as exigências da nova estrutura do sistema educacional, enfatizou que, orientado por um modelo norte-americano, ele não estava em consonância com o espírito nacionalista vigente:

Não se encontra nos documentos um só elemento comprobatório de nacionalismo posto em prática no Instituto em apreciação. Não há referência a atividades cívicas como o uso do pavilhão e hino nacional, e o Conselho não pode se desinteressar do assunto. Todos os países do mundo cuidam neste momento de integração nacional e esses elementos são preponderantes na formação do caráter cívico tão fraco presentemente no Brasil (Schroeder, 1982, p. 52).

Assim, mesmo em ordem com as questões legais e possuindo vínculos com um país que mantinha bom relacionamento com o governo brasileiro, que inclusive lutou a seu lado na Primeira Guerra Mundial, a constante presença de inspetores federais no PAC lhe traria novas demandas a fim de que ele se adequasse às exigências governamentais.¹³

Associada, tanto ao cenário pelo qual o metodismo passava, quanto às novas situações que seus educandários enfrentavam nos anos iniciais do governo de Getúlio Vargas, é que se entende a série de medidas tomadas por Oscar Machado que visavam a enquadrar o PAC à onda nacionalista, como a criação do Centro Cívico de Brasilidade.

Em março de 1935 foi organizado o Centro Cívico do I.P.A. o qual em 7 de Setembro de 1936 passou a se denominar “Centro de Brasilidade General Osório”. A essa agremiação compete promover a devida comemoração dos feriados nacionais e outras datas de significação histórica para a cidade, o Estado, o Brasil e o mundo em geral. O Centro de Brasilidade, ao mesmo tempo, cuida de quaisquer outros assuntos

¹³ Sobre as funções dos inspetores e as novas regras no sistema de inspeção nos anos de 1931 e 1932, por meio dos decretos nº 18.890/31 e nº 21.241/32, ver: (Dallabrida, 2009, p. 188).

que se relacionam com a educação cívica dos alunos e procura desenvolver no Instituto, cada vez mais, um acendrado amor ao Brasil. Todos os alunos e professores no Instituto pertencem, automaticamente, ao Centro de Brasilidade. A Diretoria, que se compõe de um Presidente, um Vice-presidente e um Secretário, delibera sôbre as atividades cívicas do Instituto, com a aprovação do Reitor (*Prospecto do Instituto Porto Alegre*, 1939, p. 26).

O Centro Cívico, primeiro do gênero a existir no estado, tinha como função ajudar a despertar o civismo na mocidade (*Colunas*, 1938, p. 93). Para promover uma educação cívica ancorada em valores nacionalistas, entre suas práticas para a adequação do PAC às novas exigências, nas atividades literárias, cívicas ou desportivas tornaram-se habituais o hasteamento da bandeira e o canto do hino nacional (Schroeder, 1982, p. 53-54).

Entretanto, passados pouco mais de três anos de sua chegada, tirante as inovações que Oscar Machado incutiu no PAC para adequá-lo ao clima nacionalista do período, diferenciando-se bastante do quadro geral visualizado no resto do país, o processo de nacionalização no estado do Rio Grande do Sul, paulatinamente, sofreu uma grande inflexão, o que passou a exigir ações mais expressivas por parte dos metodistas para se adaptar a ele.

Entre adesão ou resistência, surge o Instituto Porto Alegre.

No ambiente posterior ao golpe de 1937, quando o processo de nacionalização se acirrou, no Rio Grande do Sul, se observou o seguinte cenário:

Em de outubro de 1937, o general Daltro Filho assumiu o governo do Estado do Rio Grande do Sul, na condição de interventor federal, em decorrência da instalação do Estado Novo. Com ele, assumiu a Secretaria da Educação e Saúde Pública - Sesp/RS, José Pereira Coelho de Souza, que desempenhou um papel proeminente no campo educacional do Estado no tempo em que esteve à frente da Secretaria (1937-1945). Daltro Filho permaneceu no cargo poucos meses, até 19 janeiro de 1938. Logo a seguir, em 4 de março, tomou posse como interventor federal o coronel Oswaldo Cordeiro de Farias (1938-1943). No transcorrer do mandato de Coelho de Souza junto à Sesp/RS, houve um intenso movimento de reforma do sistema educativo no Estado e a implantação do processo de nacionalização do ensino (Quadros, 2006, p. 50).

