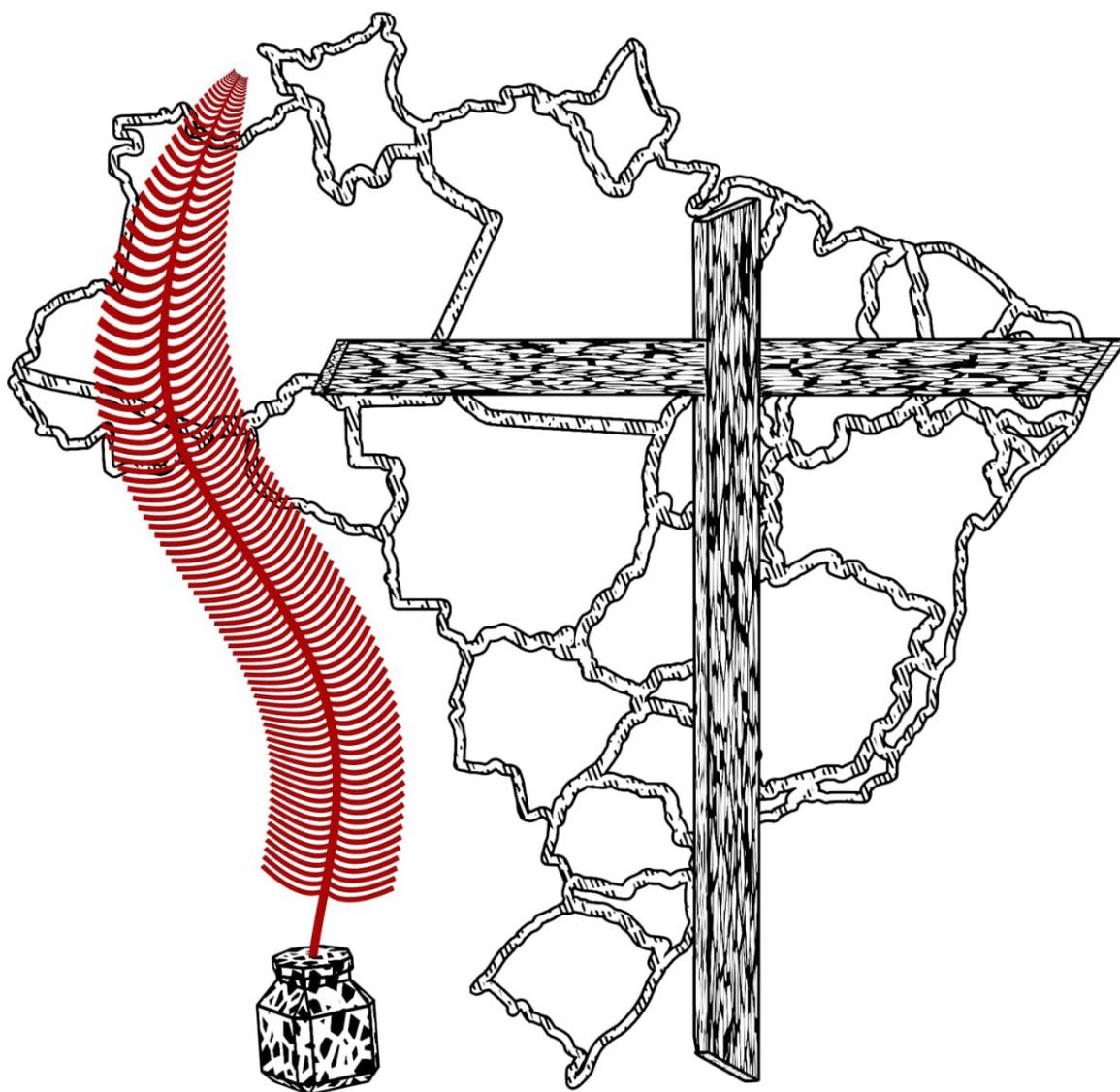


Ensino e religião no Brasil: os educandários metodistas

Organizadores:

Everton Fernando Pimenta
Lucas Guedes Vilas Boas
Luiz Fernando de Oliveira



CEFET-MG
CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS

Belo Horizonte - MG
Maio / 2025

Organizadores:

Everton Fernando Pimenta

Lucas Guedes Vilas Boas

Luiz Fernando de Oliveira

**Ensino e religião no Brasil:
os educandários metodistas**



Belo Horizonte - MG
Maio / 2025

Organização

Everton Fernando Pimenta
Lucas Guedes Vilas Boas
Luiz Fernando de Oliveira

Autores

César Romero Amaral Vieira
Débora Costa Ramires
Everton Fernando Pimenta
Felipe Ziotti Narita
Fernando Gaudereto Lamas
Marcelo Cachioni
Renata Maldonado Silveira Romão
Roberto Biluczyk
Tamiris Alves Muniz
Vasni de Almeida
Vitor Queiroz Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 **Ensino e religião no Brasil: os educandários metodistas [recurso eletrônico] / César Romero Amaral Vieira ... [et al.] ; organização Everton Fernando Pimenta, Lucas Guedes Vilas Boas, Luiz Fernando de Oliveira – Belo Horizonte: CEFET-MG, 2025.**
197p. : il ; color.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87888-34-7

1. Ensino e Religião - Metodistas. I. Pimenta, Everton Fernando; Vilas Boas, Lucas Guedes; Oliveira, Luiz Fernando de II. Título.

CDU 37.026:2

Capa

João Luís Bragança Cerveira
Rosimeire Bragança Cerveira

Editoração

Leonardo Guimarães
Coordenação de Design e Comunicação
Audiovisual (CDCOA-CEFET-MG)

Revisão

Pauline Freire Pimenta

Sumário

Apresentação	7
Prefácio.....	10
CAPÍTULO 1:	
Colégio Piracicabano: a presença metodista na modernização da educação paulista	16
CAPÍTULO 2:	
Mlle Rennotte: Feminismo, Educação e Metodismo no Século XIX.....	32
CAPÍTULO 3:	
Construir para Educar: as origens do Colégio Piracicabano em Piracicaba - SP.....	47
CAPÍTULO 4:	
Geopolítica, metodismo e educação: Dina Rizzi e a circulação missionária transnacional.....	64
CAPÍTULO 5:	
Educação protestante na região sudeste: o caso metodista	85
CAPÍTULO 6:	
Novas considerações sobre o impacto socioeducacional do metodismo em Cataguases-MG	105
CAPÍTULO 7:	
“O Granbery marcha para o oeste”: a educação metodista em Goiás (1943-1963)	126
CAPÍTULO 8:	
Entre a resistência e a adesão: Oscar Machado e o Instituto Porto Alegre no contexto de nacionalização do ensino.	147
CAPÍTULO 9:	
Texas-Brasil: as origens e a consolidação do projeto educacional metodista em Passo Fundo/RS (1920-2022)	174

Apresentação

Com a intenção de contribuir com o avanço dos debates sobre as relações existentes entre o campo educacional e as diferentes denominações religiosas de nossa população, o presente livro, o primeiro volume da coleção Ensino e Religião no Brasil, reúne diversos trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras de todo o país, cujas pesquisas analisaram os educandários metodistas que se instalaram em diferentes temporalidades e territorialidades.

Por meio de uma pluralidade de enfoques e perspectivas teórico-metodológicas, serão discutidas temáticas que versam sobre os valores, as ideologias, as culturas escolares e o modelo educacional implementados nos educandários; seus aspectos arquitetônicos; os atores envolvidos em sua implementação; a interiorização de seus modelos; as relações que teceram com os poderes constituídos, com as elites econômicas e políticas, bem como pelas dificuldades que enfrentaram.

No primeiro capítulo, intitulado “Colégio Piracicabano: A presença metodista na modernização da educação paulista”, César Romero Amaral Vieira discute, por meio do estudo de caso do Colégio Piracicabano, as influências dos metodistas nos educandários do estado de São Paulo, mostrando sua contribuição para a formação de suas identidades culturais.

No capítulo subsequente, “Mlle Rennotte: Feminismo, educação e metodismo no século XX”, Débora Costa Ramires e Renata Maldonado Silveira Romão destacam a atuação da professora belga Marie Rennotte na educação, com ênfase em seu trabalho no Colégio Piracicabano. Ademais, as autoras discorrem sobre suas ações em prol da defesa dos direitos das mulheres, bem como sua contribuição para a saúde dos menos abastados.

Em “Construir para educar: As origens do Colégio Piracicabano em Piracicaba-SP”, Marcelo Cachioni apresenta, em uma visão centrada na arquitetura e na engenharia e com foco nos profissionais de ambas as áreas, importantes informações sobre a fundação do Colégio Piracicabano e a instituição de um sistema educacional metodista no município de Piracicaba.

No quarto capítulo, denominado “Geopolítica, metodismo e educação: Dina Rizzi e a circulação missionária transnacional”, Vitor Queiroz Santos e Felipe Ziotti Narita avaliam, por intermédio do estudo de caso de Dina Rizzi, as maneiras pelas quais a circulação transnacional da cultura nos séculos XIX e XX influenciou os repertórios educacionais no período. Conferindo realce à geopolítica, os autores debatem a atuação de Rizzi na área da educação, colaborando para conectar o interior de São Paulo a uma rede internacional de instituições metodistas e, conseqüentemente, disseminar ideais e valores oriundos dos países hegemônicos.

No próximo capítulo, intitulado “Educação protestante na região Sudeste: O caso metodista”, Vasni de Almeida explica que o envolvimento social dos educadores foi uma das premissas para a fundação das escolas metodistas. O autor discute os requisitos necessários ao êxito do projeto religioso e educacional metodista na região, mostrando como a fundação de igrejas e escolas cooperou para a disseminação do protestantismo metodista no território brasileiro e, em particular, nos estados do Sudeste.

Voltando os olhares para o estado de Minas Gerais, Fernando Gaudereto Lamas em “Novas considerações sobre o impacto socioeducacional do metodismo em Cataguases-MG”, discorre sobre a implantação de uma filial do colégio Granbery, no município de Cataguases-MG que, mesmo tendo uma efêmera duração, entre fevereiro de 1911 e novembro de 1913, causou impactos sociais e educacionais na cidade, advindos, sobretudo, dos ataques proferidos pelos católicos ao educandário.

Vinculando-se também ao Granbery, porém mais voltado à instalação de uma filial desse colégio no estado de Goiás, Tamiris Alves Muniz em ““O Granbery marcha para o oeste”: a educação metodista em Goiás (1943-1963)” destaca que a instituição, a primeira de orientação protestante do estado, adquiriu relevância por ter funcionado num período no qual havia um déficit de oferta de ensino de nível médio. Funcionando por vinte anos na cidade de Pires do Rio, a autora realça que a instalação da escola se deu mais por seus vínculos com a maçonaria e pelos interesses das elites piresinas e menos por iniciativa da igreja metodista ou da ação de seus missionários, situação que enseja um caso um pouco diferente de outros educandários metodistas, criados anteriormente em diversas regiões do país, a exemplo do próprio Granbery de Juiz de Fora-MG.

No penúltimo capítulo, Everton Fernando Pimenta, em “Entre resistência ou adesão: Oscar Machado e o Instituto Porto Alegre no contexto da nacionalização do ensino”, aborda como se deu o processo de nacionalização do Instituto Porto Alegre durante a Era Vargas. Por meio das ações de seu reitor, professor Oscar Machado, e das relações que ele teceu com parcelas das elites econômicas e políticas do Rio Grande do Sul, o autor demonstra como o educandário, a um só tempo, atendeu às exigências das políticas nacionalizadoras, como também criou estratégias veladas de resistências a essas. Por fim, destaca que, não só foi exitoso em manter seu modelo educacional, bem como o expandiu para o interior do estado ao abrir uma filial na cidade de Jaguarão.

Concluindo a obra, em “Texas-Brasil: As origens e a consolidação do projeto educacional metodista em Passo Fundo/RS (1920-2022)”, Roberto Biluczyk traça um histórico do Instituto Educacional Metodista de Passo Fundo, desde sua fundação até o ano de 2022. O autor ressalta o papel dos missionários metodistas estadunidenses e do poder público pas-sofundense para a inauguração da escola, assim como apresenta alguns elementos que, no decurso do tempo, ocasionaram crises na instituição educacional.

Sem ter a pretensão de esgotar o debate acerca dos educandários metodistas, desejamos que a obra contribua com o avanço das pesquisas que se dediquem a analisar as questões supracitadas ou novas que possam surgir, bem como, – pensando no conjunto da coleção como um todo – que ela possa ajudar a aprofundar o debate que surge da interseção do campo da educação com os demais campos que compõem a vida social.

Desejamos uma boa leitura!

Everton Fernando Pimenta (CEFET-MG)

Lucas Guedes Vilas Boas (CEFET-MG)

Luiz Fernando de Oliveira (CEFET-MG)

Outono de 2025.

Prefácio

O movimento metodista, iniciado na Inglaterra em meados do século XVIII, em pleno vigor do iluminismo, teve como fundador o pastor anglicano, João Wesley, professor na Universidade de Oxford. Preocupado com os “simples” a quem, na sua opinião, a Igreja oficial negligenciava, resolveu focar sua “missão” na direção dos desvalidos, abandonados e marginalizados, mas também na direção dos expropriados da força de trabalho, os trabalhadores das minas de carvão de Bristol e arredores. O metodismo deveria, portanto, se ocupar da educação das massas, sem omitir a classe média nascente, isto é, a burguesia (ver a Kingswood School)

Em Bristol, João Wesley irá atribuir aos leigos a função de manter o “calor” do Evangelho junto a pequenos grupos de fiéis por ele constituídos. A fé dos convertidos ao metodismo era mantida pela leitura da Bíblia, pela pregação e pela ação educativa na escola que ele havia fundado em Bristol, a Kingswood School (1739), hoje funcionando em Bath. Para supervisionar o trabalho dos professores na Kingswood School, Wesley nomeou, em 1744, uma mulher, Miss Mary Davies (IVES, 1970), uma verdadeira revolução na Inglaterra do século XVIII.

Podemos afirmar que o metodismo, na Inglaterra, na Irlanda e na Escócia, não foi nem uma “reação” à Igreja Anglicana, como afirmou PIETTE (1925), nem uma “revolução”, como propôs SEMMEL (1973), mas, sim, um movimento reformador e educacional intimamente ligado à Reforma Protestante, que se propunha transmitir e difundir uma nova visão de mundo e construir um novo senso comum, isto é, criar uma nova cultura visando uma reforma intelectual e moral, comunicando “the truth for plain people” (WESLEY, 1958-1959, VI. 5, p.1) Assim, a educação se constituía em um processo contínuo de formação do indivíduo tendo como objetivo imediato reformar “the temper and the life of the makind” (WESLEY, 1931, VI. 6, p. 61). Tratava-se do que poderia ser chamado de uma visão peculiar da “Paidéia cristã”, tal como a interpretava Santo Agostinho (AGOSTINHO, 1991).

Essas ideias e essa maneira de ver a educação acompanharam os metodistas que, partindo da Irlanda, chegaram aos Estados Unidos, em 1762. Se o objetivo dos puritanos que deixaram seu país, o Reino Unido, atravessaram o Oceano e desembarcaram na Nova Inglaterra (1620), era de manifestar “a glória de Deus, a promoção da fé cristã e a honra do rei e do país...constituindo um corpo político e civil” (REILY, 1996, p. 162), estabelecendo o “governo dos santos”, o objetivo da ação missionária dos primeiros metodistas seria de difundir a Palavra de Deus, interpretada e praticada pelo Fundador do movimento metodista, na Inglaterra, em especial pela educação. Portanto, não descuidavam da educação, pois logo no primeiro Concílio da Igreja Metodista nos Estados Unidos, os Bispos recém autoinstalados (Ashbury e Cocke), fundaram um educandário, o Cokesbury College, para levar essa mensagem por meio da educação a qual contribuiria para impregnar nos americanos dos séculos XVIII e XIX o “american way of life”, e a construir a visão de mundo que caracterizaria o “americano de classe média”, constituída pelo individualismo, a democracia, o voluntarismo, a ideia de liberdade, fundado na liberdade individual, elementos consagrados no “credo americano”, na Declaração de Independência, de Thomas Jefferson.

A rigor, havia uma identidade de ideais entre a nação americana e o discurso e a prática das autoridades, religiosas e leigas, da Igreja Metodista. Por isso, os metodistas viam sua Igreja como a principal denominação do seu país com a dupla missão de promover o bem-estar moral da nação e de difundir na sociedade os princípios das Escrituras, os únicos capazes de “moldar o mais alto tipo de civilização cristã” (HANDY, 1971, p. 84). Esse modelo de “civilização cristã” será identificado, após a Guerra Civil, à sociedade americana, onde “os ideais, as convicções, a língua, os costumes, as instituições da sociedade estaria tão confundidas com os pressupostos cristãos que a própria cultura seria nutrida e nutriria a fé cristã” (HUDSON, 1953, p. 128). A “fé cristã” era interpretada como a fé pregada e a ética ensinada pela Igreja americana dominante – a Igreja metodista (MESQUIDA, 1994).

Dessa maneira, após a Guerra de Secessão, sobretudo ao longo do processo de unificação, se difundiu nos Estados Unidos a ideia de que religião e civilização estavam unidas na visão de uma América cristã, e a ação de Deus no mundo se realizava por intermédio de povos especialmente escolhidos, o que encorajou o expansionismo norte-americano, em particular na direção das Ilhas do Pacífico e da América Latina (HANDY, 1971). A Igreja metodista, enquanto Igreja dominante, estava fortemente ligada a essa concepção do destino dos Estados Unidos. Por isso, os metodistas estavam convencidos de que, entre os povos de língua inglesa, os Estados Unidos seriam a expressão mais elevada da civilização anglo-saxônica destinada a conquistar o mundo.

E, a Igreja metodista deveria assumir o papel que, segundo as suas autoridades eclesiásticas, lhe fora outorgado por Jesus Cristo: ser o oráculo de Deus para anunciar às nações que na América “foram construídas agências visíveis pelas quais o mundo será subjugado a Cristo, pois é uma nação grande, livre e iluminada e tem uma Igreja vivificada pelo espírito missionário do seu Senhor” (JOURNAL OF THE CONFERENCE, 1876). Nessa Declaração dos bispos metodistas norte-americanos a Igreja metodista é identificada com o “destino” nacional e com o progresso da civilização protestante americana.

É neste quadro ideológico que encontramos o expansionismo transcontinental, ou transnacional, como dizem os autores do livro que é objeto deste prefácio, das denominações missionárias protestantes norte-americanas, em particular o da Igreja metodista.

Essa combinação de elementos diversos, mas conectados e complementares, como as concepções de civilização cristã, destino manifesto, expansionismo cultural, político e econômico, estimulou, justificou e impulsionou a ação missionária metodista americana (MESQUIDA, 1994).

Se, após a Guerra Civil, a Igreja metodista tinha se tornado a denominação dominante nos USA, ela era, também, a mais poderosa “empresa” de educação. Na década de 1870, mantinha mais de 200 instituições escolares, incluindo entre elas 34 estabelecimentos universitários, como a Wesleyan University (Conneticut), a Vanderbilt University (Nashville) e aquelas instituições que posteriormente serão a Emory University (Atlanta), De Pauw University, Ohio Unversity, Northwestern University e Duke University (BERTRAND, 1971). Na medida em que as ideologias do “destino manifesto” e da “civilização cristã” anglo-saxã estavam presentes na ação educativa metodista que se propunha a promover o renascimento político, intelectual e espiritual do mundo, as escolas metodistas, propagando o respeito da ordem e o progresso para o aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, pelo trabalho e pelo mérito pessoal, aliados à liberdade individual, com uma combinação de ideias positivistas e liberais, contribuíram para reforçar certos elementos que caracterizam a sociedade norte-americana até os dias de hoje (MESQUIDA, 1994).

Esta identidade da nação americana com o metodismo durante o século XIX ofereceria às autoridades da Igreja metodista e ao “povo chamado metodista” da América do Norte a ideia que o expansionismo americano caminhava junto com as missões da denominação no estrangeiro. Isso porque o “modo de vida americano” era para eles uma maneira de viver que correspondia à vontade de Deus. Essa Igreja, a mais poderosa organização religiosa e educativa dos Estados Unidos, no século XIX, será, nos “países de missão” e em particular no Brasil, onde a maioria da população era católica, uma igreja minoritária. Era, portanto, necessário desenhar uma estratégia de ação que auxiliasse o metodismo a penetrar na sociedade brasileira e a cumprir sua missão. Uma estratégia de ataque e de defesa (com relação à Igreja católica). Era-lhe imprescindível construir “fortalezas”, isto é, escolas, pois fortalezas são espaços nos quais se defende e se prepara o ataque, locais de tática e de estratégia.

Para tanto, as missões protestantes dariam uma ajuda inestimável, pois os (as) missionários (as) eram portadores (as) dessa imagem de um país grande, livre, unido e dinamizado pelo progresso (MESQUIDA, 1994). Assim, missionários e missionárias metodistas deveriam se dirigir para essas Regiões e aí estabelecerem a sua missão, por meio de uma dupla estratégia: primeiro, combater o pensamento que a igreja estabelecida havia difundido e imposto na consciência das pessoas e, segundo, construir uma nova mentalidade – isto é, construir uma nova cultura. Na realidade, os (as) missionários (as), logo após a sua chegada, deram-se conta que a maior parte dos membros da elite intelectual se opunha à Roma, sendo assim, aqui “há uma porta aberta e um chamado – coisas que os metodistas amam por tradição. As portas estão abertas para o protestantismo e a educação” (RAMSON, 1876, p. 62).