Após, aparentemente, ter buscado enquadrar o PAC às exigências que lhes foram impostas no contexto vivenciado nos anos iniciais do governo Vargas, quando o educandário passou a ser afetado por uma série de leis e instituições, fossem elas estaduais¹⁴ ou federais¹⁵, que foram criadas sob a justificativa de se combater o perigo das ações políticas de grupos estrangeiros em meio a escolas que possuíam caráter étnico, denota-se que sua administração adotou uma postura diferente frente ao processo de nacionalização, cujas pequenas nuances precisam ser resgatadas para que seja feita uma análise adequada da mesma.¹⁶

Relativamente ao modo como essa alteração na forma como a administração do PAC começou a se relacionar com o processo de nacionalização, sem que se entendam que essas sejam excludentes, lançam-se duas hipóteses interpretativas.

A primeira delas seria a de que é manifesto que existia entre os membros da denominação religiosa a natural incorporação de seus valores, como um *habitus* que guiaria sua conduta, por força do pertencimento à coletividade metodista que, extrapolando os aspectos ligados à sua participação nas atividades da Igreja, envolveriam os professores em sua inserção nas comunidades escolares de seus educandários.

Logo, automaticamente, os metodistas se portariam reativamente a quaisquer ações que atacassem suas concepções espirituais ou seu modelo educacional, que se mostravam coerentes com os valores que lhes eram introjetados.¹⁷

A segunda hipótese, concernente aos administradores e professores dos educandários metodistas, aventa que, *pari passu* a quaisquer possíveis reações impulsionadas por estruturas que estariam arraigadas em suas identidades sociais, no acirramento do processo de nacionalização, simultaneamente às tentativas que realizaram para se adaptar aos aparatos legais e se apresentar como obedientes às exigências que lhes eram impostas, conscientemente ou não, de modo pacífico, desenvolveram uma postura de resistência ao processo.

¹⁴ Ver a instituição da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1935 e do Conselho Estadual de Educação que era encarregado de regulamentar a carreira docente e de gerir a expansão das escolas públicas no estado (Gertz, 2005b, p. 522).

¹⁵ Sobre estas, entre outras, ver o decreto n. 406/38, o n. 1.006/39 e o n. 1.545/39. (Quadros, 2006, p. 53).

¹⁶ Sobre o processo de nacionalização no estado, entre outras os trabalhos, ver: Doris Bittencourt Almeida (Almeida, 2014); M. Carmem Barbosa (Barbosa, 1987); Bernardete Caprara (Caprara, 2003); Milene Moraes Figueiredo (Figueiredo, 2017); René Gertz (Gertz, 1991; 1992; 2005a; 2005b); Loraine Slomp Giron (Giron, 1989); Maria Hoppe Kipper (Kipper, 1979); Lúcio Kreutz (Kreutz, 1994, 2003) e César Paiva (Paiva, 1987).

¹⁷ Sobre isto ver: (Pimenta, 2017).

Apresentadas essas hipóteses, no contexto abordado, entre as escolas impactadas pelas ações do governo estadual exigindo sua nacionalização, sem dúvidas, entre as pertencentes às duas maiores comunidades de imigrantes do estado, os italianos e alemães, sobre as ligadas ao segundo grupo recaiu o rigor:

A existência de uma ideologia e de um discurso do “perigo alemão” estava difundida entre uma parte muito significativa da população rio-grandense (e brasileira) praticamente desde que os primeiros alemães chegaram ao estado, em 1824. Mas um primeiro ponto alto na tentativa de combater esse “perigo” foi atingido nos anos que antecederam a Primeira Guerra Mundial, durante a qual houve atentados contra integrantes desse grupo e depredações de suas propriedades. Se essa campanha, na época, se manteve dentro de certos limites, isso se deveu, em grande parte, ao liberalismo de Borges de Medeiros em assuntos religiosos, educacionais e étnicos (Gertz, 2005a, p, 155). Sem perder de vista que a comparação entre a nacionalização dos colégios alemães, como o Colégio Teuto-Brasileiro Farroupilha, e a ocorrida no PAC demonstrem exemplos bastante díspares, posto que, até onde se conseguiu apurar, o educandário metodista foi menos impactado pela repressão advinda da política nacionalizadora, quando se comparam as ações que as instituições desenvolveram no período, nota-se que, cada qual à sua maneira, acudindo-se de estratégias diferentes, resistiram ao processo, saindo-se vitoriosas ao seu final, conquanto, à primeira vista, ambas o tenham aderido.¹⁸

Desta forma, indubitavelmente, a substituição do nome do Porto Alegre College para Instituto Porto Alegre, ocorrida no ano de 1935, foi o lado mais visível da relação da administração de Oscar Machado com o processo de nacionalização.

Outra atitude destacada de Oscar Machado foi a troca do nome do Porto Alegre College para Instituto Porto Alegre (IPA), promovendo uma ampla divulgação deste novo nome (...). Fundamentalmente, a estrutura

¹⁸ Não será nosso foco aqui verticalizar na análise do educandário alemão, portanto, quando nos remetemos à sua relação com o processo de nacionalização do Rio Grande do Sul, recorreremos ao trabalho de Milene Moraes Figueiredo que, sob o conceito de resistência, empregando aportes teóricos metodológicos da intersecção da História Cultural do Político, História Conceitual do Político e História da Educação, abordou o processo de nacionalização do Colégio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Com um grande rigor analítico e precisão conceitual, a pesquisa exemplificou como se deram as relações de adesão e resistência da instituição, diferenciando-se daqueles que antes haviam estudado o referido colégio. Debruçando-se sobre uma rica documentação institucional, permitiu perceber como a escola logrou êxito ao tecer estratégias de resistência pacíficas e, apesar de ter sido decretado seu fechamento em duas ocasiões, como, a um só tempo, preservou traços da cultura germânica e demonstrou adesão ao processo que, utilizando métodos de repressão e violência, visava a homogeneizar a população, acabando justamente com aquilo que fora conservado (Figueiredo, 2017).

da Escola não muda, e sim são introduzidos certos aspectos que refletem sua preocupação nacionalista. Ao mesmo tempo que é criada uma escola noturna para educação de adultos procurando demonstrar um relacionamento do IPA com as necessidades brasileiras (...) (Schroeder, 1982, p. 54).

Contudo, se esta iniciativa, que se fez acompanhar de outras significativas alterações, a princípio, poderia ser tomada como uma demonstração de adesão a tal processo, precisa ser analisada mais detidamente, pois trouxe consigo um dado que aponta para outra direção.

Isto é colocado, uma vez que, sem entrar em maiores detalhes sobre as reais razões disso, em entrevista concedida por Oscar Machado aos estudantes do IPA no ano de 1976, ele afirmou que, nos vinte anos nos quais esteve à frente de sua reitoria, entre vitórias e derrotas, a renomeação do instituto teria sido realizada com grandes resistências:

Estive no IPA de 1934 a 54. Vinte anos. Não era minha intenção só dirigir uma escola, mas realizar uma obra. Minhas naturais deficiências foram a causa de algumas frustrações. De início, promovi a troca do PAC (Porto Alegre College) por IPA, e isso com grandes resistências. Quis depois, transformar o IPA em UPA (Universidade de Porto Alegre). (*Morro Milenar*, jun/set, 1976, p. 1).