Assim, Ramson, o primeiro missionário oficial enviado pela Junta de Missões da Igreja Metodista do Sul dos Estados Unidos, convenceu-se rapidamente de que o sucesso que as mulheres tiveram como educadoras na América do Norte poderia se repetir aqui. Fez, então, no final do ano de 1879, um apelo à Junta de Missões das Mulheres Metodistas do Sul dos Estados Unidos para que enviasse educadoras para o Brasil. Menos de um ano depois desembarcava no Rio de Janeiro a primeira missionária metodista norte-americana (1881, Miss Martha Watts), e no fim daquele ano fundou, no interior da Província de São Paulo, o primeiro colégio Metodista no Brasil – Colégio Piracicabano. A partir dessa data, a Junta de Missões das Mulheres da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos fundou escolas e colégios em várias cidades da Região Sudeste (Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Petrópolis, Ribeirão Preto, Belo Horizonte, Taubaté – que teve Monteiro Lobato como aluno), mas, também, no Rio Grande do Sul (Porto Alegre e Santa Maria), onde a Methodist Episcopal Church fundou um Colégio em Uruguaiana. Ao mesmo tempo, foram fundadas Sociedades de Senhoras nas igrejas, tendo sido a Sociedade de Mulheres Metodistas, de Piracicaba, fundada por Misses Koger, em 1881, a Sociedade pioneira. A partir daí, não demorou muito, essas sociedades, agora representadas pela SMBM (Sociedade das Mulheres Brasileiras Metodistas), iriam também se dedicar à educação, fundando escolas, em particular no interior de São Paulo, como é o caso do Colégio Noroeste de Birigui, e em parceria com a Junta de Missões da Methodist Episcopal Church South, no Rio Grande do Sul: Santa Maria, Passo Fundo, Porto Alegre (Colégio Americano). O livro, objeto deste Prefácio, traz ainda educandários em Cataguases (Minas Gerais), Jaguarão (Rio Grande do Sul), Goiás.

Tudo indicaria que escolas fundadas e dirigidas por mulheres não teriam qualquer chance de germinar em uma sociedade patriarcal. No entanto, a Região Sudeste era dominada por uma elite agrária com uma visão de mundo menos hostil à liderança das mulheres, em particular na educação primária e secundária. Uma visão de mundo forjada de forma especial por advogados formados na Faculdade de Direito de São Paulo, republicanos, positivistas, liberais. Não somente isso. De certa maneira, o caminho das mulheres metodistas já havia sido sinalizado por mulheres pioneiras que, antes delas terem aportado no país, escreveram sobre os “direitos das mulheres” (Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens, Opúsculos Humanitários) de educar e serem educadas, e fundaram escolas, como a Rio-Grandense do Norte Nísia Floresta, a gaúcha Ana Eurídice Eufrosina de Barandas (Diálogos) e a irmã do poeta Manuel Álvares de Azevedo, Josefina Álvares de Azevedo, fundadora de um jornal, entre outras (FLORESTA, 1989, p. 125-130).

As mulheres missionárias metodistas que viriam para o Brasil receberiam uma preparação especial, em particular depois da criação do Peabody College (1876), ligado à Vanderbilt University, gerida pelos metodistas, seja na área da educação, seja na área da saúde, pois elas deviam zelar para que o adágio latino “mens sana in corpore sano”, se realizasse na prática (HILL, 1974). Habitadas a tratar dos corpos dos soldados feridos nos campos de batalha durante a Guerra de Secessão (1860-1865), agora teriam que aprimorar o conhecimento pedagógico para trabalhar com as crianças de países distantes e dominados pelo catolicismo.

A rigor, as missionárias metodistas tinham consciência que elas representavam uma minoria, seja porque pertenciam a uma igreja protestante em um país de maioria católica, seja porque no Brasil a educação escolar das crianças era um ofício de homens. No entanto, essa visão patriarcal dos atores educacionais foi, pouco a pouco, rompida graças à ação pedagógica nas escolas metodistas, iniciada por Marie Rennotte, jovem educadora belga dotada de uma sólida formação pedagógica, com base em Spencer, Froebel, Rousseau, Pestalozzi, Comte (GAZETA DE PIRACICABA, 29/01/1890), no começo de 1882, recebida na fé metodista, em Piracicaba, em 16 de setembro de 1883. Ela organizou o currículo do Colégio Piracicabano, dotou a prática pedagógica do método intuitivo com as lições de coisas, de Pestalozzi, introduziu o ensino mútuo, de Bell e Lancaster, e liderou uma campanha em favor da educação da mulher, em Piracicaba. Isso depois de ter exercido influência, sobre os pareceres de Rui Barbosa, quando atuava no Colégio Progresso, de Miss Leslie, no Rio de Janeiro (1880-1882). As demais instituições metodistas, fundadas pelas mulheres de origem missionária norte-americana, no século XX, e também por aquelas fundadas pelas mulheres educadoras brasileiras, bem como as masculinas, a começar pelo Granbery (1890, tendo como embrião a Juiz de Fora High School and Seminary, fundada em setembro de 1889), em Juiz de Fora, seguiram a teoria educacional, a prática pedagógica e o método intuitivo, as lições de coisas, de Pestalozzi, colocadas em prática por Marie Rennotte no Colégio Piracicabano. Lembremos que, de acordo com matérias em revistas, como *Atividades Pedagógicas* e o *Digesto Econômico*, Miss Martha H. Watts era administradora e disciplinadora, e Rennotte, podemos dizer em linguagem de hoje, a coordenadora pedagógica. Foram, também, suas ideias pedagógicas levadas para a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, e ainda, para a Reforma da Escola Normal daquele Estado, em 1892 (ver: Mesquida: *Marie Rennotte: Educadora*, 2024).

O livro *Ensino e religião no Brasil: os educandários metodistas*, organizado por Everton Fernando Pimenta, Lucas Guedes Vilas Boas e Luiz Fernando de Oliveira, é um verdadeiro “documento”, um “testemunho”, elaborado para preservar a “memória” (RICOEUR, 2003) de pessoas e instituições de ensino que marcaram indelevelmente a educação brasileira, preenchendo uma lacuna na medida em que coloca à luz um coletivo de educandários metodistas, quando, até, então, tínhamos somente histórias esparsas, algumas em profundidade, é claro, de instituições de ensino desta confissão religiosa no Brasil. Trata-se de um documento historiográfico pensado por muitas mentes e escrito por muitas mãos, que não pode deixar de ser acessado por aqueles e aquelas que, de uma forma ou de outra, pesquisam, ou têm interesse, na história da educação brasileira e na história da educação protestante no Brasil.

Peri Mesquida – PPGE- PUCPR

Referências:

- AGOSTINHO, S. **O Mestre**. Trad. António Soares Pinheiro. Porto: Porto Editora, 1995.
- BENNET, J. **Copy of the minutes of the conference of 1744, 1745, 1747 and 1748; with Wesley's copy those for 1746**. London: Wesley Historical Society, 1744-1748.
- BERTRAND, C.-J. **Le méthodisme**. Paris: Armand Colin, 1971.
- FLORESTA, Nísia. **Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens**. Campinas: Cortez, 1989.
- GAZETA DE PIRACICABA, Piracicaba: Typographia Gazeta, 1886-1996
- HANDY, R.T. **A Christian América**. New York: Oxford University Press, 1971.
- HILL, Patrícia R. *"Heathen Women's" friends: the role of Methodist Episcopal Women in the women's foreign mission movement: 1869-1915*. In: **Methodist History**, Vol. 12, North Carolina, 1974.
- HUDSON, Winthrop S. The methodist age in America. In: **Methodist History**, Vol. 30, North Carolina, 1970.
- IVES, A. G. Kingswood School. In: **Wesley Day & Since**. London: Epworth Press, 1970.
- MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora/São Paulo: EDJFJ/EDITEO, 1994.
- PIETTE, M. **La réaction wesleyenne dans l'évolution protestante**. Bruxelas: Ed. Albert Dewit, 1961.
- RANSOM, J.J. **Annual Report of the Brazil mission conference on the Methodist Episcopal Church, South**. Nashville: Methodist Publishing House, 1876-1930.
- REILY, A.D. **Metodismo brasileiro e wesleyano**. São Paulo: Imprensa M SEMMEL, B. The Methodist Revolution. New York: Basic Books, Inc, Publishers, 1973etodista, 1996.
- RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Conferência de 03/2003. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- WESLEY, J. **Letters of John Wesley**. London: Epworth Press, 1931.

Colégio Piracicabano: a presença metodista na modernização da educação paulista

Cesar Romero Amaral Vieira¹

Pesquisa desenvolvida com o apoio do CNPq

Parte deste texto, originalmente, foi publicado como resultado parcial de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq², e que, depois de mais de uma década, é retomado sob a vigência de um novo projeto, também financiado pelo mesmo órgão³. O propósito desta nova pesquisa é apresentar um conjunto de reflexões sobre a ação do município de Piracicaba na estruturação e na expansão de instituições educativas no período de transição entre o Império e a República Brasileira. E o Colégio Piracicabano, fundado em 1881 por missionários metodistas, se insere, de modo exemplar, na transformação educativa percebida no Município de Piracicaba durante esse período. Tomando os devidos cuidados, poder-se-ia afirmar que o Colégio Piracicabano foi o motor principal que pôs em movimento um processo de expansão educativa capaz de colocar em evidência, por mais de três décadas, o município de Piracicaba no cenário educacional paulista.

Tenho repetido por diversas vezes que a presença do protestantismo no Brasil faz parte de um projeto civilizatório partilhado entre os interesses de uma elite republicana, principalmente paulista, e os objetivos de penetração de sociedades missionárias no continente americano, através da dupla tarefa de evangelizar e educar. Quando falo do protestantismo de missão⁴, estou me referindo, particularmente, às vertentes metodista, presbiteriana e batista que se instalaram no Brasil, no final do século XIX, com o firme propósito de “evangelizar e educar a nação de acordo com os ideais de uma civilização cristã moldadas nos princípios norte-americanos” (VIEIRA, 2016, p. 136).

A descoberta de novas fontes e a consequente produção de novos dados permitem enxergar um pouco mais além do que antes era permitido observar e corrigir o rumo das pesquisas sobre o Colégio Piracicabano, primeiro colégio Metodista criado no Brasil, em 1881. Muito embora, como veremos, e fazendo jus aos primeiros imigrantes norte-americanos, a existência

¹ Doutor em Educação. Foi docente permanente no PPGE/UNIMEP no período de 2009–2023 e ocupou o cargo de coordenador do programa nos períodos de 2013-2017 e 2019-2023. Atualmente é professor colaborador na mesma instituição, Líder do Grupo de Pesquisa em História, Culturas e Práticas Educativas Municipais – GPHCEM e Coordenador do Projeto de Pesquisa “A ação do município na modernização educativa: Piracicaba no início da Primeira República (1890-1910)” Financiado pelo Conselho Nacional Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: cr154vieira@gmail.com - ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5688-9927>

² Publicado nos Cadernos de Pesquisa em Educação, PPGE-UFES, v. 17, jul./dez., 2011.

³ Projeto de Pesquisa “A ação do município na modernização educativa: Piracicaba no início da Primeira República (1890-1910)”, financiado pelo CNPq (Processo 423288/2021-0).

⁴ Sigo aqui o sistema de classificação adotado por Mendonça (1984) que utiliza o termo “protestantismo de missão ou histórico” para se referir ao conjunto de denominações oriundas dos Estados Unidos que se instalaram no Brasil no final do século XIX.

do Piracicabano deve-se a uma tentativa anterior de implantação de um outro educandário que manteve suas portas abertas por menos de um ano, como veremos mais adiante.

Com o objetivo de preservar as fontes, as transcrições das citações documentais seguem grafadas como nos originais.

Protestantismo e educação

A afirmativa de que a presença protestante no campo educacional brasileiro “contribuiu diretamente na organização escolar e nos processos didáticos” (RIBEIRO, 2003, p. 68), principalmente a partir da Primeira República, é corroborada por diversas investigações de diferentes pesquisadores nacionais. Na opinião de Freire, seria injusto deixar de reconhecer valores que concorreram para o progresso cultural brasileiro, trazido por esses norte-americanos, principalmente no aspecto educacional, ao dizer que “São Paulo desde o fim daquele século [XIX] começou a tornar-se notável por uma renovação de métodos de ensino e de técnicas de educação, em grande parte animada por anglo-americanos” (FREIRE, 2000, p. 332).

Assertivas como essas evidenciam a importância que tais iniciativas representaram na constituição do cenário educacional brasileiro, bem como apontam para a relevância do debate sobre educação e religião ao focalizar iniciativas vinculadas às tradições protestantes. Pode-se citar ainda as contribuições de Reis Filho (1995) e Fernando de Azevedo (2010) à história da educação brasileira ao chamarem a atenção para as inovações e processos pedagógicos desses colégios protestantes, em particular, naquele período. Hoje, podemos dizer que existe um razoável conhecimento acumulado sobre esta temática (HILSDORF, 2002, p. 93), contudo, a história da educação no Brasil ainda carece de estudos que partam das práticas educativas dessas instituições protestantes como lugar privilegiado para a afirmação de sua relevância no contexto educacional, como tenho reiteradamente insistido em outros escritos.

O protestantismo de origem missionária se inseriu nos domínios do Brasil, instituindo-se como integrante do campo educacional, somente no final do século XIX, muito embora possa se encontrar relatos da presença da fé reformada em períodos bem anteriores.⁵

Na Província de São Paulo, os primeiros protestantes de origem missionária que aqui chegaram se dividiram estrategicamente entre os núcleos republicanos de maiores influências. Na capital, instalaram-se os presbiterianos do norte, com a Escola Americana em 1870; no interior, os presbiterianos do sul construíram em Campinas o Colégio Internacional inaugurado em 1873; e os metodistas, em Piracicaba, o Colégio Piracicabano em 1881. Os batistas só fundariam uma escola na capital paulista no início do século XX. O que os identificavam era que esse grupo religioso tinha como estratégia suprir as necessidades espirituais e educacionais dos imigrantes de fala inglesa e penetrar na cultura brasileira para levar os ideais de uma civilização cristã, nos moldes americanos. Para isso era necessário o apoio político das

⁵ Para uma primeira aproximação da história do protestantismo no Brasil, indico a leitura do livro *O celeste porvir* de Mendonça (1984).

lideranças liberais e republicanas que tanto os admiravam, e que tinham uma forte presença nas cidades mais ricas da província (HILSDORF, 2002, p. 96).

De acordo com o sociólogo francês Emile G-Leonard, esse tipo de prática, como veículo privilegiado de propaganda indireta, “se manifestou no Brasil através da importância considerável que os missionários americanos deram às instituições educacionais e especialmente às escolas secundárias” (LEONARD, 1963, p. 133). Os missionários que aqui chegaram estavam plenamente convencidos de que somente com a doutrina religiosa o protestantismo não ganharia espaço nesta cultura. Era necessária uma ação educativa capaz de criar uma tensão que deslocasse, ou ao menos abalasse, a Igreja Católica do seu posto hegemônico. Essa tensão viria por meio de seus colégios em oposição aos colégios católicos. O discurso da educação foi utilizado para operacionalizar essa forma de interpretação da realidade trazida pelos primeiros missionários, que ultrapassava o caráter puramente religioso e ganhava uma dimensão mais secularizada da influência que pretendiam exercer sobre a sociedade brasileira. Segundo esse discurso, a educação revelaria à sociedade brasileira os lustros da moderna cultura protestante, uma vez que “o Evangelho teria que provar sua importância por seus frutos, e isso exigiria tempo”, como está explícito nas palavras do missionário metodista James William Koger citado por Barbosa (BARBOSA, 2005, p. 29).

É importante lembrar que este foco de análise incide sobre um cenário historicamente determinado pela tensão existente na polarização entre a ideia do “novo”, representado pelo desejo ardente da República e seus pressupostos civilizatórios, e do “velho”, representado pelo já agonizante regime imperial. Assim como também é necessário olhar para a estrutura socioeconômica do Brasil em sua relação de dependência do capitalismo moderno, como um dos elementos para se compreender o sucesso inicial dos primeiros colégios protestantes. De acordo com Ramalho,

O surto modernizador, que se inicia, vai atuar nos diversos níveis da sociedade e produz questionamentos nas ideias e valores estabelecidos, na organização jurídico-política, nas ênfases da economia e inevitavelmente na formulação da prática educativa. Há, porém, a acrescentar que esses colégios não chegaram como iniciativas isoladas: vêm dentro do universo religioso e ético característico do protestantismo que é apresentado como uma nova opção àqueles dominantes no país e naquele momento. (RAMALHO, 1976, p. 73).

Por outro lado, é necessário dar relevância à eficácia simbólica das representações sociais, para se compreender a organização do campo de concorrência e de competição em que se instalou, nesse contexto. Concordando com Chartier (CHARTIER, 1990, p. 17), “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. É no processo de disseminação da educação que se encontram as bases para a veiculação e consolidação de uma nova visão de mundo, ou seja, de uma nova forma de representação do mundo social. Por sua vez, Bourdieu considera que esse aspecto consensual da educação é uma característica inerente a sua função de transmissora da cultura pela socialização de códigos comuns. Para ele, a escola é, sobretudo,

um repertório de lugares comuns, “não apenas um discurso e uma linguagem comum, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (BOURDIEU, 1974, p. 207).

A educação protestante norte-americana veio aliada às novas descobertas pedagógicas presentes não só na Europa, mas principalmente desenvolvidas em seu país, entretanto, não se reduziu apenas ao seu papel de transmissora de métodos pedagógicos modernos, “a empresa protestante neste terreno constituiu em conjunto um projeto educativo” (BASTIAN, 1994, p. 129). Assim, ao nosso ver, é correto a afirmativa que o modelo de educação trazido por esses colégios norte-americanos veio ao encontro dos anseios de parte de setores liberais republicanos, que buscavam na educação os pressupostos necessários para a implantação e a preservação de suas ideias.

Foi em grande parte através das escolas, sob a influência direta de ministros e educadores protestantes da América do Norte, que se processou no Brasil a propagação inicial das ideias pedagógicas americanas que começaram a irradiar-se em São Paulo, com a fundação da Escola Americana em 1871 e do Colégio Piracicabano em 1881 e que, antes de refletirem no movimento de reforma de Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes em São Paulo (1891-1895), haviam inspirado as reformas de Leôncio de Carvalho (1878-1879) e o parecer de Rui Barbosa (1882-1883), já modelado pelas ideias americanas e alemãs (AZEVEDO, 2010, p. 670).

Colégio Piracicabano: trajetória histórica

As sementes do Colégio Piracicabano foram lançadas em terras férteis em 1879, pelo rev. Junius Eastham Newman⁶, imigrante sulista que, com apoio dos irmãos Manoel e Prudente de Moraes Barros - eminentes advogados que exerciam grande influência na região - recebeu o convite para se transferir para Piracicaba, a fim de fundar uma escola americana que se dirigisse à instrução da mocidade daquela localidade. “O velho Newman concordou que a escola era necessária e insistiu com sua filha [Annie Newman] para assumir o projeto” (DAWSEY; DAWSEY, 2005, p. 158). Piracicaba, nesse período, era uma cidade em crescimento e a ideia de abrir uma escola, aos olhos desse imigrante, pareceu-lhe uma boa alternativa para suas pretensões missionárias, visto que um proeminente advogado do lugar considerava ser urgente o estabelecimento de uma escola na cidade. É bem provável que “o interesse por um colégio americano em Piracicaba estivesse relacionado ao sucesso que o Colégio Internacional, fundado pelos presbiterianos George Nash Morton e Edward Lene, em 1873, desfrutava junto à elite liberal campineira” (VIEIRA, 2016, p. 140).

⁶ Newman era ministro da Igreja Metodista Episcopal do Sul e membro do grupo imigratório que se instalou nas proximidades da região de Santa Bárbara d'Oeste, após o desfecho da guerra civil ocorrida entre o norte e o sul dos Estados Unidos (1861-1865). Newman desembarcou no Rio de Janeiro em 1867 e permaneceu lá por dois anos, mudando-se em seguida para Saltinho, na província de São Paulo, onde se estabeleceu.

Com um aporte financeiro modesto de 500 dólares doados pela Junta de Missões de Senhoras da Igreja Metodista Episcopal do Sul⁷ e com o apoio de políticos locais, em junho de 1879 foi inaugurada a primeira escola metodista com 10 alunas, com o nome de Colégio Newman. Apesar do otimismo inerente a esta empreitada, a escola permaneceu em atividade por menos de um ano. Após o casamento da filha de Newman, Annie Newman⁸ - principal responsável pelas iniciativas pedagógicas - com o rev. John James Ransom⁹, e de sua repentina mudança para o Rio de Janeiro, o empreendimento educacional em Piracicaba tornou-se inviável. Annie morreu de febre amarela, na capital do império, em julho de 1880.

Apesar da curta duração, a escola lançou as bases que propiciariam a escolha da cidade de Piracicaba para a fundação do Colégio Piracicabano. Por insistência dos irmãos Moraes Barros - que ainda acreditavam no projeto de ter uma escola americana em Piracicaba - e do próprio Newman, Ransom, após a prematura morte de sua esposa Annie, retornou aos Estados Unidos, onde passou algum tempo falando às igrejas norte-americanas sobre os aspectos positivos da missão metodista no Brasil. Tudo indica que ele causou boa impressão e o interesse despertado se transformou em forma prática. Um fundo considerável foi levantado para a sustentação de um projeto missionário em Piracicaba e no Rio de Janeiro. Contudo, a explicação da implantação do trabalho metodista no Brasil, neste período, deve ser buscada para além do trabalho heroico de pioneiros ou do programa missionário da Igreja Metodista Episcopal do Sul, mas também na afinidade existente entre os missionários norte-americanos e as elites republicanas paulistas, interessadas em seu projeto educacional. Tese esta defendida por Dawsey, e que nos parece bastante plausível.

O papel de Junius Newman no incentivo à vinda de missionários ao Brasil, os esforços de John Ransom na busca do apoio efetivo da igreja-mãe para o campo missionário e, finalmente, o trabalho de Annie Newman Ransom na criação de padrões educacionais para as escolas metodistas, onde filhos e filhas da elite brasileira estudariam, tornaram-se possíveis em virtude das ligações pessoais envolvendo metodistas do sul dos Estados Unidos e brasileiros progressistas interessados na educação de seus filhos. (DAWSEY, 2005, p. 198-199)

Ransom partiu de Nova York rumo ao Brasil, no dia 26 de março de 1881, via Europa, trazendo consigo outros dois missionários metodistas, os reverendos James William Koger e família, James L. Kennedy e a educadora Martha Hite Watts, que, com trinta e seis anos de idade, deixou sua terra natal. O itinerário incluiu Londres, Lisboa, Ilha da Madeira, São Salvador, Província da Bahia e finalmente a Bahia de Guanabara, onde desembarcou no dia 16 de maio. De lá, o grupo de missionários seguiu para a capital paulista e depois para Piracicaba, via linha Inglesa e Ituana, no dia 19. Kennedy registrou que “neste tempo, Piracicaba tinha ruas

⁷ As missões metodistas dirigidas por mulheres foram responsáveis pela instalação de cerca de 11 escolas no Brasil entre os anos de 1879 e 1922 (VIEIRA, 2016, p. 141-142).