Tenham ocorrido as tais resistências por quais motivos forem, é certo que, associadas à troca de nome, as demais remodelações que iam, desde a adequação aos parâmetros exigidos dos ginásios¹⁹, à adoção de novas cores adotadas pelo IPA, de um novo lema para a escola, “Liberdade e Responsabilidade”²⁰, chegando à criação daquilo que ficou conhecido como “espírito ipaense”, elas reforçariam ainda mais o modelo educacional norte-americano, circunstância que havia sido criticada pelo inspetor de educação no relatório de 1931.

¹⁹ Referimo-nos à obediência às diretrizes impostas pelos decretos federais para a organização do ensino secundário que delimitaram a grade curricular e também trouxeram parâmetros para o ingresso dos alunos, como se pôde constatar no prospecto do IPA: “Como estabelecimento livre de ensino secundário, por decreto do Governo Federal, o Ginásio do Instituto funciona de conformidade com as leis que regem o ensino secundário no Brasil. Os alunos que pretendem matricular-se na 1ª série do curso ginásial precisam prestar o respetivo exame de admissão, o qual consta provas de Português e Aritmética e provas orais dessas duas matérias e mais de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais, considerando-se aprovados os candidatos que obtêm média igual ou superior a 50 no conjunto das referidas disciplinas” (*Prospecto do Instituto Porto Alegre*, 1939, p. 11).

²⁰ A adoção deste lema representou o transplante para o IPA daquilo que inicialmente foi idealizado por Irineu Guimarães no Instituto Granbery, quando ele ocupava o posto de coordenador de disciplina, cargo que Oscar Machado assumiu após problemas derivados de disputas interna de poder (Novaes Netto, 2004, p. 64-72).

Oscar Machado amplia as instalações da Escola e cria a mística do “espírito ipaense”, onde os alunos são instados a uma vivência escolar num ambiente de liberdade e responsabilidade. Inclusive o lema da Escola que desde o seu início foi “Veritas liberavit nos” (A verdade vos libertará), passa a ser acompanhado da expressão “Liberdade e Responsabilidade”. Ele tentava inculcar nos alunos a idéia de que o IPA era uma grande família e eles deveriam sentir-se honrados por pertencer à “família ipanese” (Schroeder, 1982, p. 54-55).²¹

De igual modo ao ocorrido com o Colégio Teuto-Brasileiro Farroupilha, quando tomou medidas para realçar seu compromisso com o processo de nacionalização, ficou evidente a postura ambivalente da administração do IPA que, concomitantemente, também reforçava substâncias integrantes da cultura norte americana, estratégia que é aqui entendida como uma tática velada de resistência, corroborando a segunda hipótese antes apresentada.

Exemplo disto se encontra num prospecto de 1939. Detalhando o funcionamento do IPA, o documento asseverou que o idioma por ele usado era o português e, sem embargo, o decreto nº 406 de maio de 1938 determinar que estava proibido o ensino de língua estrangeira para menores de quatorze anos, enfatizava ainda que o ensino da língua inglesa se dava precocemente: “Embora o programa oficial do curso só exija o estudo da língua inglesa da 2ª série em diante os alunos do I.P.A. começam a estudar inglês a contar do 3º ano da Escola Primária o que tem dado esplêndidos resultados” (*Prospecto do Instituto Porto*, 1939, p. 19).

Diversamente da interpretação proposta por Valeska A. de Lima que, ao analisar a mudança de nome do educandário, atestou que a administração de Oscar Machado, ao entender que tal medida geraria distanciamento da instituição daquilo que era seu principal modelo identitário teria dado início à adoção de uma série de símbolos que ajudassem a criar uma espécie de pertencimento à “família ipaense” (Lima, 2014, p 20), propõe-se aqui que tais iniciativas significaram um aprofundamento do modelo norte-americano e, em paralelo a isso, irrefletidamente ou não, também se configuravam como uma reação ao modo como os

²¹ Esta ideia de pertencimento à “família ipaense”, assim como a da antiga concepção de “família collegense” (*O Reflexo*, outubro, 1934, p. 3), a ideia de “família unionita” do Colégio União de Uruguaiana ou ainda de “espírito granberyense” do Instituto Granbery é mais uma das tantas apropriações de dispositivos presentes nos colleges americanos, que serviram de arquétipo para o modelo educacional metodista implementado no Brasil, fomentadas por praticamente todos os órgãos destes educandários, como os seus periódicos, grêmios, entre outros.

metodistas se sentiram atingidos pelo processo de nacionalização, que parece ter passado despercebida perante as autoridades.

Nesta direção, salienta-se que os exemplos das posições ambivalentes da administração não pararam por aí. Somando-se ao que foi supracitado, a adoção de um anuário, *o Colunas*, que tinha como função a rememoração das atividades desenvolvidas no educandário como um meio de garantir que as gerações futuras pudessem ter acesso a um pouco das experiências vivenciadas ao longo de cada ano, gradativamente reforçaria ainda mais sua cultura escolar recheada de elementos exógenos (*Colunas*, 1937, p. 1).

Com poucas interrupções, circulando entre os anos de 1937 e 1970, é peremptória a mimetização que este periódico representava dos anuários editados pela Birmingham Southern College, *La Revue*, e pela Southern Methodist University, *Rotunda*, instituições das quais Oscar Machado foi aluno nos Estados Unidos.

Além de suas capas, que retrataram componentes arquitetônicos comuns aos educandários, na análise comparativa dos anuários, Valeska Alessandra Lima pontuou que parte considerável do que se publicava no *Colunas* tratava-se de traduções e adaptações dos conteúdos da *Rotunda* e *La Revue*, inclusive no que tange a sua iconografia e divisões internas, aspectos que se percebem nas imagens abaixo:



Imagem 3: Comparativo das sessões dos periódicos *Colunas* (IPA), *La Revue* (BSC) e *Rotunda* (SMU)²²

Por si só esta publicação, nítida cópia dos anuários dos colleges americanos, não necessariamente representaria uma tentativa de se apresentar resistências ao processo de nacionalização. Todavia, ao se levar em conta que, junto de sua criação, ocorreu a mimetização de símbolos e órgãos existentes na SMU e BSC como, por exemplo, de flâmulas semelhantes às utilizadas nestes e também a fundação de organizações como as fraternidades²³, tais iniciativas, ao aprofundar o modelo educacional norte-americano, reforçam a hipótese de que os metodistas, instintivamente ou não, se colocavam em guarda contra o processo de nacionalização que, se viesse a ser efetivado integralmente, desmantelaria este formato que já se encontrava neles enraizado como o mais adequado para a formação das próximas gerações.

²² Estas imagens foram extraídas de (Lima, 2014, p. 30)

²³ Vale lembrar que, em sua passagem pelos Estados Unidos como aluno, o próprio Oscar Machado fez parte da Kappa Phi Kappa, Fraternidade Educacional Honorária da BSC em 1925, local de onde pode, provavelmente ter tirado a ideia de criar a instituição (*La Revue*, 1925, p. 149). Para se compreender o funcionamento e o objetivo das fraternidades existentes nos Estados Unidos a partir do final do século XIX ver: (Oliven, 2005, p. 114-116). Sobre a fraternidade Alfa-Ômega criada no IPA ver: (*Colunas*, 1939, s/p.).

Em síntese, ao tomar a mimetização de órgãos e símbolos provenientes da SMU e BSC em conjunto e considerar o cenário no qual foram instalados, seria lógico imaginar que, ao aprofundar cada vez mais o modelo educacional norte-americano, mesmo que as mudanças não fossem entendidas como uma tentativa de resistência do educandário, elas lhe trouxessem problemas como aqueles pelos quais outros colégios do Rio Grande do Sul passaram. Porém, as coisas, aparentemente, não ocorreram atendendo a tal lógica.