⁸ Annie Ayres Newman foi aluna do Colégio Internacional, fundado pelos presbiterianos na cidade de Campinas, e logo depois, foi professora no Colégio Pestana, na capital paulista, entre os anos de 1876 e 1878, período este em que Francisco Rangel Pestana era diretor daquele estabelecimento.

⁹ Missionário e principal responsável pela divulgação do metodismo na sociedade brasileira e pelo estabelecimento da primeira escola metodista no Brasil.

não calçadas, mal iluminadas com lampeões de kerozene, que, em ocasiões de lua cheia, nem accendiam” (KENNEDY, 1928, p. 24).

De acordo com o depoimento do filho do senador Manoel de Moraes Barros, Nicolau Moraes Barros, proferido por ocasião da festa comemorativa ao 77º aniversário do Colégio Piracicabano, Martha Watts e miss Frances Koger hospedaram-se por um determinado período em sua residência.

Guardo bem vivo na memória o dia em que, no velho solar de residência de minha família à antiga rua do Comércio, apareceram duas senhoras cujo aspecto, trajés e maneiras denunciaram duas estrangeiras. Miss Watts era uma delas. Na carta de apresentação que traziam a meu pai, se dizia serem enviadas de uma associação de ensino americana, de caráter religioso, para aqui fundarem um colégio. Inteirado do objetivo, não disfarçou meu pai o seu contentamento, antes deu-lhe franca expansão acolhendo as visitantes com simpatia carinhosa e pondo-se a seu serviço. A perspectiva de mais uma escola em Piracicaba, ponto de partida, talvez, de um futuro grande colégio, centro de difusão de ensino e irradiação de cultura, mais uma valiosa arma de combate à ignorância e obscurantismo, seduziu-o por completo. [...] Ninguém mais apaixonado pela instrução popular do que o velho Moraes Barros. Foi a sua luta de todos os dias, a obsessão de toda sua vida. Póde-se afirmar com incontestável rigor histórico – si Piracicaba a tingiu e desfrutou por largo período, o alto conceito de mais adiantado centro de instrução e ensino em S. Paulo, deve-o em boa parte, às iniciativas e esforços dêsse ilustre filho.

(...) De começo, foi uma tragédia! Meu pai a se entender com elas mais por gestos que por palavras. Minha mãe, coitada, na maior atrapalhão de sua vida, para hospedar condignamente duas estranhas cujos hábitos e língua desconhecia. Essa incômoda situação, entretanto, durou pouco. Ao cabo de uma semana de convivência, clarearam os horizontes, quebraram-se as arestas do protocolo, diluiu-se a prevenção do ambiente e a mais franca camaradagem se estabeleceu entre hóspedes e hospedeiros. (BARROS, 1958, p. 6 -7)

Esse acontecimento provavelmente se deu alguns meses após a chegada de Martha Watts à Piracicaba. O mais provável é que tenha sido no mês de julho, já que a narrativa descreve que “decorridos dois meses abria-se o Colégio Piracicabano, instalado em pequeno prédio alugado à Rua dos Pescadores, hoje Prudente de Moraes, mal suspeitando a sua fundadora o êxito invulgar que o aguardava” (BARROS, 1958, p. 8).

A *Gazeta de Piracicaba*, de 3 de setembro de 1882, registra que Piracicaba contava com duas escolas públicas para ambos os sexos e onze escolas particulares, perfazendo um total de 413 alunos matriculados¹⁰ (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1882, p. 2), fato esse que corrobora com as informações relatadas, em carta, de Watts e endereçada à secretária executiva e editora da Sociedade Missionária de Mulheres Metodistas nos EUA. Assim se expressa Watts: “Aqui existem duas escolas públicas – uma para garotos e outra para garotas, e um grande número de escolas privadas, onde as crianças estudam juntas, e tão barulhentemente que podem ser ouvidas a uma quadra de distância” (MESQUITA, 2001, p. 33). Nesse período, Pira-

¹⁰ 175 era o total de meninas e meninos nas duas escolas públicas. Nas onze escolas particulares, o total era de 238, com destaque da *Gazeta* para a divisão entre o sexo masculino (163) e o sexo feminino (75).

cicaba contava com uma população urbana estimada em algo em torno de 6.000 habitantes¹¹ e logo se destacaria, no cenário paulista, como uma cidade bastante expressiva em matéria de instrução escolar (MARTIN; VIEIRA; HONORATO, 2024).

Enquanto os missionários cuidavam da assistência espiritual aos imigrantes, Martha Watts, de pronto, se entregou ao trabalho educacional e já aos 13 de setembro, do mesmo ano, inaugurava em uma pequena casa alugada na rua dos Pescadores, com apenas uma aluna, o que seria conhecido como o primeiro colégio metodista no Brasil, e que logo se tornaria uma das principais referências na Província de São Paulo.

Maria Escobar, natural de Minas Gerais, possivelmente de Jaguari, filha de Ana Luiza da Silva e de Antonio Gomes Escobar, um escrivão, amante da música e jornalista anti-clerical, foi sua primeira aluna (VEIGA, 1981). Assim Martha Watts registrou em uma de suas cartas:

Nós abrimos nossa escola no dia 13 de setembro, e uma aluna apareceu, apesar de que tínhamos carteiras para dezoito, e receávamos que elas não fossem suficientes. Nossa pupila única, no entanto, é boa, e bastante regular na frequência, e ainda temos a promessa de outros em um futuro próximo. (MESQUITA, 2001, p. 36)

O primeiro trimestre escolar terminou em 10 de dezembro de 1881, e contou com duas professoras americanas, Martha Watts (Diretora), Mary Newman e um missionário presbiteriano, prussiano, naturalizado norte-americano de nome Francis Joseph Christopher Schneider. Em 1882, o Colégio transferiu-se para uma casa mais ampla situada próximo ao Largo da Matriz, na rua São José, e passou a contar com um quadro de professores mais extenso com as contratações de Ana Maria Moraes Barros, Leonora Dixon Smith e da professora Jeanne Françoise Marie Rennotte, de origem belga, que se juntou ao corpo docente para ministrar as disciplinas da área de ciências naturais: física, química, botânica, zoologia e mineralogia.

Na primeira página do livro de matrículas, aberto em 1881, é possível perceber, pelos sobrenomes das alunas, que no ano seguinte o Colégio teve a atenção da elite local, numa clara aliança que se refletiu por muitos anos. De acordo com Kennedy, o Colégio Piracicabano passou a ser frequentado pelos filhos e filhas das melhores famílias da região, sendo os irmãos Moraes Barros grandes admiradores de Miss Watts e sempre permaneceram amigos firmes e protetores do colégio (KENNEDY, 1928, p. 321). Na cerimônia de comemoração dos 20 anos, realizada no dia 13 de setembro de 1901, Prudente de Moraes se dirigiu ao público com a seguinte mensagem:

Há 20 anos hoje, neste mesmo dia, assistia eu a inauguração deste Colégio, sob a direção de Miss Watts, que aqui deixou saudosas recordações, tendo como auxiliar Mlle. Rennotte, que, dotada de grande talento e tenacidade de vontade, contribuiu eficazmente para que a nova instituição se firmasse desde logo no conceito público. Fundado assim o colégio sob os auspícios, de uma direção inteligente e criteriosa,

¹¹ A população do município de Piracicaba, no início da década de 1880, pode ser estimada nesse período em algo em torno de 20 mil habitantes, de acordo com os dados em "São Paulo do passado: dados demográficos" de Bassanezi et al. (1998).

começou logo a atrair a atenção dos pais, que o procuravam para a educação dos seus filhos, sendo eu um dos que aqui eduquei todos os meus filhos – homens e mulheres (PROSPECTO DO COLLEGIO PIRACICABANO, 1913, p. 3-4).

Os nomes dos filhos de Manoel e Prudente de Moraes Barros aparecem grafados no livro de matrícula na seguinte ordem: Elisa de Moraes Barros e Jorge de Moraes Barros em 1882, Anna Maria de Moraes Barros e Nicolau de Moraes Barros em 1883 (filhos de Manoel de Moraes Barros e Maria Ignez da Silva Gordo); Maria Amélia de Moraes Barros e Prudente de Moraes Filho em 1882, Júlia de Moraes Barros em 1883, e Carlota de Moraes Barros em 1884 (filhos de Prudente José de Moraes e Adelaide Benvinda da Silva Gordo).

Em pouco tempo, o número de alunos aumentou e a necessidade de um novo prédio se fez premente para acomodar melhor a grande demanda. A Sociedade Missionária de Mulheres novamente foi acionada e levantou a quantia de 30 mil dólares em favor do sucesso da obra missionária, conforme notícia publicada na *Gazeta de Piracicaba* de 11 de fevereiro de 1883, assim descrita: “A construção do edifício está contratada com o Sr. Kansler¹², por mais de 30.000\$000; será de um andar e com commodos suficientes para mais de trinta alumnas internas” (COLLEGIO PIRACICABANO, 1883, p. 1).

O lançamento da primeira pedra para a construção do edifício que iria abrigar o Colégio Piracicabano foi realizado no dia 8 de fevereiro de 1883, em um acontecimento de grandes proporções, tanto pedagógica como política e religiosa. Estiveram presentes na solenidade várias autoridades de destaque na vida pública da Província de São Paulo, dentre elas destacam-se Francisco Rangel Pestana (proprietário do jornal *A Província de São Paulo*), G. Nash Morton (diretor do Colégio Internacional de Campinas), Manoel de Moraes Barros (presidente da Câmara Municipal de Piracicaba), Adolpho A. Nardy de Vasconcellos (advogado), José de França Junior (diretor da *Gazeta de Piracicaba*), além do rev. Metodista J. J. Ransom. A cerimônia de inauguração recebeu a atenção da sociedade piracicabana e cobertura de grandes jornais da Província de São Paulo, o que irritou profundamente os dirigentes locais da Igreja Católica. O fato repercutiu na edição do periódico religioso *O Apóstolo*¹³ de 2 de março, que se mostrou indignada com a “culposa indiferença e manifesta apostasia dos pais catholicos” que matriculam suas filhas em escolas “enviscadas do vírus protestante” e da conivência das autoridades locais e “criminosa a tolerância desse nosso paternal governo, que jurou antigamente, e continua a jurar todos os dias que mantém a religião catholica como a religião do Estado” (O APÓSTOLO, 1883, p. 1).

Assim se expressou o editor da *Gazeta de Piracicaba* por ocasião do lançamento da pedra fundamental para construção do prédio do Colégio Piracicabano, na edição do dia 11 de fevereiro de 1883.

¹² Nota do autor: o nome do responsável pela construção está grafado na *Gazeta de Piracicaba* como W. Kansler, apesar de em outras pesquisas aparecer com a grafia W. Haussler, tais como Cachione (CACHIONE, 2002, p. 151-153).

¹³ Jornal católico, editado na cidade do Rio de Janeiro, consagrado aos interesses da religião e da sociedade. O título do artigo está encoberto por uma dobra da página do jornal e não é possível obtê-lo com precisão.

A existencia do Collegio Piracicabano é devida ao revdm. Junius E. Newman, aquelle venerando e modesto ancião norte-americano, que desde 1875 incessantemente tem trabalhado para conseguir sua fundação. A esse importante estabelecimento acha-se ligado um nome, cuja pessoa muito o tem auxiliado: é o sr. dr. Manoel de Moraes Barros, a quem o sr. Newman e os demais amigos do collegio devem valioso acorçoamento e relevantes serviços. (COLLEGIO PIRACICABANO, 1883, p. 1)

O destaque ficou para o pronunciamento de Ransom, que surpreendeu a todos com um espirituoso discurso crítico, registrado com minucioso detalhe nas páginas da *Gazeta de Piracicaba* daquele mesmo dia.

Ao terminar a festa, os espectadores, a quem o sr. Ransom aguardava uma surpresa, ouviram-no fazer um resumo da população d'este município, dos meninos que frequentavam as escolas públicas, e proferir algumas palavras bem ditas sobre o procedimento do governo que, nomeando professores públicos, não lhes fornecem casa nem mobília para as escolas e terminou propondo uma subscrição entre o auditório, até á quantia de um conto de réis, com o fim de fazer-se aquisição da mobília necessária ás mesmas escolas. (COLLEGIO PIRACICABANO, 1883, p.1)

O Colégio Piracicabano contribuiu com os primeiros 50\$000, tirados de mensalidades já pagas e outros 50\$000 das professoras e dois cavaleiros presentes (sem nomes). A quantia levantada ultrapassou a soma de 350\$00 que foi entregue ao presidente da Câmara para dar o destino almejado¹⁴. Àquela época a presidência estava a cargo do dr. Manoel de Moraes Barros. Com esse ato, a gratidão e o reconhecimento apareceram estampados nos principais jornais que cobriam o evento. Cito aqui a repercussão dada na edição da *A Província de São Paulo* de 11 de fevereiro:

A ação daquele povo, em matéria de instrução, não se limita ao seu território, vai além, chega até nós. Quer nos parecer que aquela festa, de verdadeiro caráter americano, há de exercer grande influência no ânimo da população de Piracicaba, importante e rica cidade destinada a elevados conhecimentos. (FESTA EM PIRACICABA, 1883, p. 2)

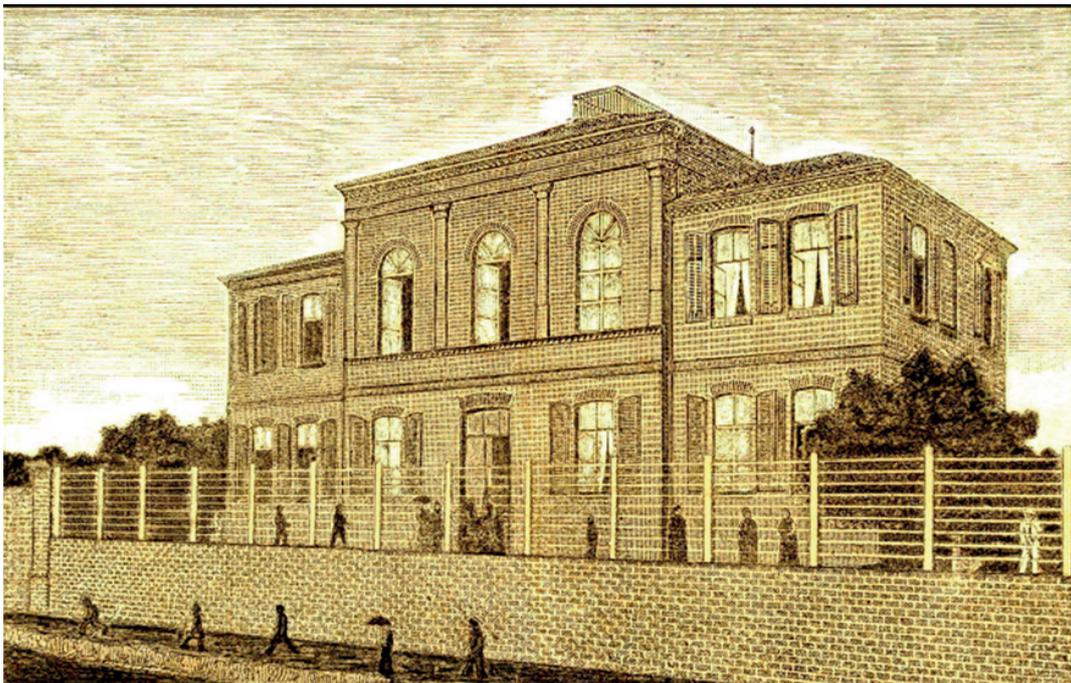
Em janeiro de 1884, as obras foram concluídas e o prédio foi inaugurado em um espaçoso terreno localizado na rua Boa Morte, entre as ruas Ourives e Esperança (atuais Rangel Pestana e Dom Pedro II). O edifício construído especialmente para o internato feminino tinha capacidade para abrigar 30 alunas. Era uma construção imponente de tijolo aparente com características das arquiteturas norte-americanas. A *Gazeta de Piracicaba*, de 11 de junho, registrou em suas páginas que esse “elegante edifício que todos os dias abre suas portas para receber as numerosas alunas que o frequentam, faz honra à Piracicaba” (COLLEGIO PIRA-

¹⁴ As mobílias foram encomendadas ao sr. Mac-Hardy, de Campinas. A *Gazeta de Piracicaba*, de 06 de abril de 1884, noticiou que as mesmas foram entregues e distribuídas entre as escolas públicas da cidade (MOBILIA PARA AS ESCOLAS, 1884, p.2).

CICABANO, 1884, p. 2). Construído com características da arquitetura norte-americana com influência do neoclássico palladiano em alvenaria aparente, e atento às novas recomendações de higiene para esse setor, os colégios protestantes davam início a um novo modelo de organização escolar que tinha como propósito maior, quer por meio de suas construções arquitetônicas quer por meio dos novos métodos pedagógicos utilizados, produzir novos referenciais sociais numa sociedade marcada pelo discurso republicano que vinculava instrução à ideia de progresso (CACHIONI; MESQUIDA, 2012), criando assim no imaginário social a representação desses colégios como um centro irradiador de cultura.

A construção original muito se assemelha a outras edificações escolares protestantes, particularmente às presbiterianas no Brasil e especialmente às construções originais do Colégio Internacional de Campinas, do Colégio 'Culto à Ciência' de Campinas ou do Instituto Mackenzie de São Paulo, projetados por Guilherme Krug. (CACHIONI, p. 2002, 157)

Figura 1- Edifício Principal do Colégio Piracicabano



Fonte: (EXPOSITOR CRISTÃO, 1 jan. 1890)

A publicação quinzenal da Igreja Metodista no Brasil assim o descreveu em sua edição de 1 de janeiro de 1890.

Este numero traz uma estampa do “Collegio Piracicabano”, que, desde os fins de 1881, está funcionando sob os auspícios da Igreja Methodista Episcopal do Sul. A chapa da nossa gravura foi feita ha tres ou quatro annos; o collegio hoje está muito augmentado, de sorte que a estampa não é uma fiel representação do Collegio Piracicabano na actualidade. Dá, porém, uma boa idéa daquella casa de instrucção, que, como se vê, é edificada segundo os preceitos da hygiene, adaptando-se perfeitamente aos fins a que se destina. Occupando meio quarteirão, o Collegio Piracicabano, situado para dentro do alinhamento, é um edificio assobradado, dispondo de compartimentos espaçosos, claros e arejados, com todas as commodidades. Além de um grande pomar, possui elle um recreio bastante extenso. A gravura só dá idéa do corpo do edificio; entretanto, para os fundos, estende-se elle ainda uns quinze metros, tendo uma grande sala embaixo, onde funciona o Kindergarten, e dormitórios em cima. Em cima do telhado, ha um mirante donde se descortinam as bellas vistas da cidade de Piracicaba. O collegio está bem montado, possuindo tambem um excellente aparelho para o estudo de chimica. A directora, Miss M. H. Watts, está projectado novos melhoramentos no edificio, que serão de não pequena vantagem quando forem realizados. (O COLLEGIO PIRACICABANO, p. 1, 1890)

O Colégio Piracicabano implantou a coeducação, segundo o sistema de organização e ensino das *Common School* norte-americanas, entretanto era destinado especialmente ao sexo feminino, aceitando meninos de pouca idade. Somente em 1934 foi criado o internato masculino atendendo a grande demanda da região.

No Almanak de Piracicaba para o ano de 1900, encontra-se a seguinte descrição:

O *Collegio Piracicabano* que funciona em predio proprio, espaçoso e arejado e expressamente construido para este fim, acha-se em condições moraes e materiaes de occasionar o maior desenvolvimento physico e intellectual ás alumnas que lhe forem confiadas.

[...] O curso de instrucção tem por fim a evolução dos poderes pessoaes a fim de preparar a alumna para estudar independentemente depois de deixar de frequentar as aulas do Collegio.

[...] O systema e curso de Música é conforme ao dos Conservatórios europeus.

[...] dispõe de um bem montado *Kindergarten*, de um completo museu escolar para as lições de cousas, e de muitos instrumentos e aparelhos para experiências de physica e de chimica.

[...] Tem quatro departamentos: O *Kindergarten*, o primário, o secundário e o superior. Conta com 230 alumnos entre externato e internato, meninos e meninas. (ALMANAK DE PIRACICABA, 1899, p.153-154)

Em um anúncio, do dia 19 de janeiro de 1883, é possível observar uma lista das disciplinas ensinadas pelo Colégio Piracicabano, para os cursos de instrução primária e secundária, sem distinção de ciclo: ensino das línguas: Português, Francês, Latim, Inglês e Alemão, além das disciplinas de Aritmética, Álgebra, Geometria, Astronomia, Cosmografia, Geografia,

História Universal, História Pátria, História Sagrada, Literatura, Ciências Naturais, Desenho e Música. Ao lado dos estudos teóricos e práticos anunciava também os trabalhos manuais de agulha (COLLEGIO PIRACICABANO, 1883, p. 5).

O anúncio informa ainda o valor da trimestralidade para as alunas internas de 120\$000; para meio-pensionistas 75\$00; para as externas do ensino primário 15\$00 e para as externas do ensino secundário 30\$00, além da joia de entrada obrigatória de 30\$00 para as internas e 10\$00 para as externas, paga uma única vez.

Martha Watts deu especial atenção à qualificação do seu corpo docente, mantido, geralmente, por professores formados nos Estados Unidos ou na Europa. Muitos deles não limitavam sua influência sobre os alunos somente às salas de aula. Os registros revelam que eles eram constantemente convidados a ensinar nas fazendas aos filhos dos fazendeiros tanto as primeiras letras como tecnologias agrícolas e até mesmo religião (MESQUIDA, 1994).