As relações com o governo e a capilarização do modelo pedagógico norte-americano.

Nada obstante pouco se saiba sobre a rotina destes agentes no PAC, ao menos, a datar do ano de 1931, se notou a presença de inspetores de educação neste, o que ajuda a explicar a chegada de Oscar Machado e as medidas que ele tomou para aproximar o educandário das exigências impostas a colégios tidos como “estrangeiros” (Schroeder, 1982, p. 51-52).²⁴

Além do que se verificou em 1931 sobre a presença de inspetores no educandário, no *Colunas* de 1937 e dos anos seguintes, constatou-se que os inspetores estaduais e federais de educação continuavam frequentes no cotidiano do IPA, episódio que chegou a ser documentado no anuário, consoante se observa nas imagens abaixo.



Imagem 4: Inspetores estaduais e federais do (IPA), nos anos de 1938 e 1939. (*Colunas*, 1938; 1939)

²⁴ Segundo Maria Helena Câmara Bastos, os colégios que possuíam “traços nitidamente estrangeiros” foram alvos dos inspetores de ensino, que enviam relatórios detalhados sobre seu funcionamento para o governo, provendo a ação nacionalizadora deste com aquilo que era preciso saber de informações. (BASTOS, 2005, p. 57)

Repisando, retrospectivamente, o contexto de sua inserção no sistema educacional nacional e estadual, se pode conjecturar que as tarefas que eles desempenhavam com o passar do tempo se complexificaram, mormente após serem criados os aparatos legais que lhes conferiam um papel cada vez maior no processo de nacionalização do ensino no estado.

Assim, em 1º de agosto de 1939, foi expedida aos delegados regionais de educação a circular n. 12. 498. Por meio dela, o secretário informou que designara os professores do Estado que deveriam servir nas escolas particulares - os professores da nacionalização. Cabia a esses professores, também chamados de fiscais da nacionalização, a fiscalização e orientação do trabalho escolar mediante uma atitude de “simpatia e de conquista”. O trabalho deles devia pautar-se pela “serenidade de deliberação e equilíbrio de atitudes”. Deveriam manter contato com os estudantes durante os intervalos das aulas; promover a criação de um ambiente escolar “nacional” mediante a “ornamentação das salas de aula, do hall, dos corredores, das salas de refeições” com o uso de paisagens brasileiras, reprodução de obras de arte de artistas brasileiros, fotografias de homens célebres e heróis e, ainda, promover a criação de bibliotecas, clubes de leitura e associações recreativas, as quais trariam “auxílio valioso à socialização dos alunos, como à obra de nacionalização (...)” (Quadros, 2006, p. 60-61).

No entanto, no momento de maior radicalização do processo de nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul se, por um lado, fosse natural que o IPA viesse a sofrer os efeitos da acentuação do rigor da vigilância e repressão estatal, por outro, entende-se que isso não ocorreu devido a um fator determinante: as relações que passaram a ser travadas entre sua administração e o governo estadual.

Com destaque especial para sua aproximação da figura de Cordeiro de Farias, que foi seu interventor no período entre 1938-1943²⁵, quando ocorreu o ápice da radicalização no processo de nacionalização, enfatiza-se que, em dezembro de 1941, acatando a um pedido do interventor, que era natural da cidade de Jaguarão-RS, foi criada uma réplica do educandário porto alegreense nesta cidade sob a denominação de IPA-Departamento Jaguarão (Schroeder, 1982, p. 56-57).

²⁵ Nesta nova conjuntura, sob pressão do governo federal, o interventor era cobrado a: (...) executar as diretrizes estabelecidas pelo governo central e que abrangiam três aspectos: a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a padronização dos currículos, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização e a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais estabelecidas no Brasil. Em boa medida, o interventor agia sob pressão e buscava assegurar sua sustentação política no cargo num cenário em que, de uma parte, convinha estabelecer uma relação conciliadora com a igreja e com as comunidades imigrantes e, de outra, havia a vigilância da imprensa, dos militares e a necessidade do cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo governo central, a quem representava por delegação (Quadros, 2006, p. 60).

É no atendimento deste pedido, inequivocamente uma oportunidade aproveitada por Oscar Machado para manter boas relações com as elites agrárias da região de Jaguarão e com o interventor, que reside o motivo pelo qual, por caminhos diferentes daqueles experienciados pelo Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, ele também conseguiu resistir ao processo de nacionalização e, com isso, evitar o desmantelamento de sua cultura escolar, porém, diferentemente do outro educandário, seu modelo foi expandido, capilarizando-se ainda mais no interior estado.²⁶

Em vista disso, por entender que, a despeito de todas as medidas tomadas para adequar o IPA ao contexto da nacionalização e da verticalização do modelo educacional norte-americano poderem ter sido vistas como um empecilho, uma espécie de resistência, retomando a segunda hipótese interpretativa proposta, presume-se que, em virtude dos estudos e da vivência de Oscar Machado no interior do metodismo e suas instituições terem lhe arraigado profundamente, como um *habitus*, o conjunto de seus valores, é que, malgrado seu nacionalismo²⁷, ele não só defendeu a manutenção de seu modelo educacional, como foi um dos principais artífices para sua expansão para Jaguarão, sem deixar de continuar a aprofundá-lo também em Porto Alegre.

Conclusão.

Para concluir sobre como o IPA se relacionou com o processo de nacionalização, considerando as obras que, ao abordar seu histórico e este contexto, não tenham destacado a ocorrência de resistência a ele, tem-se que, ao trazer aqui novos elementos sobre este período e o papel de Oscar Machado à frente do educandário, revisitando estes trabalhos, muito do que foi por eles afirmado serviria para confirmar que algumas estratégias serviram sim, de exemplos de resistência, ainda que isto, talvez, não tenha se dado de modo racional, refletido.

²⁶ Além do IPA-Jaguarão, existiam no Rio Grande do Sul outras instituições de ensino metodistas como o Colégio União de Uruguiana, o Centenário de Santa Maria e o Instituto Educacional Metodista de Passo Fundo.

²⁷ Oscar Machado deu provas de possuir uma forte tendência nacionalista e regionalista em sua trajetória. Além de ser dirigente da Ação Integralista Brasileira, não só na política valorizava tais tendências. Para se ter uma ideia disso, no ano de 1941, ao criar um símbolo para o departamento de educação física do IPA, se valeu da adaptação de um símbolo da SMU, o cavalo mustang, adaptando-o para um cavalo crioulo, oriundo de sua região natal no RS. Embora conste na edição do colunas que ele era um cavalo crioulo, Edni O. Schroeder afirmou que no IPA era corrente se tratar de um cavalo mustang (Entrevista com Edni Oscar Schroeder, 25/07/2016). Seja como for, ao valorizar um elemento regional, sua adaptação é aqui entendida como reflexo de seu nacionalismo, em meio ao processo de verticalização do modelo educacional do instituto (*Colunas*, 1951). Esta faceta do reitor está sendo abordada de modo mais aprofundado em nossa tese de doutoramento que se dedica à análise de sua biografia.

Isto se coloca, pois, ao longo da atuação de Oscar Machado como reitor da instituição, sendo ele a pessoa responsável por administrar e projetar sua consolidação e, se possível, sua expansão, ponderando-se seu desejo de transformá-la numa réplica da SMU, ele acabou por verticalizar o modelo educacional norte-americano e, malgrado seu pendor nacionalista, esta operação ia de encontro ao processo de nacionalização de ensino, fato que pode ser explicado pela manifestação de um *habitus* que nos metodistas era incutido em suas instituições como seus educandários.