Jeanne Marie Rennotte (1842-1952), de origem Belga e com formação acadêmica na França, veio a ser por alguns anos peça fundamental do processo educativo implantado por Martha Watts. Juntas, dedicaram-se integralmente à elaboração e defesa dos princípios educacionais que alicerçavam o Colégio, de acordo com as concepções educacionais inovadoras em relação à educação feminina. Mademoiselle Rennotte parece ter se exposto mais aos embates com alguns membros da sociedade piracicabana, em defesa de suas práticas e visão sobre a educação da mulher, fugindo dos perfis mais conhecidos de preceptora e professora de escolas femininas, cujo ensino era geralmente voltado para o francês, para as prendas domésticas e artes de salão.

Fazendo jus a sua vocação de “escritora e polemista”, como a classificou Hilsdorf (HILSDORF, 2002, p. 98), pouco tempo depois de sua chegada em Piracicaba, Rennotte já se fazia presente nas principais páginas da folha piracicabana com um longo texto em resposta a uma publicação transcrita de “um jornal da Corte”, que separava a “educação” da “instrução”, chamando a atenção para a necessidade de se educar a mulher antes de instruí-la. Sentenciava ela na edição de 5 de agosto de 1882: “A educação é mais importante do que a instrução. A primeira dirige-se principalmente ao coração; e a segunda á intelligencia. Eduquemos a mulher, e instruemol-a depois” (EDUCAÇÃO DA MULHER, 1882, p. 1). Em 1889, com o apoio de Prudente de Moraes, transferiu-se para os Estados Unidos, onde se formou em Medicina no *Women’s Medical College of Pennsylvania*, aos quarenta anos de idade (MOTT, 2005, p. 45).

Assim, com um ensino voltado para a formação de uma visão de mundo social mais condizente com os ideais modernos de civilização e uma proposta pedagógica que estimulava o desenvolvimento e a formação intelectual, o Colégio Piracicabano constituía-se enquanto representante de uma nova realidade social e garantia o seu sucesso entre as elites liberais locais e mesmo regionais. Segundo Barbanti:

Numa Província como a de São Paulo, que despertava para grandes questões do século – democracia, liberalismo, cientificismo, laicização da vida pública, formação da mulher, educação popular – seriam justamente as elites políticas e culturais as primeiras a incentivar o trabalho dos missionários americanos. (BARBANTI, 1977, p. 156)

Um dos indícios da influência direta que o Piracicabano exerceu sobre a reforma da instrução pública no estado de São Paulo encontra-se registrado na declaração de João Manuel de Moraes Sampaio, ex-aluno do Piracicabano. Para ele, o Colégio Piracicabano

foi, por assim dizer, a cellula mater da reforma da instrução pública em S. Paulo. Foi alli que o Dr. Prudente de Moraes poudo ver e apreciar as applicações da moderna pedagogia, importada dos Estados Unidos, preparando o seu espírito para a grande obra que teve ocasião de iniciar, como governador do Estado, auxiliado por Caetano de Campos. (PROSPECTO DO COLLEGIO PIRACICABANO 1913, p. 4)

Palavras reafirmadas anos mais tarde em seu discurso, como ex-aluno, em comemoração ao 77º aniversário deste educandário, em 1958. Nesta ocasião, João Sampaio, mais uma vez ao falar da Reforma da Instrução Pública paulista, enfatizou que o “embrião dessa Reforma foi o Colégio Piracicabano”. De acordo com suas declarações, o então governador “Prudente de Moraes, inspirado pelo exemplo vivo do sistema norte-americano, idealizou o plano da Reforma, cujo desenvolvimento foi uma das bases da grandeza de São Paulo” e estendeu essa influência alegando que “a organização educacional de São Paulo, no decorrer do tempo, serviu de padrão a todas as outras unidades da Federação. E assim se tornou uma obra nacional” (SAMPAIO, 1958, p. 13-14). As iniciativas educacionais protestantes nesta fase republicana de modernização da sociedade foram bastante significativas e se ampliaram durante as três primeiras décadas do século XX.

Algumas considerações provisórias

Pesquisar uma instituição escolar “não se trata apenas de desenterrar histórias e vultos significativos” de seu passado (NOSELLA; BUFF, 2009, p. 29), em exaltação às suas personalidades mais emblemáticas; nem se trata de um desafio que se resolve pelo simples acúmulo ou justaposição de informações (MAGALHÃES, 1999, p. 64), muitas vezes enganosas e contraditórias, devido, principalmente, a um certo grau de apologia que se reveste a história das instituições educativas confessionais. É necessário, pois, contextualizar e sistematizar de maneira crítica a trajetória histórica em sua “multidimensionalidade”, de modo a conferir um sentido histórico e social a esses estabelecimentos e perceber como suas representações foram construídas e apropriadas pelos diferentes grupos. O estudo da história da educação protestante deixa evidente que a educação neste período foi utilizada como um instrumental possibilitador de acesso ao poder por parte de agentes republicanos, e de constituição de uma pretensa hegemonia cultural e religiosa por parte do protestantismo missionário que aqui desembarcou em fins do XIX, quer se trate dos metodistas, presbiterianos ou batistas. A eficácia simbólica dessa representação se sobrepõe aos papéis reais, dados os interesses que deveriam ser preservados. Os missionários e missionárias protestantes que aqui chegaram, eram, antes de tudo, vistos como representantes dos Estados Unidos da América, portadores

de um mesmo ideal que os tornavam distintos dos demais, segundo um modelo próprio e pertencente a uma unidade de relações sociais, por muitos, considerada superior.

A utilização de fontes jornalísticas para o estudo do Colégio Piracicabano revela-nos novas possibilidades de leitura da cultura escolar empreendidas por essa instituição, e nos conduz a uma nova compreensão dos processos que deram origem à sua formação e desenvolvimento em um processo de interação com um contexto historicamente determinado. O cruzamento com outras fontes deixa-nos entrever as características marcantes de uma nova cultura escolar, de modelos pedagógicos alternativos e dos vestígios da cultura material que pouco a pouco vão se revelando e dando sentido à singularidade própria da instituição, além de revelar a grande influência sobre a organização escolar do próprio município de Piracicaba, como tem demonstrado as nossas pesquisas.

Referências:

CAMARGO, M. de A. **Almanak de Piracicaba para 1900**. São Paulo: Tipografia Hennies Irmãos, 1899.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2010.

BARBANTI, M. L. Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens**. 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BARBOSA, J. C. **Lugar onde amigos se encontram**. São Bernardo do Campo: CEPEME, 2005.

BARROS, N. M. **77º Aniversário do Colégio Piracicabano: Oração proferida em homenagem a sua fundadora e diretora Miss Martha Watts por ocasião da festa comemorativa realizada aos 13 de setembro de 1958**. São Paulo: Assumpção, Teixeira - Ind. Gráfica S/A, 1958.

BASTIAN, J-P. **Protestantismos y modernidade latino-americana: história de unas minorias religiosas activas em América Latina**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BASSANEZI, M. S. C. B. et al. **São Paulo do passado: dados demográficos**. Campinas: Nepo/Unicamp, v. 1, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1974.

CACHIONI, M. **Arquitetura eclética na cidade de Piracicaba**. 2002. 321f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

CACHIONI, M.; MESQUIDA P. **Arquitetura escolar: Colégio Piracicabano entre imagens e representações**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9. 2012, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

- COLLEGIO PIRACICABANO, **Gazeta de Piracicaba**. Piracicaba, ano I, n. 86, p. 5, 19 jan. 1883.
- COLLEGIO PIRACICABANO. **Gazeta de Piracicaba**. Piracicaba, ano I, n. 93, p. 1, 11 fev. 1883.
- COLLEGIO PIRACICABANO, **Gazeta de Piracicaba**. Piracicaba, ano II, n. 277, p. 2, 11 fev. 1884.
- DAWSEY, J. M.; DAWSEY, C. B. As contribuições dos confederados para a agricultura, a religião e a educação brasileiras. In: DAWSEY, Jhon C. (Org.) **Americans: imigrantes do velho sul no Brasil**. Piracicaba: Editora Unimep, 2005, p. 137-175.
- EDUCAÇÃO DA MULHER. **Gazeta de Piracicaba**. Piracicaba, ano I, n. 21, p. 1, 5 ago. 1882.
- FESTA EM PIRACICABA. **A Província de São Paulo**. São Paulo, ano IX, 11 fev. 1883.
- FREYRE, G. **Ordem e progresso**. São Paulo: Editora Record, 2000.
- HILSDORF, M. L. S. Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação. In: **Revista do Cogeime**, São Paulo, ano II, jun. 2002, pp. 93-98.
- INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Gazeta de Piracicaba**, Piracicaba, ano I, n. 33, p. 2, 3 set. 1882.
- KENNEDY, J. L. **50 anos de methodismo no Brasil**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1928.
- LEONARD, E-G. **O protestantismo brasileiro**. São Paulo: ASTE, 1963.
- MAGALHÃES, J. Contributo para a história das instituições – entre memória e o arquivo. In: Rogério Fernandes; Justino Magalhães. **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Actas dos colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1884 – 1895). Braga: Seção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da educação, 1999.
- MARTIN, C.; VIEIRA, C. R. A; HONORATO, T. O estado de São Paulo e seus municípios no desenvolvimento da instrução pública: o caso de Piracicaba (1880-1910). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, Maringa, 2024. p. 1-28.
- MENDONÇA, A. G. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso**. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 1994.
- MESQUITA, Z. **Evangelizar e civilizar: Carta de Martha Watts, 1881-1908**. Versão bilíngüe. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.
- MOBILIA PARA AS ESCOLAS. **Gazeta de Piracicaba**. Piracicaba, ano II, p. 2, 6 abr. 1884.
- MOTT, M. L. Gênero, medicina e filantropia: Maria Rennotte e as mulheres na construção da nação. In: **Caderno Pagu**, (24), jan/jun de 2005, pp. 41-67.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- O APÓSTOLO**. Rio de Janeiro, n. 24, 2 mar. 1883. Disponível em: <https://memoria.bn.br/pdf/343951/per343951_1883_00024.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

O COLLEGIO PIRACICABANO. **Expositor Christão**. São Paulo, v. 3, p. 1, 1 jan. 1890.

PROSPECTO DO COLÉGIO PIRACICABANO. Nashville: South Smith 7 Lamar, Agents, 1913.

RAMALHO, J. P. **Prática educativa e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAMPAIO, J. **Colégio Piracicabano**. Discurso pronunciado no Salão Nobre desse educandário, na comemoração do seu 77º. Aniversário. São Paulo: Assumpção, Teixeira - Ind. Gráfica S/A, 1958.

VEIGA, J. T. Antigos alunos do Colégio Piracicabano. **Jornal de Piracicaba**, 24 mai. 1981.

VIEIRA, C. R. A. Notícias da educação metodista no oeste paulista: o Colégio piracicabano. In: VIEIRA, Cesar R. A.; NASCIMENTO, Ester Fraga V. B. C. (Orgs.). **Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal**. Piracicaba: Editora Unimep, 2016.

Mlle Rennotte: Feminismo, Educação e Metodismo no Século XIX

Débora Costa Ramires¹⁵

Renata Maldonado Silveira Romão¹⁶

...eu não venho reclamar para mulher senão a posição que lhe convém; senão o lugar que lhe é devido, senão a dignidade a qual ella tem direito: < a de agir >.¹⁷

Introdução

A contribuição de Mlle Marie Rennotte para a implantação da educação de mulheres no Brasil tem uma trajetória que merece ser destacada tanto em sua história de vida como educadora metodista e feminista quanto em sua contribuição na saúde de mulheres, sendo uma das primeiras médicas no Brasil.

Antes de abordarmos sua chegada à província de Piracicaba e se unir ao propósito da Woman's Board of Missions e as missionárias metodistas, é necessário apontar que outras iniciativas despontavam na Província de São Paulo: eram colégios particulares destinados à educação feminina, como o Colégio Florence de Campinas, fundado por Carolina Krug Florence, imigrante alemã, e outro, o Colégio Augusto, que foi fundado por Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma das primeiras mulheres feministas no Brasil (ALMEIDA, 2007, p. 33).

Assim, cumpre observar que no início do século XIX a proposta da implantação da missão metodista, seja na perspectiva educacional ou religiosa, estava muito além dos padrões e dos moldes da realidade sociocultural do povo brasileiro. Ou seja, tratava-se de um projeto ousado.

Um colégio protestante com o objetivo de educar meninas, em um país, onde desde a Colônia, as relações dos oligarcas com a hierarquia católica já existiam. Essas relações se fortaleceram ao comungarem com a rejeição tradicional da igreja em tudo que se referisse à emancipação feminina (...) (ALMEIDA, 2007, p. 104).

Afinal, o Colégio Piracicabano era uma instituição de educação dirigida por uma missionária leiga, solteira e protestante com o propósito de educar meninas e de propiciar a elas a possibilidade de conquistarem autonomia.

¹⁵ Advogada, jornalista, professora universitária, doutora em educação e mestra em direito. Email: deboramires@yahoo.com.br

¹⁶ Advogada, filósofa, professora universitária; especialista em processo civil, direito civil, teoria geral do contrato, psicologia e psicanálise; mestra em direito. Email: prof.renatamaldonado@outlook.com

¹⁷ RENNOTTE, Mlle Marie. In: Educação da Mulher, Gazeta de Piracicaba, 20 agosto 1882.

Essa era a proposta da Sociedade Metodista de Mulheres da Igreja Metodista Episcopal dos EUA, e Miss Martha Watts foi escolhida, sendo a primeira mulher em missão no Brasil, representando a instituição com o objetivo de executar o projeto das mulheres metodistas por meio da Junta de Missões da Igreja Metodista, “eram mulheres ajudando mulheres”, por que enfim:

Elas queriam equipar e enviar mulheres missionárias aos campos já ocupados pela Junta Geral para abrir internatos, escolas, hospitais e asilos: financiar missionárias, professoras, médicos, distribuidoras de Bíblia, bolsas de estudo e outras coisas mais que surgiam. (TATUM, 1960, p. 24)

O trabalho educativo das protestantes a princípio resultou em resistência, mas com o acolhimento e o apoio das protestantes por algumas autoridades políticas da cidade, passou a haver uma maior aceitação, e com o crescimento da demanda, houve a necessidade de contratação de mais docentes, dentre eles, precisavam de uma professora de francês, pois a idealização da educação brasileira passava por aprender a língua e conhecer e reproduzir os costumes franceses.

A professora de francês contratada para ministrar aulas no Colégio Piracicabano, trazia, em sua “bagagem”, uma visão e uma formação acadêmica que, naquele período da história, a poucas pessoas era acessível, quanto mais a mulheres.

Breve biografia de Mlle Rennotte

Ao garimpar os vestígios históricos, nas ações documentadas e na escrita sobre esta mulher, descobrimos que sua opção era atuar como docente junto a escolas que tinham em seu objetivo principal educar meninas, mas não qualquer formação, não aquelas que fortaleciam o padrão da mulher que não existisse como indivíduo, de um ser “naturalmente” criado para ser subordinado. Conforme ilustra Begliomini:

Marie Rennotte ou simplesmente Rennotte, ou ainda, em sua forma aportuguesada, Maria Rennotte, foram nomes que consagraram uma ilustre mulher que se tornou modelo como professora, médica, feminista, humanista e empreendedora no Brasil e, particularmente, no estado de São Paulo. Seu nome completo de nascimento era Jeanne Françoise Joséphine Marie Rennotte, nascida aos 11 de fevereiro de 1852, na vila belga de Souverain-Wandre ..., comuna que fornecia carvão de pedra para indústrias metalúrgicas na região da Valônia, na província de Liège. Teve como progenitores François Joseph Rennotte e Jeanne Cocq Rennotte (Begliomini, 2021, p. 17).

Jeanne Françoise Joséphine Marie Rennotte destacou-se muito cedo; aos 22 anos recebeu seu certificado de conclusão do curso normal, cursou magistério em Paris-França, obtendo seu diploma com distinção, destaca-se por seu domínio musical e nas línguas francesa e

alemã. Há registro de sua formação acadêmica em seus diplomas do Cours Normaux, Societé pour l'Instrucion Élémentaire, de 1874, e o Brevet de Capacite pour l'enseignement – Institutrice II ordre, de 1875, e de sua experiência como professora em Mannheim (Alemanha) onde ensinou francês por três anos (MOTT, 1999, p. 116).

Mlle Rennotte é descrita em seu passaporte como uma mulher de 1,60m de altura, tendo olhos cinzas, cabelo loiro, nariz reto, rosto redondo, que trazia consigo uma soma de conhecimentos e instruções excepcionais, e cogitava vir para o Brasil, pois almejava educar.

Em 1878, com aproximadamente 26 anos, mudou-se para o Brasil, para ser preceptora na casa de uma família, e posteriormente lecionar em escolas particulares na Corte do Rio de Janeiro.

Seu trabalho é reconhecido através de uma carta de apresentação emitida por pessoas do local onde prestou serviço como educadora, destacando-a como uma boa professora, atuando com carinho, assiduidade, interesse, talento, conhecimento e procedimento exemplar (MOTT, 1999).

Na biografia de Mlle Rennotte, um marco importante, mas pouco evidenciado nos vários estudos a respeito dela, é a profissão de fé perante a Igreja Metodista de Piracicaba, a qual se evidencia através da transcrição no rol de membros de tal comunidade cristã que se concretizou no dia 16/09/1883. Tal livro foi organizado pelo rev. Guaracy Silveira quando exerceu seu pastoreado na Igreja Metodista de Piracicaba. (Anexo – Rol de Membros da Igreja Metodista de Piracicaba – SP)

Da trajetória em terras brasileiras

O trilhar de Mlle Rennotte em terras brasileiras muda de rumo, sai do Rio de Janeiro e desloca-se para a província de São Paulo, quando foi contratada como docente para ministrar aulas no Colégio Piracicabano, na cidade de Piracicaba.

A atuação de Rennotte no Colégio Piracicabano enfrentou resistências, provocando reação das facções antiliberais. As propostas educacionais que foram implantadas no colégio incluíam referenciais cientificistas, positivistas e evolucionistas, contrariando o currículo tradicional católico, o colégio protestante valorizava as ciências, os métodos empíricos e coeducação, desafiando a segregação de gênero, mas a proposta foi recepcionada por lideranças locais progressistas (liberais, republicanas, maçônicas e abolicionista) com destaque aos irmãos Morais Barros, Manuel e Prudente, futuro presidente da República (DE LUCA, L.; DE LUCA, J. B. A., 2003).

Rennotte não se limitava ao papel de docente, em diferentes registros vamos identificar sua mobilidade traduzida por inúmeras viagens de estudo, trabalho e sua atuação defendendo os direitos femininos, expressando publicamente sua postura frente a diferentes assuntos, introduzindo discussões sobre atividades físicas para as meninas, criticando padrões de beleza prejudiciais e promovendo uma educação que transcendesse as barreiras sociais.

Seu engajamento social extrapolava as fronteiras do Colégio Piracicabano, sendo reconhecida por diferentes artigos publicados na Gazeta de Piracicaba, Província de São Paulo, Correio Paulistano, A mensageira e A Família, um dos periódicos feministas daquele tempo.

Em 1888, o Colégio Piracicabano alcançou reconhecimento além de Piracicaba, sendo elogiado por seu caráter inovador. A proposta de co-educação, promovendo a igualdade de gênero no ensino, desafiava a mentalidade conservadora, especialmente da Igreja Católica. Renotte, junto com outras educadoras, buscava superar essas barreiras, defendendo uma educação ampla e igualitária.

A proposta educacional trazida pelas missionárias para ser efetivada no Colégio Piracicabano motivou a aproximação de Mlle Renotte com as metodistas, sendo batizada e recebida por profissão de fé em 16 de setembro de 1882 na Igreja de Piracicaba, e como metodista aderiu de maneira ativa e peculiar à proposta de educar mulheres (SALVADOR, 1982).

Mlle Renotte, ou Maria Renotte, como é apresentada em alguns documentos no Brasil, procurava partilhar instruções e ensinamentos que ampliassem o padrão de conhecimento e possibilitassem às alunas noções de direitos, liberdade e autonomia.

Era ela defensora dos direitos femininos e o seu perfil, suas características pessoais e seu comportamento era muito distinto da mulher brasileira, acredita-se que naquele grupo social formado por mulheres com ideais semelhantes aos seus, suas ideias foram acolhidas, reconhecidas e propagadas, não só pelas missionárias metodistas, mas posteriormente reconhecidas também pela liderança republicana daquela cidade.

A característica pessoal, a formação educacional e feminista de Mlle Renotte adicionava ingredientes importantes à proposta educacional e à expectativa de transformação que aquele grupo buscava, na estrutura educacional, social e política e religiosa.

As ações educacionais por ela empreendidas transcendiam o conhecimento cotidiano da cidade de Piracicaba, e os resultados positivos eram sempre convergidos à vantagem e ao reconhecimento do Colégio Piracicabano.

Com essa atitude de introduzir novos argumentos educacionais, Mlle Renotte contribuía para a divulgação da proposta educacional das missionárias metodista, influenciava, ampliava e intervinha na pedagógica utilizada no Colégio Piracicabano: “Educar mulheres e alterar sua condição e seu reconhecimento como ser humano.” Uma construção que transitava em oposição ao sistema educacional estabelecido no Brasil:

Ao contrário das escolas tradicionais católicas de currículo humanista clássico, a proposta educacional dos colégios protestantes valorizava o ensino das matérias científicas, privilegiava os métodos empíricos e propugnava a co-educação e menos discriminatório quanto aos papéis sexuais (...). Foi justamente essa preocupação com o ensino das ciências exatas e naturais um dos elementos que deu a essa escola (as escolas protestantes) um caráter inovador nas discussões do programa de ensino as mulheres (CANDEIAS, 2013, p. 2).

Os trabalhos realizados por Mlle Rennott no Colégio Piracicabano junto com as missionárias foi alcançando destaque, sendo percebida a importância do diferencial pedagógico que ela trazia em sua bagagem, assim passou a contribuir para além da educação formal, sua atuação extrapolava as divisas do Colégio Piracicabano, ganhava notoriedade, alcançava o reconhecimento e ampliava a proposta pedagógica trazida pelas missionárias.