Neste sentido, na balança entre a adesão e a resistência ao processo de nacionalização, diferentemente do verificado com os educandários ligados aos imigrantes alemães, junto da busca por se enquadrar nas novas exigências para seu funcionamento, ao aprofundar o modelo educacional norte-americano que orientou o funcionamento de seus educandários até meados do século passado, no Rio Grande do Sul, os metodistas, de forma não violenta, resistiram a este processo sendo que, por terem se aproximado dos poderes constituídos e de parte das elites regionais, liderados por Oscar Machado, conseguiram expandir ainda mais seu modelo no interior do estado.

Contudo, para se ter um panorama mais amplo e também preciso e se certificar de que isto foi uma constante e não apenas fruto da iniciativa de Oscar Machado, é preciso investigar de que forma as outras instituições metodistas de ensino do Rio Grande do Sul se relacionaram com o processo de nacionalização, demanda que enseja novos estudos.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As marcas do novo: do Colégio Alemão ao Colégio Farroupilha: In: QUADROS, Claudemir de (Org.). Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Editora UFSM 2014, p. 233- 258.

BARBOSA, M. Carmen. Estado Novo e escola nova: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945. Dissertação (Mestrado em educação), UFRGS, Porto Alegre, 1987.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A Revista do Ensino do Rio Grande Do Sul (1939 – 1942): O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CAPRARA, Bernadete. Ensinar em português na escola de italianos: o processo de nacionalização do ensino em Bento Gonçalves. Dissertação (Mestrado em História), PUCRS, Porto Alegre, 2003.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editorial, S. A., 2002.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/ago. 2009, p. 185-191.

GERTZ, René. A "nacionalização" no Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. Anais da XI Reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica. Porto Alegre: SBPH, 1992, p. 311-317.

_____. Estado Novo no Rio Grande do Sul. Passo Fundo: UPF Editora, 2005a.

_____. Estado Novo no Rio Grande do Sul: educação e saúde. Anais da XXIV Reunião da SBPH. Curitiba: SBPH, 2005b, p. 521-527.

_____. O Estado Novo no Rio Grande do Sul: a nacionalização. In: X Reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1991, Porto Alegre. Anais da X Reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica. Curitiba: SBPH, 1991, p. 217-220.

FIGUEIREDO, Milene M. A nacionalização do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: um jogo complexo de adesões e resistências (1937-1945). Dissertação (Mestrado em História), PUCRS, Porto Alegre, 2017.

GIRON, Loraine Slomp. As sombras do littorio: o fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação), PUCSP, São Paulo, 1989.

GUTIERREZ, Washington. Pergunte: o IPA responde. 2ª ed. 1983.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 9-44, 2001.

KIPPER, Maria Hoppe. A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945). Santa Cruz do Sul: Apesc, 1979.

KREUTZ, Lúcio. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO; Luciano Mendes; VEIGA; Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 348-370.

LIMA, Valeska Alessandra de. Vozes que ecoam do Morro Milenar: um estudo sobre os discursos difundidos no anuário Colunas (1937-1954). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MESQUIDA, Peri. Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MORAES, A. A. (org.). *Eu, Vamos Escrever – Mr. Moore: educador e amigo*. Livrete de depoimentos de granberyenses e admiradores de Mr. Moore. s/d.

NOVAES NETTO, Arsênio. Irineu Guimarães: a prática socialista de um educador cristão. São Paulo: Yangraf Gráfica e Editora Ltda, 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. A Marca de Origem: comparando Colleges norte-americanos e Faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005, p. 111-135.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PAIVA, Cesar. Escola de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 0, n. 26, abr. 1987, p. 5-28.

PIMENTA, Everton Fernando. A “Era Granbery”: apontamentos sobre a inserção e consolidação do Projeto Educacional Metodista em Juiz de Fora (1890-1930). **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 19, n. 34, jul./dez. 2017, p. 182 -206.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SCHROEDER, Edni Oscar. **Análise da proposta educacional das escolas metodistas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1982.