Mas a fama do Colégio Piracicabano ia muito além de Piracicaba. Em 1888, artigo publicado no jornal “Imprensa Ituana” dava indícios claros do que o Colégio passava a representar para a Província de São Paulo. Qualificando o Colégio como “casa de instrução e educação diferente das nossas propriamente ditas em matéria de ensino e em hábitos escolares”, o jornal acrescentava que “podemos afirmar que é indubitável e manifesto o grande adiantamento das alunas que têm assiduamente frequentado o referido colégio, que está em verdadeiras condições de fazer sua legítima e judiciosa propaganda por todo o nosso Império” (ELIAS, 2001 p. 62-63).

Era um período de gestação da proposta de uma educação que buscava mudanças, pois apresentava a proposta de coeducação, onde ambos os sexos receberiam a formação pedagógica sem a diferenciação de conteúdo, que além de ser um princípio protestante, atendia a expectativa dos republicanos e da educadora feminista.

Mas havia os opositores, principalmente a Igreja Católica e outros conservadores apegados às tradições, que viam a educação proposta como uma ameaça ao “status quo” vigente, temendo uma excessiva modernização dos costumes e perda do controle e do poder sobre o sexo feminino (ALMEIDA, 2007).

A distinção da educação ministrada a meninos e meninas era proeminente, garantia às mulheres o direito a educação, mas estabelecia estudos distintos para cada sexo, sendo que as mulheres teriam o seu primário limitado às quatro operações no ensino de matemática, excluindo a geometria e valorizando a prendas domésticas. “(...) Aos meninos se reservava o privilégio de ascenderem aos liceus, ginásios e acadêmicas” (RIBEIRO, 2006 p. 43).

Eram poucos os que viam essa limitação aos estudos das meninas como um problema; a referência cotidiana vinha de um tipo de pensamento que sempre as excluiu. É possível constatar essa mentalidade através de um conceito que circulou e prevaleceu durante o século XIX no Brasil, advindo de um provérbio português que dizia “Uma mulher é bastante instruída quando ela é capaz de ler corretamente suas orações e escrever a receita do doce de goiaba, mas o saber será um perigo para a paz do casal” (MARQUES, 2005, p. 22).

A forma de discriminação, diferenciação e controle que é representado neste tipo de educação demonstra a realidade da mulher, mas não como exclusividade brasileira; em outros países na Europa e mesmo nos Estados Unidos, esse tipo de mentalidade era reproduzido socialmente, de que as mulheres eram consideradas incapazes, incompletas e limitadas. Os homens eram o sexo dominante, e as mulheres, seres humanos de segunda classe, posto que careciam totalmente de direitos de cidadania, não se podia sequer chamá-las cidadãs de segunda classe (HOBBSAWM, 2003, p. 282).

Os documentos e cartas encontrados apontam para o propósito daquelas missionárias e educadoras em inaugurar um novo período de educação feminina no Brasil. Elas “integravam” um grupo de mulheres marcadas pelo desempenho com compromisso humano e social que se unia ao propósito religioso.

Houve resistência a essa proposta inicial, à ideia de um projeto missionário desenvolvido e gerenciado por mulheres. Por exemplo, a oposição de algumas lideranças da Igreja Metodista dos EUA, que consideravam tudo aquilo um absurdo, e, com descrédito, diziam: “Deixe-as em paz, outras tentativas já aconteceram antes. Não se oponham e morrerão por si próprias”. (HOWELL, 1928, p. 41).

No entanto, se iniciava uma nova forma de ver, agir e existir para as mulheres, um período em que parte do mundo se altera, e, a partir de 1880, começa ser observado um novo momento, que Hobsbawm chama do surgimento da “nova mulher”. Pessoas se destacaram, um grupo de mulheres ativas em campos que antes eram restritos aos homens, entre elas Rosa de Luxemburgo, Madame Curie, Beatrice Webb (HOBSBAWM, 2003).

No Brasil, um grupo de mulheres, missionárias e leigas, atuavam para transformar as propostas de educação de meninas em realidade. Dentro do Colégio Piracicabano, as novidades educacionais eram apresentadas publicamente em entretenimento da sociedade de literatura e música da escola, relato esse feito por Martha Watts em sua carta publicada na *Woman’s Advocate*: “Mlle Rennotte fez observações sobre a emancipação da mulher (...), levando ao máximo sua ideia de liberdade feminina. As mulheres aí na América clamam pelo direito ao voto, mas aqui a necessidade é de liberdade.”, dizia sua publicação em outubro de 1884. (WOMAN’S MISSIONARY ADVOCATE, p.72)

Mlle Rennotte foi fundamental para esse momento. Havia, sim, um compromisso profissional com a educação, uma aliança entre princípios educacionais e feministas. Assim, foi tornando-se reconhecida como uma excelente educadora metodista, para outros registros da história da educação metodista no Brasil, como auxiliadora de Miss Martha Watts, mas o seu papel extrapolava a de uma orientadora pedagógica.

Defensora da ideia de garantia dos direitos das mulheres, através de uma formação escolar e linguística que há poucos era acessível, a educadora atuava muito além do que era esperado como docente e a traduzia como um ser humano crítico, propositivo e atuante e isso contribuiu para a divulgação da proposta educacional das missionárias metodistas utilizada no Colégio Piracicabano, o de educar mulheres e alterar sua condição e reconhecimento na sociedade.

Entretanto, Mlle. Rennotte, sendo uma visionária, acreditava que a mudança nas condições das mulheres aconteceria, mas que elas deveriam ter um preparo para além da educação intelectual, deveriam ter acesso à instrução de como cuidar de sua saúde.

Essa preocupação com a saúde integral da mulher a acompanhava mesmo como educadora. Ela acreditava que o cuidado com o corpo era a base para alcançar e manter uma boa condição de vida, e sustentava que a atividade física para as meninas era uma forma de garantir a saúde.

Constantemente manifestava suas críticas à diferença mantida entre ambos os sexos, tanto em relação ao ensino intelectual quanto ao cuidado com o corpo; sua proposta era incluir as atividades físicas para as meninas durante o intervalo de recreio nas escolas:

Ao invés de se aproveitar esse momento para estimular o gosto pelos exercícios do corpo, dizem às meninas que jogos são coisas de rapazes inconvenientes, portanto, não para donzelas. Além disso, propagam que saúde e vigor são qualidades plebeias e que um apetite satisfeito com pouco, timidez e fraqueza são atributos mais próprios a senhoras de “bom tom”. Essas condições são comparadas com o que ocorre durante o recreio dos meninos, cujas condições são-lhes, ao contrário, totalmente favoráveis (CANDEIAS, 2013, p. 4).

O resultado é que os exercícios passaram a ser vivenciadas pelas alunas e pelas professoras do Colégio Piracicabano, buscando uma melhor condição de saúde para aquele grupo e críticas eram feitas pela educadora quanto ao uso do espartilho, objeto que integrava parte do vestuário feminino e prejudicava o desenvolvimento saudável.

A literatura médica registra muitos casos de tuberculose feminina desencadeados pelas exigências da moda da época, que obrigava as mulheres a se vestirem de tal modo que seus pulmões não se expandiam corretamente, prejudicando, assim, a própria respiração ou devido também à alimentação irregular (CERDEIRA, 2004).

Críticas e propostas eram feitas publicamente em diferentes formas de comunicação, que variavam do jornal local, a “Gazeta de Piracicaba”, A Província de São Paulo, e revistas periódicas feministas como “A Mensageira” e “A Família” e o próprio “Expositor Cristão”, um veículo de informação da Igreja Metodista.

Os assuntos eram dos mais diversos, mas sempre voltados para a questão social, convocando as pessoas ao compromisso com a educação, saúde, direitos das mulheres, e mais tarde, mesmo exercendo a medicina, não deixou de abordar as questões sociais e educacionais passando a incluir as demandas relacionadas à assistência médica às crianças e às mulheres.

Mlle Renotte convida a população de Piracicaba, através de um pequeno artigo no jornal “Gazeta de Piracicaba”, a contribuírem com materiais diversos, como bichos, pedra e outros objetos curiosos, para fazer parte do acervo do museu de história natural que funcionaria em uma sala do Colégio Piracicabano e todos teriam acesso.

O Colégio Piracicabano atendia os filhos da elite da cidade e da região, no entanto, uma nova proposta formalizada pela Mlle Renotte amplia a entrada de jovens no mundo do conhecimento, rapazes e moças que provavelmente eram trabalhadoras, a participarem de um Curso de Química, no período noturno.

As aulas seriam ministradas pela educadora belga, onde moças e rapazes poderiam frequentar as aulas juntas, e teriam acesso a experiências práticas de aprendizado em química. O convite é divulgado na Gazeta de Piracicaba, jornal local, assinado pela professora, mas a referência é dada ao colégio, apresentado como proposta de educação dos protestantes.

Interessante observar que, na mesma página do jornal, neste mesmo dia, um texto descreve os dotes que uma mulher deve ter, entre eles, o de não ser a última a pronunciar-se. A participação da mulher era continuamente desaconselhada e satirizada como vemos na frase: “Em segundo lugar, deve-se parecer com um ecco, que não fala sinão quando lhe falão; mas ao contrário não deve ser a última a falar” (GAZETA DE PIRACICABA, 11/10/1887).

Mais um espaço educacional é criado no Colégio Piracicabano, uma Sociedade Literária, que além de inovar enquanto organização cultural inexistente na cidade, expandia a participação feminina.

A presidência da Sociedade Literária era exercida por Mlle. Rennotte e os outros cargos da diretoria eram distribuídos entre as outras mulheres, alunas do colégio, assistidas e apoiadas por suas famílias. Eram mulheres e meninas em exercício do conhecimento e do poder associativo em pleno período imperial do Brasil.

A distinção da proposta pedagógica crescia, as disciplinas oferecidas no ensino do Colégio Piracicabano o distinguiam dos demais estabelecimentos de instrução, sendo classificado por um jornalista da época como “casa de instrução e educação diferente das nossas propriamente ditas em matéria de ensino e em hábitos escolares” (BOAVENTURA, 2001, p. 62).

A sequência das disciplinas apresentadas no prospecto do Colégio Piracicabano nos revela a compreensão do grau de importância do ensino disponibilizado a suas alunas, primeiro as diferentes línguas, posterior às várias áreas de saber das ciências e em último lugar o aprender trabalhos de agulhas, afinal era uma exigência do Decreto Lei de 17 de fevereiro de 1854 a todas as escolas direcionadas para o público feminino.

Além das aulas ministradas de zoologia, mineralogia, física e ciências, que foram divulgadas na Gazeta de Piracicaba, posteriormente vamos encontrar citação nas cartas de Miss Matts sobre as aulas de anatomia, ministradas por Mlle Rennotte em seus próprios livros em francês.

As valorizações das atividades físicas eram discutidas e colocadas em prática no cotidiano do Colégio Piracicabano, onde as alunas tinham reservado um tempo para a educação física, inclusive sendo citado a Miss Watts como a responsável pela disciplina de exercício sueco para mulheres.

O empenho em garantir um ensino de qualidade e atualizado para as alunas do Colégio Piracicabano fez com que, entre os anos 1886/1887, Mlle Rennott e Martha Watts viajassem aos Estados Unidos e à França com o objetivo de estudar novos métodos de ensino e trazer material didático para suas aulas de ciências. Dos Estados Unidos, mandou pelo menos um artigo sobre Educação para o Jornal A Província de São Paulo em 07.11.1886, e, da França, trouxe material didático para suas aulas de ciências (BARBOSA, 2002).

As ações e eventos promovidos por Mlle Rennotte dentro do espaço do colégio, o partilhar de livros, material de pesquisa e a capacidade produtiva e intelectual de Mlle. Rennote foi um dos motivos de grande relevância que impulsionaram o reconhecimento da proposta educacional protestante trazida pelas missionárias.

O sucesso do trabalho educacional metodista estava crescendo e a proposta de uma educação diferenciada estava ganhando destaque, não só na sociedade piracicabana, mas em outros estados brasileiros, conduzindo as autoridades eclesiásticas da Igreja Metodista em reconhecerem o trabalho das missionárias e com destaque ao trabalho pedagógico realizado, como encontramos o pronunciando com satisfação o bispo John Granbery, sobre o Colégio Piracicabano e a parceria das duas educadoras: “(...) o ensino bíblico ministrado, com a administração hábil e enérgica de Martha Watts, com o entusiasmo e inteligência da educação ministrada por M. Rennotte” (BARBOSA, 2002, p. 46).

Com o transcorrer do tempo e uma boa avaliação dos trabalhos educacionais realizados no país, o desejo era de ampliar esses horizontes.

Em 26 de dezembro de 1888, ocorre no Colégio Piracicabano a primeira reunião da Junta de Mulheres, com um número proporcionalmente pequeno, quatro missionárias que atuavam em missão no Brasil, sendo elas: Miss M. H Watts, Miss Mary W. Bruce, Miss Mattie B. Jones, e Miss Ella W. Granbery, que deliberaram sobre a proposta de ampliar o trabalho educacional e social, e que isso não se restringisse a ações voltadas ao colégio. (BARBOSA, 2002, p. 50):

(...) para fins de se abrir um externato no Rio, em Botafogo (...) uma escola para crianças de cor, além do lar para meninos. (...) Em Piracicaba há necessidade de uma escola para crianças pobres, e uma escola para crianças de cor. Para essa finalidade, solicitamos três professores - um para assumir o departamento do Colégio, um para ensinar música, e um para assumir o Jardim de Infância. (...) A escola noturna para mulheres e meninas de fábricas deverá aguardar a conveniência da fábrica, pois os horários atualmente impossibilitam a abertura de tal escola (BARBOSA, 2002, p. 51).

Mas, para uma proposta de ampliação da missão, era necessária uma organização mais detalhada das ações, inclusive da preparação de material didático, e professores mais bem preparados e em consonância com a proposta pedagógica já implantada em Piracicaba e reconhecida no país.

O nome de Mlle Rennotte foi lembrado para ser convidada a participar das discussões e contribuir com a parte pedagógica, a Miss Jones e Miss Watts caberia capacitar as novas missionárias nos cursos de estudo e leitura (BARBOSA, 2002).

A decisão daquela assembleia de missionárias foi encaminhada e tem-se registro que o convite feito a Mlle Rennotte para participar da discussão da ampliação da educação metodista foi aceito e ela passou a integrar a comissão responsável pela preparação pedagógica do material didático e dos professores das escolas metodistas “e neste período, também ficaria encarregada de entrar em contato com as outras escolas evangélicas para saber sobre as possibilidades de confecção de um currículo padronizado.” (BARBOSA, 2002, p. 57).

Esses planos não vieram a se realizar, como idealizaram as primeiras missionárias, e a assessoria pedagógica de Mlle Rennotte não pautou as linhas educacionais metodistas das futuras escolas.

Da educação à medicina – Mudança de rota e ampliação de um ideal.

Rennotte permaneceu no Colégio Piracicabano de março de 1882 a junho de 1889. Tinha 30 anos de idade quando chegou ao Piracicabano, e só se desligou da instituição para estudar medicina no Woman's Medical College of Pennsylvania, mantendo seu ideal de ampliação dos direitos femininos e participação para transformação da sociedade.

Martha Watts lamentou profundamente a saída de sua “fiel ajudante dos últimos sete anos”. Informou que Rennotte “saiu de férias para lazer, para cuidar da saúde e para se aperfeiçoar” e reconheceu que Rennotte era uma pessoa insubstituível, dada a qualidade do seu trabalho (WOMAN'S MISSIONARY ADVOCATE, 1889, p. 3). Maria Rennotte realmente desfrutou de um curto período de lazer, visitando a Exposição Universal em Paris, provavelmente aguardando a definição da bolsa de estudos e apoio financeiro prometidos pelo então integrante da junta governativa republicana provisória de São Paulo, Prudente José de Moraes Barros, que, em 1890, tornou-se o primeiro governador do Estado de São Paulo (CAMBIAGHI, 1984, p. 102).

Maria Rennotte passou quase três anos na Woman's Medical College of Pennsylvania (seu diploma data de 5 de maio de 1892), escola organizada em 1850 pela comunidade Quaker da Filadélfia, a primeira escola de medicina norte-americana exclusiva para mulheres. A opção de estudar nos EUA e optar pela WMCP se deve provavelmente ao perfil daquela instituição, que oferecia um curso de qualidade objetivando instruir mulheres nos diversos campos da medicina, possuía ideias avançadas sobre educação e profissionalização das mulheres, defendia aulas de anatomia, fisiologia e educação física, o acesso do sexo feminino às profissões rentáveis e a importância de se educar e formar enfermeiras. Além do mais, havia no Brasil da época apenas duas faculdades de medicina, uma no Rio de Janeiro e outra na Bahia, e nas duas havia formalmente a admissão de mulheres, mas o número de alunas que se matriculavam era reduzido.

Após regressar ao Brasil, para revalidar o seu diploma de medicina, defendeu a tese *Influência da Educação da Mulher sobre a Medicina Social*, onde o objetivo era a crítica a educação dada ao sexo feminino, uma educação fútil, superficial, sem atrativos, massacrante e cheia de sentimentalismo, que resultavam em frivolidade, desgaste físico, excessos e excitação nervosa (MOTT, 1999, p. 119).

A tese foi apresentada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em março de 1895 e um dos originais se encontra no Museu da República da USP, na cidade de Itu – SP, onde podemos ver a retomada de suas ideias feministas de igualdade entre os sexos, respeito e inclusão na sociedade, como cita em sua tese:

(...) ciente dos efeitos desastrosos de uma educação da qual se exclui toda noção de fisiologia, que todos os dias presencia os resultados de uma civilização que tiraniza a organização da mulher, torna a vida miserável, causa o atraso do desenvolvimento nacional, favorece uma progênie de debilitados e concorre à decadência social, deve erguer a voz em favor da reforma do ensino público, porque enquanto nossas escolas ficarem o que ora são, tanto que as influências políticas, e não a competência qualificam para os empregos e ofícios, o ensino não será mais do que um simulacro, nunca uma base do edifício social (RENNOTTE, 1895, p. 10).

A princípio trabalhou na Maternidade de São Paulo, que tinha entre seus objetivos atender mulheres grávidas e pobres e, em 1906, passou a trabalhar na Clínica Cirúrgica da Enfermaria da Santa Casa de Misericórdia. Em 1912, passou a fazer parte da diretoria da Cruz Vermelha, tendo idealizado a fundação de um hospital para crianças, o qual foi inaugurado em 1919, no bairro de Indianópolis, em São Paulo, e funcionou até 1980. Sugeriu a criação de um curso de enfermeiras, onde foi uma das professoras, que foi noticiado por uma Revista Feminina em 1917. Foi a primeira mulher a fazer parte do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, eleita em 4 de maio de 1901.

Como mulher metodista, Dra. Maria Rennotte, em sua atuação como educadora ou como médica, pautou a sua vida na luta pelos direitos das mulheres, denunciou as desigualdades e a dificuldade de acesso à educação, trabalho e saúde. Viveu em terras brasileiras por mais de 60 anos, deixando registrada sua atuação pela cidadania, tal qual a proposta dos primórdios do Metodismo.

A Importância do Feminismo na Emancipação das Mulheres Através da Educação

No contexto do século XIX, a influência do feminismo na emancipação das mulheres, especialmente por meio da educação, representava uma força transformadora que desafiava as estruturas patriarcais e promovia a igualdade de gênero. Maria Rennotte, como figura central neste estudo, personifica os ideais feministas ao empregar uma abordagem educacional que visava não apenas instruir, mas também capacitar as mulheres a se tornarem agentes ativos em suas vidas e na sociedade.

Ao longo do tempo, o feminismo desempenhou um papel crucial na desconstrução de estereótipos de gênero associados à educação. Rennotte, ao introduzir uma proposta educacional que valorizava a coeducação e desafiava normas segregacionistas, contribuiu para a quebra de barreiras que restringiam as possibilidades das mulheres. A educação tornou-se uma ferramenta não só para a aquisição de conhecimento, mas também para a desconstrução de papéis tradicionalmente atribuídos a cada gênero.

O feminismo do século XIX, assim como a abordagem de Maria Rennotte, buscava capacitar as mulheres, proporcionando-lhes autonomia intelectual e prática. A educação tornou-se um meio pelo qual as mulheres podiam desenvolver habilidades, adquirir conhecimento e participar ativamente na sociedade. A ideia de que as mulheres poderiam ser educadas para além dos papéis domésticos e desempenhar funções importantes na esfera pública desafiava as noções convencionais sobre o lugar da mulher na sociedade.

Enfrentando resistências arraigadas, tanto sociais quanto religiosas, o feminismo desse período se manifestou como um instrumento de mudança social. Rennotte e outras educadoras pioneiras foram confrontadas com desafios ao introduzir ideias progressistas em um ambiente conservador. O feminismo, nesse contexto, tornou-se uma ferramenta de resistência e superação, reivindicando o direito à educação como uma forma essencial de emancipação feminina.

O legado de Rennotte e de outras defensoras da educação feminina ressoa na história e continua a inspirar movimentos feministas contemporâneos. A importância do feminismo na emancipação das mulheres através da educação transcende eras, destacando a necessidade contínua de promover a igualdade de gênero no campo educacional.

Assim, o feminismo desempenhou um papel vital na emancipação das mulheres no século XIX, particularmente através de iniciativas educacionais progressistas. O trabalho de Mlle Rennotte no Colégio Piracicabano representa um marco significativo nessa trajetória, evidenciando como a educação pode ser uma ferramenta poderosa na luta pela igualdade de gênero e na promoção da emancipação feminina.

Conclusão

A atuação de Maria Rennotte representa um capítulo fundamental na história da educação feminina no Brasil do século XIX, bem como o legado de representação e atuação feminina metodista. Seu legado não se restringe apenas à fundação das bases educacionais no Colégio Piracicabano, mas transcende para a medicina, influenciando debates sobre igualdade de gênero e autonomia feminina.

Ao desafiar normas sociais e religiosas, Rennotte contribuiu significativamente para a construção de um espaço educacional mais inclusivo e igualitário. Sua trajetória destaca a importância da educação como instrumento de transformação social e reforça a necessidade contínua de lutar por direitos e igualdade.

Referências:

ALMEIDA, Jane Soares. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

BARBOSA, José Carlos. **Salvar e educar: o metodismo no Brasil do século XIX.** Piracicaba: CEPME, 2005.

BGLIOMINI, Hélio. **MARIE RENNOTTE Professora, Feminista, Médica, Humanista e Empreendedora** – Primeira Mulher a Ingressar na Academia de Medicina de São Paulo. São Paulo: Expressão e arte, 2021.

BOAVENTURA, Elias. **Vieram e ensinaram: Colégio Piracicabano, 120 anos.** Piracicaba: Unimep, 2001.

CAMBIAGHI, Oswaldo. **Medicina em Piracicaba.** (contribuição à sua história). Piracicaba: Gráfica Degaspari, 1984

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. **“Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo – 10 Anos da Memória Paulista – 2002-2012”.** São Paulo: Ed. Escrituras, 2013.

CERDEIRA, Cleide Maria Bocado. Os primórdios da inserção sociocultural da mulher brasileira. **Revista Eletrônica, Unibero** - mar. 2004 - disponível em: <<https://maniadehistoria.wordpress.com/os-primordios-da-insercao/>>. Acesso em 11 jan. 2024.

DE LUCA, L.; DE LUCA, J. B. A. Marie Rennotte, pedagoga e médica: subsídios para um estudo histórico-biográfico e médico-social. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 703-725, maio-ago. 2003.

GAZETA DE PIRACICABA. Piracicaba, 1882-1889.

HOBBSAWM, J. E. **A era dos impérios: 1875-1914**. Tradução de S. M. Campus e Y. S. Toledo 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOWELL, M. K. **Women and kingdom**. Nashville, TN: Cokesburg Press, 1928.

IGREJA METODISTA DE PIRACICABA. Livro de membros. Anos 1881 a 1884.

MARQUES, Rita de Cássia. Casamento, pudor e piedade na formação da mulher católica no século XIX. **Saúde, Sexo & Educação**: revista do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR), Rio de Janeiro, ano XIV, n. 37, p. 15-23, 2005.

MESQUIDA, Peri. História do metodismo dentro do contexto educacional brasileiro. 3º Encontro Nacional Metodista de Educadores, Juiz de Fora, 1988. In: **Revista Cogeime**, n. 9, dez/96. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/426/400>>. Acesso em 10 dez. 2023.

MOTT, M. L. Gênero, medicina e filantropia: Maria Rennotte e as mulheres da nação. **CADERNOS Págu**. n. 24, p. 41-67, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332005000100004>. Acesso em: 13 dez. 2023.

_____. De educadora a médica: trajetória de uma pioneira metodista. **Revista do COGEIME**, São Paulo, ano VIII, n. 15, p. 115-126, 1999.

RENNOTTE, Mlle Marie. Educação da Mulher. In: **Gazeta de Piracicaba**, 20 agosto 1882.

_____. **Influência da Educação da Mulher sobre a Medicina Social**. Itu: Museu Republicano de Itu – USP, 1895.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889**. 2 ed. Campinas: Unicamp/CMU, 2006.

SALVADOR, José Gonçalves. **A História do Metodismo no Brasil**. Centro Editorial Metodista. São Bernardo do Campo, 1982.

TATUM, Noree Dunn. **A Crown of Service**. Parthenom Press, 1960. Tradução de Zuleica Mesquita

WOMAN'S MISSIONARY ADVOCATE, nov. 1889.

Anexo 1: Rol Permanente da Igreja de Piracicaba

NOME POR EXTENSO	Sexo	Data do Nascimento	Nacionalidade	Recepção	
				Modo	Data
Francisca J. Rogge				Transferência	11. 4. 1881
M. H. Watts				Transferência	11. 4. 1881
William Godfrey				Transferência	11. 4. 1881
E. L. Smith				Transferência	11. 4. 1881
Hauca Smith				Transferência	11. 4. 1881
Elizabeth O. Smith				Transferência	11. 4. 1881
George H. Smith				Transferência	2. 10. 1881
Emma Keagall				Profissão	30. 7. 1882
Anna Maierca				Profissão	21. 1. 1883
Kochior Forakenbüll				Profissão	21. 1. 1883
Maria Blumer				Profissão	21. 1. 1883
Jacob Blumer				Profissão	21. 1. 1883
Pedro Blumer				Profissão	21. 1. 1883
Fiora M. Blumer de Toledo				Profissão	21. 1. 1883
Catharina Petersen				Profissão	21. 1. 1883
Isabel Xauer				Profissão	21. 1. 1883
José Henrique Mann				Profissão	21. 1. 1883
Luiza Mann dos Santos				Profissão	21. 1. 1883
Margarida Mann				Profissão	21. 1. 1883
Barbara Blumer				Profissão	25. 2. 1883
Hanselut Andreos				Profissão	25. 5. 1883
Bertha Forakenbüll				Profissão	16. 4. 1883
Vitoria Prevedge				Profissão	16. 4. 1883
Mary Prevedge				Profissão	16. 4. 1883
Maria Renotte				Profissão	16. 4. 1883
Joaquim D. Baptista Prestes				Profissão	16. 4. 1883
João Paulo de Almeida				Profissão	9. 3. 1884
Domingos da Costa Boeriz				Profissão	9. 3. 1884
Maria D'Almeida de Moraes				Profissão	9. 3. 1884
Rita do Amaral Campos				Profissão	16. 3. 1884



MINISTRO OFICIANTE	Exclusão		Mudança de Nome	Observações
	Modo	Data		
<p>Rol permanente da Igreja de Piracicaba</p> <p>Os nomes de n.º 1 ao n.º 1860 foram copiados do livro de rol, que foi organizado pelo rev. Guaracy Silveira, quando exerceu o pastorado na Igreja M. de Piracicaba.</p> <p>Antônio Racitto Piracicaba, 1 de janeiro de 19...</p>				

Construir para Educar: as origens do Colégio Piracicabano em Piracicaba – SP.

Marcelo Cachioni¹⁸

Introdução

Um grupo de progressistas, na maioria maçons, liderado pelos irmãos Manoel e Prudente de Moraes Barros, ambos advogados e políticos influentes na região, trabalhava pela libertação dos escravos, pela implantação da República e pela educação da juventude, isenta dos moldes católicos e monárquicos. Os irmãos Moraes Barros estabeleceram contato com imigrantes norte-americanos de Santa Bárbara D'Oeste, pois entre eles estava o pastor metodista Rev. Junius Eastham Newman, cuja filha lecionava para uma das filhas do Dr. Prudente em São Paulo. Brotou então a ideia da criação em Piracicaba de uma escola moderna, aos moldes das escolas norte-americanas. A família Newman abriu uma escola, na qual lecionavam as duas filhas do Rev. Newman, mas por motivo de doença de uma delas, fechou as portas em seguida. Com o apoio político dos irmãos Moraes Barros, em 13 de setembro de 1881, a missionária norte-americana Martha Hite Watts abriu as portas do novo educandário: 'O Colégio Piracicabano', com a matrícula de apenas uma aluna, pois o período letivo já havia começado no início do ano. Os três professores dedicaram seus esforços a esta única aluna, até que no ano seguinte, várias famílias matricularam seus filhos (MESQUITA, 1998). A escola foi instalada provisoriamente numa casa colonial, na Rua Prudente de Moraes, próxima à Praça da Matriz ¹⁹ (CACHIONI, 2002).

O sistema educacional americano, implantado pela Miss Watts em Piracicaba, foi utilizado como modelo na implantação do sistema escolar de ensino paulista, quando o Dr. Prudente de Moraes foi governador de São Paulo, juntamente com o modelo de ensino do Instituto Presbiteriano Mackenzie, de São Paulo (CACHIONI, 2002).

No ano de 1882, foi adquirido o lote de terrenos em área localizada na Rua Boa Morte, entre as Ruas Ourives e Esperança (atuais Rangel Pestana e Dom Pedro II). Em 29 de julho do mesmo ano, a 'Gazeta de Piracicaba' publicava que o missionário Rev. J. J. Ransom, chefe da missão Metodista Episcopal no Brasil, que havia fundado um colégio de instrução primária e secundária estava providenciando a construção de um edifício apropriado para este estabelecimento, no terreno para este fim comprado na Rua da Boa Morte (GUERRINI, 1970). No dia 16 de setembro de 1882, era feita a seguinte publicação do Colégio Piracicabano:

¹⁸ Arquiteto e Urbanista; e Mestre em Urbanismo pela FAU PUC Campinas. Doutor e Pós Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela FAU USP.

¹⁹ Também abriu uma pequena escola, o casal de missionários americanos, James e Frances Koger, para atender as crianças vizinhas e pobres que não podiam pagar pelos estudos (KENNEDY, 1928).

Tratando-se de construir nesta cidade, à rua da Boa Morte, terreno em frente à casa do sr. Martim Bonilha, um edifício para a instalação do Colégio Piracicabano, convi-da-se todos que quiserem toma-lo por empreitada a examinar a planta em poder de James W. Koger, e a apresentar-lhe suas propostas até o dia 7 de outubro próximo, competindo a decisão final ao revmo. J. J. Ransom (GUERRINI, 1970, apud CACHIONI, 2002).

Um edifício apropriado para a educação

As obras de construção do Edifício Principal (Figuras 1 e 2) do Colégio Piracicabano foram iniciadas em 28 de janeiro de 1883 e a pedra angular foi instalada em 8 de fevereiro de 1883, com cerimônia solene no Teatro Santo Estevam: “The construction of the build is let to Mr. W. Haussler for more than \$30,000. It will have two stories and sufficient accommodations for more than thirty board rs.” (KENNEDY, 1883). O texto não deixa claro se Haussler projetou ou somente construiu o edifício, pois, segundo Kennedy (1883), a construção do prédio foi deixada para Mr. W. Haussler²⁰, talvez este tenha vencido a concorrência publicada. O sobrenome Haussler²¹, de origem alemã, é citado por Loureiro (1981) juntamente com outros profissionais de destaque da época, mas certamente a referência é quanto ao arquiteto Antonio de Matheus Häussler: “Apareceram, então, os arquitetos que eram estrangeiros ou brasileiros formados fora do país. Entre outros, Maximiliano Hehl, Hausler, Domizziano Rossi, Victor Dubugras, Carlos Ekman, Otaviano Pereira Mendes e Francisco Ramos de Azevedo projetaram e construíram nos mais variados estilos: neoclássico, neogótico, neocolonial, normando, ‘cottage’, etc.” (LOUREIRO, 1981, apud CACHIONI, 2002). O único arquiteto atuando em São Paulo encontrado conhecido com o sobrenome Haussler, na época, foi Antonio de Matheus, que projetou importantes obras em São Paulo. Natural de Stuttgart, Alemanha, projetou a Residência do Conde Prates em São Paulo; a Residência Nothmann (s.d.) e residências para a família Paes de Barros, além de muitas outras não mais existentes. Projetou para Elias Chaves o Palácio de Campos Elíseos, (cujo nome atual foi adotado justamente para aproveitar as iniciais E. C. que o antigo proprietário tinha feito gravar sobre os vidros e paredes). Construído entre 1893 e 1899, foi terminada nos anos seguintes por Cláudio Rossi e Hermann von Puttkamer, e seguiu fielmente o projeto de Häussler²² (SALMONI; DEBENEDETTI, 1981; FICHER, 1989; NACLÉRIO HOMEM, 1996, apud CACHIONI, 2002).

²⁰ É desconhecida no Brasil a existência de um profissional chamado W. Haussler. Provavelmente um erro de datilografia trocou um ‘M’, por um ‘W’, visto que os manuscritos originais do Rev. Kennedy foram posteriormente datilografados por sua filha, Prof.a Eula Kennedy Long.

²¹ A Família Haussler é originária de Mingolsheim e Langenbruecken, duas pequenas cidades que faziam parte do Ducado de Baden, no momento, um estado da Alemanha. Há várias ortografias para o nome da família nos registros paroquiais: Heissler, Heussler, Heusler, Häusler e Häussler. A última ortografia apareceu primeiramente em 1813, mas somente foi usada regularmente na segunda metade do século XIX (Disponível em: <<http://web.raex.com/~tbrausch/index.html>>. Acesso em 17 jan. 2024).

²² Era situado na Avenida Rio Branco, antiga Alameda dos Bambus, nº 47. A parte de carpintaria coube ao mestre alemão João Grundt, natural de Hamburgo [...] a maior parte dos materiais de construção e do acabamento veio do estrangeiro. O arquiteto Haussler trouxe consigo as cerâmicas e terracotas de ornamentação. Importaram-se telhas de ardósia e serralheria de bronze trabalhado dos Estados Unidos, maçanetas de porcelana de Sèvres, espelhos venezianos e lustres de cristal Baccarat (SALMONI; DEBENEDETTI, 1981; NACLÉRIO HOMEM, 1996).

Hausler projetou também a Hospedaria dos Imigrantes (atual Memorial do Imigrante), entre 1886 e 1888, próxima à estação de trem do bairro do Brás em São Paulo. O edifício construído em alvenaria aparente é semelhante formalmente e em detalhes construtivos ao do Colégio Piracicabano, principalmente as janelas em arco pleno e frisos de alvenaria. Tinha capacidade para 1.200 pessoas e contava com lavanderia, cozinha, pavilhão de desinfecção de roupas e ambulatórios médico e dentário (KAMIDE, 1998). Hausler também projetou o antigo Mercado de São João em São Paulo em parceria com Victor Dubugras (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002). Em janeiro de 1884, as obras foram concluídas e inauguradas. O edifício oferecia inicialmente capacidade de hospedagem para 30 alunas internas (BARBANTI, 1977).

O Colégio Piracicabano foi construído e sustentado pelas mulheres metodistas norte-americanas, com o objetivo principal de promover a educação feminina no Brasil.²³

Desde janeiro do corrente anno funciona este collegio no edificio proprio construido na rua da Boa Morte esquina da rua da Esperança. Este elegante edificio que todos os dias abre suas portas para receber as numerosas alumnas que o frequentam, faz honra á Piracicaba. Damos aqui uma descripção, embora ligeira, das suas accommodações: à frente, incluindo as asas mede 25 metros e excluindo-as - 12 metros e 50; a fundo da casa 17 metros, dito das asas - 10 metros, altura desde a rez-do-chão até o soalho do observatorio 18 metros. Repartimento: pavimento terreo - entrada corredor - 3 metros de largura, a direita e a esquerda duas salas, uma de visitas e outra - escritório. Um corredor separa estas salas das de seis quartos iguais que medem 4 metros e setenta sobre 4 metros, sala de jantar no fundo, á esquerda com 9 metros de comprimento por 6 metros de largura, á direita duas salas para aulas medindo 4 metros e meio por 6 metros de largura. Primeiro andar: no centro um vasto salão para reunião das classes, á direita um dormitório e á esquerda duas boas salas, um corredor que separa e outro dormitório. No segundo andar há ainda um bom dormitório e vários quartos para criados. Em cima um excellent observatório tendo, além destes comodios, quarto para banho, despensa e cozinha espaçosa em compartimento separado. A área do soalho da casa inteira inclusive as paredes e interiores é de 918 m- contendo a casa toda, 33 janelas ou mais e a porta da entrada. A construção importou em 33:000\$000 mais ou menos, tendo sido lançada a primeira pedra no dia 8 de fevereiro do anno passado, perante numeroso concurso de povo (GAZETA DE PIRACICABA, 1884, apud CACHIONI, 2002).

Em julho de 1886, na 2ª Conferência Anual Missionária da Igreja Metodista Episcopal do Sul no Brasil, presidida pelo Bispo Granbery (recém chegado dos EUA), o Rev. Ransom relatou que o edifício do Colégio Piracicabano, pertencente à Woman's Board of Missions, estava avaliado em US\$ 19.000,00 (CACHIONI, 2002).

²³ Por essa razão, até a década de 1930 só havia internato para moças. A educação para meninos era em regime de externato. Somente em 1934 criou-se o internato masculino. O currículo do Colégio Piracicabano oferecia desde os primeiros anos um variado elenco de disciplinas, estando muito à frente das escolas da época. Logo após a Proclamação da República, Prudente de Moraes foi nomeado governador do Estado de São Paulo e implantou a reforma do ensino público tendo como modelo o sistema de ensino do Colégio Piracicabano. Os anos se passaram e a escola metodista cresceu e evoluiu com a cidade para tornar-se um núcleo importante do desenvolvimento da região. Vários cursos foram criados durante a história do Piracicabano visando atender às necessidades educacionais da região. Foi criado o Instituto Educacional Piracicabano que reunia inicialmente o Colégio e os primeiros Cursos Superiores, em 1964 e a Universidade Metodista de Piracicaba em 1975, atualmente, com cerca de 10.000 alunos (MESQUITA, 1998).

O Edifício Principal do Colégio Piracicabano foi descrito pela sua fundadora e primeira diretora, Martha Watts:

A casa tem uma bela aparência quando vista do lado de fora. O edifício principal é alto e tem dois módulos de cada lado. No alto do edifício, bem no centro, há um observatório com telhado de zinco e grades de ferro de onde se desfruta uma bela vista de todos os lados só interrompida pelas colinas em torno [...] A porta da frente tem três degraus e é larga, e bonita, pintada em tom escuro verde-garrafa. O “hall” é espaçoso, com uma porta de cada lado. A da esquerda abre para uma pequena sala [...] A porta à direita dá para o escritório que é apenas outra sala de visitas, com cortinas de renda, tapete e móveis do mesmo tipo da outra. A única diferença é que esta tem uma escrivaninha e uma cadeira. As paredes são menos decoradas que as da outra sala. Ao fundo existem três arcos que servem como linha divisória para uma pequena sala que tem uma porta, no fundo do “hall” e no qual há uma estante para a biblioteca da escola e uma estante de curiosidades colecionadas aqui [...] Caminhando para o fundo do ‘hall’ temos três portas. Uma abre-se para um quarto de hóspedes, a do meio para a sala de música que tem um piano e duas cadeiras. A terceira porta dá para a sala de alemão e gramática que tem um banco, uma cadeira, um quadro negro e dois mapas. Voltando para a entrada do ‘hall’ e virando à esquerda nós encontramos duas portas no final, ao fundo do ‘hall’. Uma das portas é de vidro e dá para o jardim; a outra dá para a sala de jantar, no pavimento mais baixo do módulo direito. Esta sala é grande e bonita [...] De volta ao ‘hall’ e virando à direita, você se seguirá um pouco mais e, virando outra vez à direita, você encontrará duas portas, no final - uma de vidro que é saída para o jardim; e outra que dá para uma bela e clara sala de aula, no módulo esquerdo [...] Esta é a sala de Mlle Renotte. Nós passamos por uma porta e nos encaminhamos para uma sala de frente para a rua [...] Esta é a sala de D^a Maria Escobar, que foi minha primeira aluna. Agora, vamos para o andar de cima. A inclinação da escada é bem confortável e nós temos um patamar no meio dela. No topo há uma porta para o dormitório, agora ocupado; é um belo quarto com três janelas largas que nos fornecem um panorama agradável para os olhos. Este quarto corresponde ao tamanho de três quartos menores abaixo e há um outro do mesmo tamanho acima, formando três pavimentos ao fundo. Virando à esquerda encontraremos a porta da capela. [...] Essa sala é ampla, clara, arejada, com pé-direito alto e três imensas janelas. No módulo esquerdo, acima da sala de jantar, temos um dormitório ainda sem utilização definida. Por hora, estamos usando-o como sala de ginástica. No módulo direito, sobre as duas salas de aula, há dois belos quartos - o da frente, que dá para o lado do rio e do por do sol eu escolhi para mim; o outro, que é iluminado pelos primeiros raios do sol da manhã ou da lua e que tem uma bela vista de parte da cidade e das colinas ao fundo, eu reservei para as missionárias que estão chegando este ano. Meu quarto, eu compartilho com Mlle. Renotte, é confortavelmente mobiliado e tem belo toque de acabamento pelas cortinas suíças. O outro quarto usamos como sala de piano. O dormitório é mobiliado com camas, lavatório e baús já que ainda não temos um guarda-roupa geral nem guarda-roupas pessoais, pois estamos aguardando o marceneiro. Em uma das pontas do ‘hall’ há uma escada para o 3º piso e no topo dela há uma outra para o ‘observatório’. Quando nós tivermos equipamento para estudar astronomia nós teremos estudantes interessados, não somente na escola, mas também entre os amigos [...] A pintura é ‘cru’, cor da pele, e marrom claro o que dá uma combinação harmoniosa. As portas abrem-se ao meio, em duas folhas. As janelas são amplas, abrindo no centro e tendo seis quadros de vidro, ao todo; a parte de cima é separada da parte de baixo. Os pisos estão ruins, mas não foi falha do arquiteto, foi por pintar alguns e passar óleo em outros. Nós temos lâmpadas em quase todos os lugares necessários. Na frente há um belo jardim com um portão de ferro muito bonito, apoiado em pilares de tijolo, mas a cerca tem sido muito criticada por ser de arame apenas. [...] A cozinha é pequena e ainda não temos banheiros regulares nem privadas externas ainda. Uma passarela coberta liga a casa à cozinha perto da qual está o poço que fornece água boa, coisa incomum em Piracicaba (WATTS, 1884, apud MESQUITA, 2001).

Segundo Barbanti (1977),

todos os alunos se reuniam, no início dos trabalhos escolares, no grande salão de estudos que ocupava toda a frente do primeiro andar do prédio. As carteiras dos alunos eram de modelo e procedência americana, com assento para duas pessoas. Miss Martha ocupava uma mesa ao centro da sala... depois, os alunos saíam em marcha para suas classes. Nesse mesmo salão eram ministradas as aulas de ginástica por uma das professoras americanas, que se utilizava de uma adaptação do sistema de ginástica sueca (BARBANTI, 1977).

A 'Imprensa Ytuana' de 30 de maio de 1888 publicou um artigo assinado com o pseudônimo Triunviro, descrevendo o funcionamento do Colégio:

dirigimo-nos ao gabinete de Physica, onde encontramos muitos aparelhos para o estudo desta sciencia e ouvi mos algumas explicações da abalisada mestra... (o Laboratório de química) onde a mesma senhora (Miss Watts) revelou seus largos conhecimentos sobre os corpos e suas propriedades, análise e composição... (o pequeno museu), mas muito bem organizado, onde vimos galerias de productos naturaes e artificiaes, objectos para o delicioso e interminável estudo da parte da História Natural chamada botanica, além de esqueletos e craneos de animais próprios para o estudo da outra parte da História Natural chama- da zoologia... achamo-nos [...] primeiro no Kindergarten, onde também se achavão duas mui distintas mestras, cercadas de pequeninas crianças, desde a idade de quatro anos ministrando-lhes rudimentos de cousas, o que é muito interessante. Admiramos o talento de uma das mestras que, conhecendo profundamente essa matéria e as matemáticas, fez uma brilhante prelecção naquele momento: seguiu-se depois ahi mesmo um exercício que podemos chamar infantil e que serviu de recreio por alguns minutos para a criançada... só temos que elogiar o jardim das crianças e o systema americano ahi adoptado, muito recomendável pela sua imensa vantagem (IMPRESA YTUANA, 1888).

O Edifício Principal foi construído com características da arquitetura norte-americana com influência do neoclássico paladiano, que é comum na Grã-Bretanha e Estados Unidos. A execução em alvenaria aparente também é típica destes países, no século XIX (CACHIONI, 2002).

A fachada principal original apresentava-se dividida em três corpos, sendo o central destacado dos laterais, em altura e comprimento. Com quatro pilastras da ordem dórica arrematando as três grandes janelas centrais em arco pleno no primeiro pavimento, se compunham diretamente com as três aberturas em arco abatido do pavimento térreo, a portada central e as janelas laterais. Os corpos laterais simétricos apresentavam na parte frontal duas janelas no térreo e duas no superior, com peças envidraçadas de abrir para dentro, e venezianas independentes. A dimensão do edifício só apresentava três janelas na fachada da Rua D. Pedro II, sendo os blocos restantes, de construções posteriores. Arrematando os arcos plenos e abatidos das envasaduras é possível ainda observar o tratamento estético feito com os próprios tijolos da obra. O edifício apresenta também um beiral de pequenas proporções com ti-

jolos trabalhados em diagonal. Possivelmente, tenha sido um dos primeiros edifícios cobertos com telhas francesas do tipo 'Marselha'²⁴ na cidade (CACHIONI, 2002).

A construção original muito se assemelha a outras edificações escolares protestantes, particularmente às presbiterianas no Brasil e especialmente às construções originais do Colégio Internacional de Campinas, do Colégio 'Culto à Ciência' de Campinas ou do Instituto Mackenzie de São Paulo, projetados por Guilherme Krug. Essas edificações escolares foram construídas em alvenaria aparente, com fenestração em arcos de consola e beirais recortados com tijolos em diagonal, na maioria dos casos. Algumas diferenças estilísticas são percebidas, como as mansardas originais do 'Culto à Ciência' e as rosáceas lobadas encontradas na escola campineira e também no Instituto Mackenzie usadas por Guilherme Krug, já que Haussler trabalhou apenas com elementos do classicismo, como as pilastras da ordem dórica. Talvez a maior diferença seja o tipo de janela, já que nas escolas paulistanas citadas as janelas são de guilhotina, como na tradição anglo-americana (e até mesmo a colonial brasileira) e as do Colégio Piracicabano são do tipo de abrir, com duas folhas e bandeira. Por outro lado, o edifício mais antigo do Instituto Mackenzie, no bairro paulistano de Higienópolis, também foi construído com um observatório, espécie de varanda, no telhado (CACHIONI, 2002).

Pouco tempo depois da construção, em 1892, foi construída uma varanda (Figura 3) contínua de madeira, com pilares decorados à moda norte-americana do período colonial. A instalação da varanda foi necessária para fornecer sombra às salas e proteção das chuvas de verão às janelas, pois as missionárias norte-americanas não se acostumaram à luz intensa que o sol tropical proporcionava. A porta e as janelas da fachada principal ficaram então protegidas pela varanda, enquanto que as laterais permaneceram expostas à luz. Em 1893, o edifício foi ampliado para a instalação do Kindergarten (Jardim da Infância) e ampliação do número de dormitórios. Algum tempo depois, em 1899, foi novamente ampliado com a construção de cozinha e outros serviços (CACHIONI, 2002).

No Methodist Review of Missions de abril de 1895, Miss Martha Watts escreveu:

Estou contente por seus leitores poderem ver a imagem de nossa escola. Este é um bom, substancial prédio, e desde quando o pórtico foi anexado, é também confortável. Foi preciso proteger a fachada da claridade do sol, e também das chuvas de pedra e violentos ventos que ocorrem principalmente nesta direção. Há um 'L' no lado mais distante que não aparece na foto. Esse ponto, tem 50 pés de profundidade, e nos dá uma ótima sala para jardim da infância no térreo, e um arejado, bem iluminado dormitório no superior. As parreiras na cerca são roseiras, e quando florescem são 'uma coisa de bonitas'. Atrás da casa há um extenso parque para as crianças. À esquerda, como vocês podem observar na foto, há um jardim para pequenas frutas e vegetais. Atrás do jardim fica o pomar. Este produz para nós, laranjas, ameixas, goiabas, jabuticabas, pitangas e outras frutas nativas. Nossas bananas crescem na parte de trás do parque, e nossos figos, uvas, abacaxis, e morangos, no jardim. Na direita há um jardim florido, e o pátio em frente é coberto de grama. No outro lado do caminho há uma imensa árvore centenária. Tudo em volta fica sombreado. Perto das paredes e cercas há uma fileira de flores. A casa foi construída em 1883. Quando nós

²⁴ As telhas eram provenientes de duas olarias diferentes: Antoine Sacoman - Usine de La Plata Marseille S. Henry e JM - JPH Mouraille, Seon ST Andre Marseille.

entramos, tínhamos sessenta e oito pupilas, o que foi um grande avanço no número que tínhamos em 1881. Desde então temos tido mais ou menos 120 atualmente. Nós temos uma grande e ótima escola agora [...]. Nós temos envidado muitos esforços para elevar nossa escola ao mais alto padrão, como também desenvolver os melhores traços de caráter em nossas pupilas. Nós continuaremos sempre tendo em mente o único grande objetivo que é instruir para Cristo.

A ex-aluna Alice Kuester, em entrevista ao Jornal de Piracicaba, descreveu que “Até este ano (1906), desde 1898, o edifício Principal fora ampliado três vezes. Como o Colégio continuava crescendo, obteve autorização para construir o segundo edifício” (JP, 13/09/1973).

Em 1943, o Edifício Principal foi mais uma vez ampliado, com o acabamento do 2º pavimento, onde se encontrava o observatório. As salas de aula foram reformadas e mais de 80 janelas foram substituídas por vitrôs basculantes.

O Anexo Martha Watts

Em 12 de agosto de 1907, foram iniciadas as obras do Anexo Martha Watts (Figura 4) ou ‘Martha Watts Annex’. A pedra fundamental foi lançada em 26 de novembro de 1907 (CACHIONI, 2002). Na construção do anexo, Miss Lilly Ann Stradley, diretora do Colégio, empregou recursos particulares, inclusive a ‘legítima’ que lhe coube da herança paterna.

O lançamento da pedra fundamental do Anexo Martha foi noticiado pelo “Jornal de Piracicaba” e pela “Gazeta de Piracicaba”, conforme segue:

Realisou-se hontem, como fôra annunciado, o acto do lançamento da primeira pedra do novo edificio - anexo ao collegio, o qual terá o nome de Anexo-Watts, em homenagem a Miss Watts, distincta educadora, fundadora do importante estabelecimento de educação, ha mais de 26 annos existente em nossa terra. Revestiu-se da maior solemnidade a cerimonia, á qual assistiram innumerous cavalheiros e exmas. senhoras de nossa melhor sociedade. O edificio do collegio, adornado de folhagens, e ostentando os pavilhões de diferentes nações entre os quaes se viam, em destaque o nacional e o americano - apresentava aspecto garrido como nos melhores dias festivos. Desde ás 8 horas da manhã começou a affluir povo, avisado e atthraido pelos sons alegres da banda de musica que se postou no local. Deu principio á cerimonia um hymno sacro, entoado pela sociedade coral da igreja methodista piracicabana, seguindo-se uma prece pelo ministro Dickie, invocando o auxilio do todo o Poderoso, que é luz e verdade, sobre a obra edificada, destinada á instrucção e á diffusão da luz e da verdade. Seguiu se com a palavra como orador official, o revd. Kennedy, que produziu um substancioso discurso em que citou apreciações, feitas por altos espiritos, da educação americana e dos serviços por ella prestados á mocidade brasileira. Emittiu conceitos do dr. Prudente de Moraes e do dr. Ruy Barbosa, que ambos se manifestaram favoráveis á divulgação dos princípios da moral evangelica, como meios de implantação da ordem na sociedade pela remodelação dos caracteres. Em seguida falou o sr. Pedro de Camargo, antigo alumno do collegio, e discorreu brilhantemente sobre a missão da mulher na sociedade, a quem incumbe transfundir na alma ductil da criança os primeiros sentimentos de amor ao bem e ao bello. Depois pelo sr. Henrique Brasiliense antigo professor do collegio foi feita a

entrega a Miss Watts de um album em cujas paginas se inscreveram todos os seus admiradores. Offerta esta que foi logo agradecida, usando da palavra a respeitável senhora, que em termos de captivante familiaridade, palestrou, um momento, com os seus amigos daquelles bons tempos em que dirigiu o collegio nesta cidade. Fez emfim o historico do collegio, por apontamentos da antiga directora, o sr. Prof. Adolpho Carvalho e por essas notas viemos a saber que o collegio se installou em edificio proprio em 1883, de fevereiro, sendo inaugurada a pedra fundamental em principios de 1881 (sic). Arrolados os objectos que deviam conter a urna, a ser depositada, no angulo do edificio, foi esta fechada com os jornaes da terra, com uma biblia a mais antiga que possuiu a directora Missa Watts, com um livro de hymnos, algumas moedas do tempo da monarchia e outras republicanas e mais alguns objectos. Dahi se procedeu á cerimonia do lançamento da pedra. O dr. Manoel da Silveira Corrêa, presidente da camara, deu o braço a Miss Watts, que procedeu o cortejo em direcção ao local, previamente preparado. Ahi chegados consummou-se a cerimonia, usando da palavra o dr. Joaquim da Silveira Mello. Por fim ouviu-se o hymno nacional como remate a interessante festa que impressionou agradavelmente a toda assistencia. Eram 10 horas da manhã quando dissolveu-se a reunião (GAZETA DE PIRACICABA, 27/11/1907).

Praticamente um novo edificio, mas integrado ao original, deveria comportar laboratórios, salas de música, biblioteca, salas de aula, sanitários, e um auditório - conhecido como Salão Nobre. A obra ficou pronta em 1914 e recebeu o nome da fundadora do Colégio, que havia falecido em 1909, nos EUA (CACHIONI, 2002).

O programa do edificio apresentava originalmente um salão no primeiro pavimento e duas salas, de frente para a rua (diretoria e secretaria), no térreo e mais duas salas, antes do Salão Nobre. O Salão Nobre (Figura 4), com palco e salas específicas (depósito, sala de pintura, escritório e sala de música) nos fundos, além da galeria executada em madeira. Na parede do palco há três grandes e significativos vitrais: no meio, em homenagem à fundadora do Colégio; e os laterais representam professores, no Brasil e nos EUA, com seus alunos, um globo, livros e as bandeiras dos dois países (CACHIONI, 2002).

O edificio foi projetado em 'T', como anexo ao anterior (Figura 5 e 9). Executado originalmente em dois pavimentos, sobre porção utilizável (apenas em parte), o Salão Nobre tinha pé-direito duplo, com mezzanino tipo galeria, executado em arcada, teve suas peças de madeira trabalhadas, importadas dos EUA (Figura 7). Na fachada, apresenta como características tipológicas predominantes, os elementos do neoclassicismo norte-americano em alvenaria aparente. Na fachada principal há uma portada com um mascarão envolvido em rocalhas, que arremata uma porta de duas folhas em madeira com almofadas. O destaque da fachada principal é o grupo de quatro colunas engastadas da ordem coríntia, que se compõem com o entablamento e o frontão. Em intercolúnio, há uma abertura por pavimento. No pavimento térreo as janelas são do tipo palladiano e as aberturas do primeiro pavimento são em verga reta arrematada por bossagem à inglesa, em relevo²⁵. A fenestração do bloco intermediário

²⁵ No final da década de 1940, as janelas foram trocadas por vitrôs basculantes. Na década de 1970, todo o interior do edificio foi reformado, para a ampliação do salão. Todo o mezanino foi removido, as salas de aula foram demolidas e todas as janelas foram fechadas com alvenaria. A alteração foi bastante drástica e descaracterizou completamente seu interior.

entre o Edifício Principal e o Salão Nobre não é simétrica nem rebatida, com as janelas variando em largura conforme o uso destinado às salas (CACHIONI, 2002).

Em 1914, após o término da construção do Anexo Martha Watts, o arquiteto George Krug propôs a reforma da fachada do Edifício Principal de modo que combinasse estilisticamente com o anexo. As varandas de madeira foram retiradas e as treliças e elementos decorativos foram colocados posteriormente no templo da Catedral Metodista, onde estão atualmente²⁶. Após a reforma, passou a contar com um pórtico de entrada, com quatro colunas da ordem coríntia arrematadas por uma platibanda com um pequeno frontão. Na janela central foi construída uma pequena varanda balaustrada de alvenaria. A nova fachada apresenta elementos da arquitetura republicana, do período após a Guerra da Secessão, dos EUA (CACHIONI, 2002).

Em 1931, nas comemorações do cinquentenário do Colégio Piracicabano, foi construído o obelisco entre os edifícios 'Principal' e o 'Anexo Martha Watts', com a placa de bronze onde se lê "Ciência e Virtude" e a tocha simbólica do saber, com o lema "Fazei o bem por amor ao bem".

O engenheiro arquiteto George Krug (Figura 8), que projetou o Anexo Martha Watts e reformou a fachada do Edifício Principal do Colégio Piracicabano, era filho de Wilhelm (Guilherme) Gustav Heinrich Krug (que construiu a segunda Câmara e Cadeia de Piracicaba), imigrante alemão radicado em Campinas em 1852. Em 1856, ou por volta dessa data, foi para os Estados Unidos estudar, casou-se com Amelia Catarina Baley Krug e lá tiveram seus filhos. Em 1875, a família Krug voltou para Campinas, onde Guilherme Krug passou a trabalhar como construtor. Devido à epidemia de Febre Amarela que devastou Campinas, a família se mudou para São Paulo (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002).

George Krug diplomou-se arquiteto nos Estados Unidos, pelo Institute of Fine Arts da Universidade da Pensilvânia na Filadélfia, antes de 1899. Voltando à São Paulo, associou-se ao seu pai na firma Guilherme Krug & Filho. Provavelmente pelos laços com a Igreja Presbiteriana em São Paulo, construíram o Hospital Samaritano, na Rua Conselheiro Brotero, no início na fase inicial do loteamento do Bairro de Higienópolis. No mesmo bairro, no final da década de 1890, construíram um Chalet para T. G. Baumgardner, na Av. Higienópolis 22, um Chalet para uso próprio e duas residências para Martinho Burchard, que era um dos loteadores, uma na Av. Higienópolis, 20 e outra na Rua Aracajú (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002).

Pai e filho participaram da Exposição de Saint Louis, EUA em 1904, onde segundo Ficher (1989) provavelmente obtiveram medalha de prata com o projeto dos escritórios e armazéns do Engenho Victória da E. Johnston & Co. em São Carlos, no estilo Queen Anne, ainda que simplificado (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002).

De 1899 a 1902, George Krug foi professor das cadeiras de 'Arquitetura' e 'Construção' do curso de engenheiro civil da Escola de Engenharia do Mackenzie College, em São Paulo. Foi também fiscal da Universidade de Nova Iorque no Mackenzie durante muitos anos. Em

²⁶ A informação sobre o paradeiro das treliças e peças decorativas é inédita e descoberta por meio de pesquisas do edifício da Catedral Metodista de Piracicaba.

setembro de 1904, foi nomeado professor substituto interino da 4ª Seção de Artes da Escola Politécnica de São Paulo e em outubro de 1906 foi efetivado no cargo. Em abril de 1915, assumiu interinamente as cadeiras do 3º ano do curso de engenheiro-arquiteto em 'Composição Geral 2ª Parte' e 'História da Arquitetura', tendo sido nomeado catedrático em setembro de 1916, na Escola Politécnica (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002).

Após a morte do pai, em 1907, George Krug manteve a firma. Por volta de 1910, associou-se ao seu projetista, Antonio Garcia Moya na firma Krug, Moya & Cia, onde também trabalhava seu sobrinho Guilherme Malfatti (irmão de Anita Malfatti). Após o seu falecimento, foi substituído por seu irmão engenheiro, Arthur Gillum Krug (Fresno, 1863 - São Paulo, 1938), que trabalhou na Cia. Paulista. Quando este se retirou, a firma passou a se denominar Moya & Malfatti. George Krug trabalhou no escritório de Ramos de Azevedo, tendo sido um de seus inúmeros colaboradores (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002).

Em Piracicaba, projetou e construiu o Anexo Martha Watts de 1907 a 1914, podendo ser identificado em foto do lançamento da pedra fundamental do edifício. Também há um recibo por ele assinado no Museu da instituição que confirma sua autoria e participação na obra (CACHIONI, 2002).

Em 1916, Krug sucedeu Maximiliano Hehl na direção da construção da Catedral da Sé de São Paulo. Foi membro da Sociedade dos Arquitetos de São Paulo, fundada em 1911, onde participou da Comissão de estatutos e foi também um dos fundadores do Instituto de Engenharia de São Paulo (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002).

George Krug era tio e padrinho de Anita Malfatti (São Paulo, 1889 - São Paulo, 1964), filha de sua irmã Eleonora Elisabeth Krug Malfatti com o arquiteto Samuel Malfatti, para a qual financiou os estudos em pintura em Berlim e Nova Iorque (FICHER, 1989, apud CACHIONI, 2002).

A "Trinity Church" e o Edifício Trinity

Junto aos edifícios escolares foi erguida uma capela para os serviços religiosos da Igreja Metodista, porém também utilizada para as atividades do colégio confessional. Os anais da Câmara Municipal registram que em 4 de maio de 1884 foi aprovada a planta do edifício destinado à Igreja Metodista local, a qual foi apresentada pelo pastor James William Koger. O Código de Posturas não exigia a aprovação de plantas, bastando apenas o alinhamento pelo departamento respectivo, porém como precaução a planta foi enviada à Câmara para obtenção de uma cobertura política (VEIGA, 1975).

A construção do edifício destinado ao primeiro templo Evangélico Metodista, a '*Trinity Church*' em Piracicaba (Figura 10), o segundo no Brasil e o primeiro na Província Paulista, contrariou profundamente o vigário Francisco Galvão Paes de Barros, pois a capela metodista estava sendo erguida na Rua Boa Morte, entre a Matriz de Santo Antonio e a Igreja de N. S. da Boa Morte. Ou seja, a via natural das procissões católicas. O padre Galvão estava bastante preocupado com o progresso do Metodismo recentemente estabelecido na cidade, e decidiu então apresentar uma reclamação à Câmara, visto que esta estava em desobediência à deter-

minação legal ao aprovar a planta apresentada. Com efeito, o art. 5 da Constituição política do Império do Brasil, contida na Carta de Lei de 25 de março de 1824, assim dispunha: “A religião Católica, Apostólica, Romana, continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas, com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo” (VEIGA, 1975).

Ignorado, o padre Galvão se dirigiu ao presidente da Província que solicitou, então, informações da Câmara. Essa deu as explicações do seu ato, encaminhando o seguinte ofício:

Ilmo. Exmo. Snr. Em cumprimento do despacho de V. Excia. No ofício incluso esta Câmara informa que: Em sessão de 4 de maio de 1884 o Pastor James Koger, submeteu a aprovação da CÂMARA a planta de um edifício que os metodistas pretendião levantar nesta cidade, destinado ao culto de sua religião. A maioria da Câmara aprovou a planta, tendo em vista o artigo 5º da Constituição do Império que permite o exercicio de todas as religiões em casas para isso destinadas, com tanto que não tenham forma exterior de templo. Não havendo lei alguma que determine qual a forma exterior de templo católico entendeu que seria arbitrariedade negar aprovação à planta por ter uma torre em um dos lados da frente por que não é a torre forma exclusiva do templo católico, havendo templo sem torre, e podendo haver e mesmo havendo edifícios particulares com torres e torreão. Aprovada a planta, edificarão os metodistas o seu edificio de conformidade com ele, e estando prestes a concluir-se o Reverendissimo desta paróquia, apresentou contra eles reclamação que, a Comarca não atendeu pelas razões expostas em virtude das quaes havia aprovada a planta é o que esta Câmara tem a informar a V. Excia. Deus guarda a V. Excia. Paço da Câmara Municipal em 27 de setembro de 1885. Ilmo. Exmo. Snr. Elias Antonio Pacheco Chaves. Digno. 2º Vice-Presidente da Província de S. Paulo. Vice - Presidente Canuto Saraiva - Dr. Joviniano R. Alvim, José Fernando de Almeida Barros, Ignacio Ferreira de Camargo Salles, Albano Augusto Leitão, Manoel de Moraes Barros (VEIGA, 1975).

O mesmo problema, surgido com a construção da *‘Trinity Church’* em Piracicaba, também ocorreu com o templo Metodista do Bairro do Catete no Rio de Janeiro, o primeiro no Brasil. O com. Antonio Januzzi, arquiteto que elaborou o projeto, mostrou a improcedência dos argumentos impeditivos representados naquela Corte (VEIGA, 21/11/1975). Provavelmente, apesar de não haver sido guardado qualquer documento referente a este edifício, tenha sido construído a partir da adaptação da planta do arquiteto Januzzi executada no Rio de Janeiro, uma vez que fotos do interior da *‘Trinity Church’* demonstram um edifício extremamente semelhante à preservada Capela do Catete, apesar da planta carioca ter conformação em cruz. As fachadas, por sua vez, podem ter sido adaptadas pelo arquiteto Haussler para se assemelharem ao Edifício Principal, já que apresentavam sistema construtivo semelhante ao vizinho, em alvenaria aparente.

Apesar da ira do padre Galvão e da própria intervenção do Poder Governamental do Presidente da Província, não foi possível impedir que o primeiro templo Metodista de Piracicaba fosse solenemente consagrado aos serviços de Deus, inaugurado com toda a pompa e solenidades religiosas, num domingo 1º de novembro de 1885. No culto estiveram presentes quase duas centenas de pessoas, permanecendo presentes por nove dias em franca campanha evangelizadora, com mensagens em português, inglês e em alemão, recebendo por essa ocasião novos membros (VEIGA, 1975).

A despeito da astuta desculpa da Câmara é evidente que a *'Trinity Church'* foi projetada e construída com todas as características de Templo (Figura 10). Exatamente na esquina das Ruas dos Ourives (Rangel Pestana) e Boa Morte, ostentava a edificação uma torre e nela, por doação do Rev. Manoel Arruda Camargo, um sino que anunciava os horários dos cultos.

O seu interior reunia singeleza e modéstia, cujas paredes, despidas de adornos, eram oleadas com barrado imitando madeira. Três alas de bancos de madeira acomodavam os fiéis e uma tribuna de onde se fazia ouvir o pregador. Um órgão destinado a iniciar os cânticos dos hinos em louvor a Deus Onipotente pelos fiéis. Seguro no teto via-se um grande lustre composto de sete lâmpadas, alimentadas a querosene, com os respectivos e artísticos globos (VEIGA, 1975).

O edifício (demolido em 1965) construído com porão não utilizável trazia, em suas características arquitetônicas, elementos constantes nas igrejas americanas ou inglesas da época. Pequena e simples, construída em alvenaria aparente, ela apresentava as janelas e a porta principal em forma de arcos ogivais advindas do neogótico, suas janelas ogivais eram duplas, em forma de 'M'. Porém, o frontão e o campanário são evidentemente neoclássicos e ornamentados com sombras e lambrequins característicos dos *Chalets* - denotando o caráter Eclético da obra. Atrás do altar, havia uma pequena cúpula sextavada, acompanhando o nicho que marcava o local clerical da construção. O muro que protegia a Capela merece destaque, por suas colunas arrematadas com pináculos em formas geométricas em círculos e triângulos e gradil de madeira.

Em 1929, a Trinity Church foi reformada, com a demolição da torre, sendo adaptada para laboratórios e salas de aula, passando a se denominar Edifício Trinity. Em 1947, sob a direção do Prof. Josaphat Araújo Lopes, foi construído o segundo pavimento no Edifício Trinity.

No dia 27 de setembro de 1955, foi iniciada a construção do Edifício Prudente de Moraes, destinado ao curso primário, inaugurado em 16 de novembro do mesmo ano. No ano seguinte, 1956, foi construído o edifício de três pavimentos e subsolo, destinado ao internato feminino, inaugurado em 1957. Segundo Jaír de Araújo Lopes, o prédio foi planejado por Miss Irene Hesselgesser, diretora do Colégio. Em 1960, este edifício passou a se denominar "Rosalie S. Brown".

Em 1965, o Edifício Trinity foi demolido e foi iniciada a construção do Edifício "Centenários", cujo nome foi dado para homenagear o Centenário do Metodismo no Brasil e também o Bicentenário da cidade de Piracicaba, que ocorreram em 1967, data da sua inauguração.

Referências:

- BARBANTI, Maria Lucia S. H. **Escolas Americanas de confissão protestante na Província de São Paulo**: Um estudo de suas origens. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 1977.
- CACHIONI, Marcelo. **Arquitetura Eclética na Cidade de Piracicaba**. 2002. 337p. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da PUC Campinas, Campinas, 2002.
- FICHER, Sylvia. **Ensino e profissão**: o curso de engenheiro arquiteto da Escola Politécnica de São Paulo. 1989. Tese. (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1989.
- GAZETA de Piracicaba. **Collegio Piracicabano**. Piracicaba, 11/06/1884.
- GAZETA de Piracicaba. **Collegio Piracicabano**. Piracicaba, 27/11/1907.
- GUERRINI, Leandro. **História de Piracicaba em Quadrinhos**. 2 volumes. Piracicaba: IHGP, 1970. IMPRENSA Ytuana, 1888.
- KENNEDY, James L. History of the college. In: **Woman's Missionary Advocate**. EUA: Abril de 1883.
- JORNAL DE PIRACICABA, 13/09/1975, p. 8.
- LOPES, Jaír de A. **Anotações sobre o Edifício Principal**. Piracicaba: Manuscrito, s/d.
- KAMIDE, Edna et al. **Patrimônio Cultural Paulista**. Condephaat. Bens Tombados. 1968 - 1998. São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1998.
- KENNEDY, James L. **Cincoenta Anos de Methodismo no Brasil**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1928.
- LOUREIRO, Maria Amélia S. **Evolução da casa paulistana e arquitetura de Ramos de Azevedo**. São Paulo: Voz do Oeste. Secretaria de Estado da Cultura, 1981.
- MESQUITA, Zuleica (org.) **Evangelizar e civilizar**. Cartas de Martha Watts, 1881-1908. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.
- NACLÉRIO HOMEM, Maria C. **O palacete paulistano e outras formas de morar da elite cafeeira**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SALMONI, Anita; DEBENEDETTI, Emma. **Arquitetura Italiana em São Paulo**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- VEIGA, Jair T. O Primeiro Templo Metodista de Piracicaba. In: **Jornal de Piracicaba**. Piracicaba: 21 de novembro de 1975.

Imagens

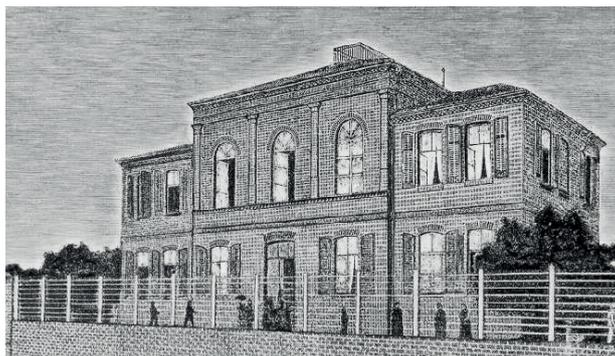


Figura 1: Edifício Principal do Colégio Piracicabano em sua primeira configuração. Acervo do Museu 'Jair de Araújo Lopes'. Imagem restaurada pelo Autor.

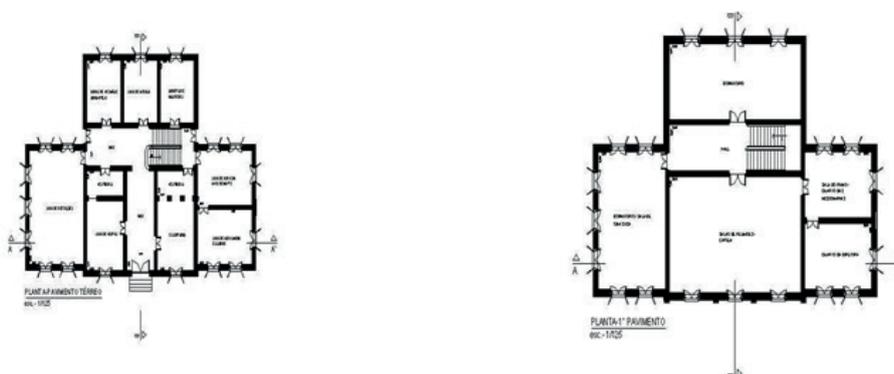


Figura 2: Planta original do Edifício Principal do Colégio Piracicabano. Desenho: Fabian Gerlach Alvarez e Camilla Vitti Mariano. Levantamentos do Autor.

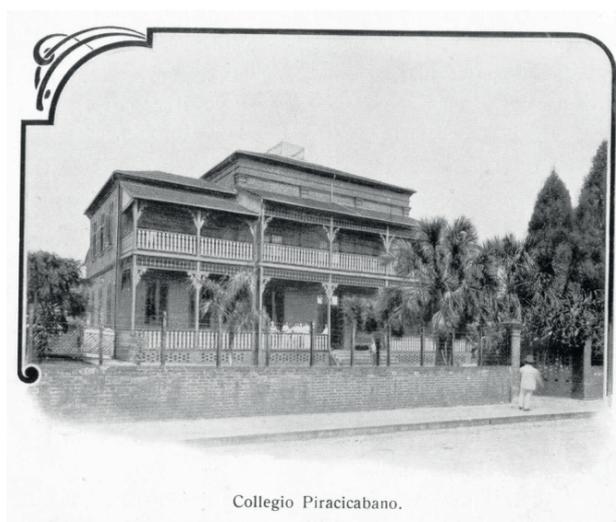


Figura 3: Edifício Principal, com a varanda de madeira. In: FERRAZ, Mario de Sampaio. *Piracicaba e sua Escola Agrícola*. Bruxelas: Imprimerie V. Verteneuil & L. Desmet, 1911, p. 31.



Figura 4: Anexo Martha Watts, do Colégio Piracicabano. Acervo do Museu 'Jaír de Araújo Lopes'.

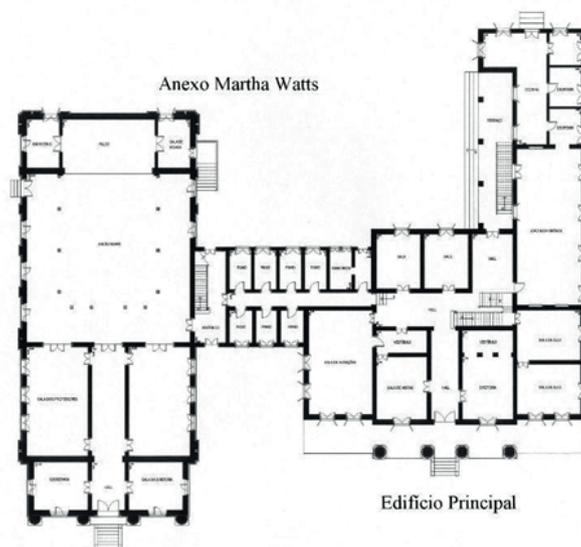


Figura 5: Planta térrea do Edifício Principal e Anexo Martha Watts. Desenho: Camilla Vitti Mariano. Levantamentos do Autor.



Figura 6: Anexo Martha Watts. Vista do pátio. Acervo do Museu 'Jaír de Araújo Lopes'.

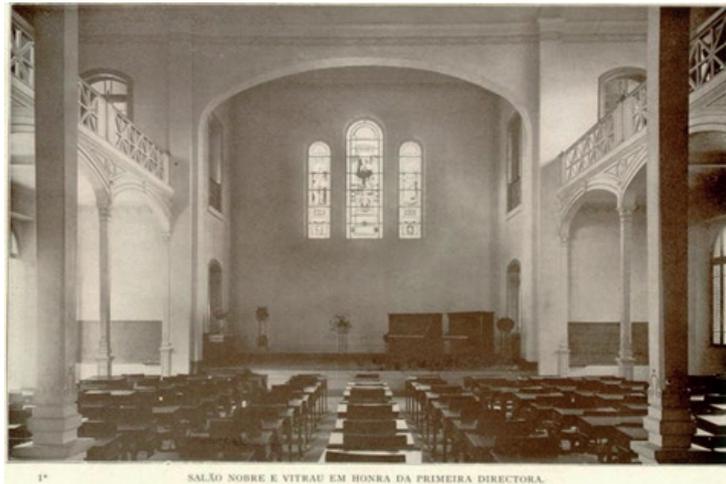


Figura 7: Vista interna do Salão Nobre do Anexo Martha Watts. Acervo do Museu 'Jaír de Araújo Lopes'.



Figura 8: George Krug. In: LEMOS, Carlos. **Ramos de Azevedo e seu escritório.** São Paulo: Pini, 1993, p. 51.

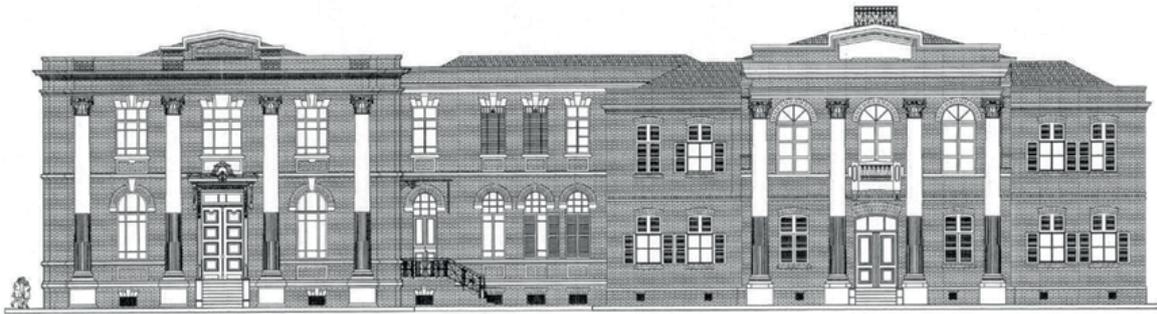


Figura 9: Fachada da Rua Boa Morte com o Edifício Principal (direita) e o Anexo Martha Watts (centro e esquerda), do Colégio Piracicabano. Desenho: Camilla Vitti Mariano. Orientação do autor.

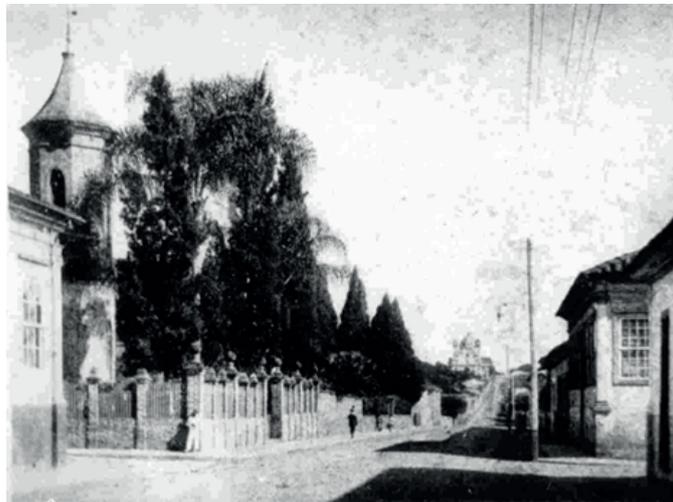


Figura 10: Torre da *Trinity Church*. Acervo do Museu 'Jaír de Araújo Lopes'.

Geopolítica, metodismo e educação: Dina Rizzi e a circulação missionária transnacional

Vitor Queiroz Santos^{27*}

Felipe Ziotti Narita^{28**}

Entre descrições do avanço dos Aliados sobre o território italiano durante a 2ª Guerra Mundial, meses antes de o Estado Novo varguista declarar definitivamente sua entrada no conflito contra as potências do Eixo, a edição de 9 de janeiro de 1942 do Diário de Notícias do Rio de Janeiro publicou uma nota que provavelmente passou despercebida aos olhares populares focados na beligerância europeia:

Cresce, ano a ano, o número de estudantes brasileiros em institutos de ensino superior, nos Estados Unidos. Segundo os dados registrados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o total desses estudantes, que foi de 12, apenas, no período de 1934-35; subiu a 21 em 1936-37; a 42, em 1938-39, e a 77, em 1940-41. [...]

Atualmente, de todas as nações sul-americanas, é o Brasil a que mantém maior número de instituições de cultura dos Estados Unidos, seguindo-se o Chile, com 26 estudantes, o Perú com 17, a Argentina com 13 e a Colômbia com 10, e as demais com menor número (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 9 jan. 1942, p. 6).

Para além da sedução por uma formação superior em terras norte-americanas, a publicação evidencia de maneira implícita uma complexa aproximação construída entre Brasil e Estados Unidos desde, pelo menos, a segunda metade do século XIX. Essa relação ganhou capilaridade a partir dos debates americanistas, no último quartel do século, que encontraram eco no movimento republicano, sobretudo, após a Guerra do Paraguai (1864-1870). Havia grande esforço das elites intelectuais, como a obra de um Tavares Bastos ou mesmo as argutas observações de Joaquim de Sousa Andrada, em demonstrar que a “velha Europa” representaria ideais políticos vinculados à monarquia, estrutura que poderia ser superada pelas promessas federalistas de descentralização administrativa da República. A partir desses ideais, por exemplo, a noção de federalismo ajudou a dar forma para a organização política que se configurou a partir de 15 de novembro de 1889. O modelo representado pelos Estados Unidos era compreendido como uma referência capaz de conduzir o Brasil ao patamar das nações civilizadas e democráticas, um espelho através do qual fosse possível construir a própria imagem de progresso (MORSE, 1988).

²⁷ * Doutor em Educação pela USP (2021). Graduado em História pela UNESP (2007) e em Filosofia pelo Centro Universitário Moura Lacerda (2010). Professor no Colégio FAAP e docente no Centro Universitário Moura Lacerda.

²⁸ ** Doutor em História pela UNESP, com pós-doutorado pela USP e UFSCar. Docente e pró-reitor de pesquisa do Centro Universitário Barão de Mauá e docente da pós-graduação na UNESP.

Nesse contexto, especialmente após a Guerra Civil norte-americana (1861-1865), as relações internacionais promovidas pelo governo estadunidense eram orientadas por um esforço em posicionar geopoliticamente o país entre as potências centrais que disputavam influência no amplo quadro de pretensões hegemônicas globais. Era a época da Conferência de Berlim (1884-1885), reunião que promoveu, entre outras coisas, a divisão do território africano pelas nações industriais europeias. Reverberando o panamericanismo presente nos discursos do presidente James Monroe, que governou os Estados Unidos entre 1817 e 1825, a primeira Conferência de Washington, realizada entre 1889 e 1890, esteve entre as iniciativas dos Estados Unidos para se apresentar como país líder das relações intercontinentais – assim, em alguma medida, fazendo frente às movimentações europeias (FONSECA JR, 2012).

Fosse através de aproximações comerciais e diplomáticas, como foi o caso das relações Brasil-Estados Unidos entre o final do século XIX e início do XX, ou por meio da beligerância, como foi o caso da participação norte-americana na guerra de independência de Cuba concluída em 1898, as iniciativas caminhavam com a pretensão de que os países latino-americanos orbitassem em torno de Washington no campo das articulações geopolíticas. Nas décadas de 1930 e 1940, a Política da Boa Vizinhança implementada por Franklin Delano Roosevelt representava uma extensão dessas iniciativas imperiais através de estratégias de relacionamento e cooperação no setor militar, político e econômico (LOCASTRE; FERRAZ, 2010). Para além da dimensão puramente estratégica, contudo, a aproximação com países da América Latina também era articulada por intercâmbios educacionais. No Brasil, iniciativas estatais e privadas compunham o paradigma do pan-americanismo através de um amplo repertório cultural de divulgação ideológica que envolvia articulações de instituições nacionais e norte-americanas, entre as quais, por exemplo, destacou-se o cinema (TOTA, 2000).

Simone Petraglia Kropf (2020) argumenta que a historiografia especializada tem trabalhado no sentido de mapear, no contexto da Política da Boa Vizinhança, as articulações que foram construídas de maneira plural e em relação direta ou indireta com o aparato institucional estatal. Segundo a historiadora, diversos contatos criados no plano da geopolítica continental sugerem que a América Latina não foi uma mera expectadora passiva da diplomacia cultural norte-americana. Nesse sentido, afasta-se de uma perspectiva unidirecional, que compreende o movimento imperial estabelecido como um vetor de mão única das potências industriais sobre regiões periféricas. Demarcar o campo da circulação de saberes, pessoas e práticas, tendo como foco as dinâmicas transnacionais, permite demonstrar a polifonia de processos concretos articulados por distintos protagonistas.

Desse modo, a publicidade do número de estudantes brasileiros encaminhados para formação superior nos Estados Unidos não se apresenta como um problema imediato nascido na conjuntura da 2ª Guerra Mundial, mas deve ser considerado como desdobramento de um processo histórico que nasceu no século XIX e foi reconfigurado por determinações diversificadas ao longo da primeira metade do século XX. A mesma edição do Diário de Notícias assegura que a aproximação entre os dois países tinha o objetivo de, por meio das aproximações educacionais desenvolvidas durante a Política da Boa Vizinhança, “estreitar os laços culturais entre a América Latina e os Estados Unidos” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 9 jan. 1942, p. 6). O presente texto, portanto, explora as dinâmicas culturais (materializadas em processos educacionais) dos rearranjos geopolíticos da região.

Tramas geopolíticas e circulações metodistas transnacionais

Durante o século XIX, já parecia claro a diversos defensores do americanismo que a educação praticada nos Estados Unidos compunha um referencial através do qual fosse possível galvanizar valores civilizados na sociedade brasileira. Aureliano Cândido Tavares Bastos, importante representante do ideário nos anos 1860 e 1870, defendia a necessidade de formar melhor os professores a partir do modelo estadunidense para que se pudesse dar ímpeto ao desenvolvimento educacional organizado pela esfera pública no Brasil. Segundo ele, as “escolas normaes seriam a fonte abundante de onde sahiriam meninos bem educados e ilustrados”, os quais “derramar-se-iam pelos campos e pelo interior, facilitando a seus habitantes a aquisição de bons professores. É este o systema adoptado nos estados da União Americana” (BASTOS, 1863, p. 36). Os adjetivos não são aleatórios, mas revelam valores de época, na medida em que movimentavam todo um imaginário social, pretendendo que a educação fosse um mecanismo de intervenção capaz de fazer com que o Brasil “arcaico” pudesse experimentar os elementos constituintes do mundo moderno (WARDE, 2000).

Muito da percepção que se fazia sobre o ensino norte-americano era alimentada, entre outros fatores, pela profícua presença de colégios abertos por iniciativa de instituições religiosas estadunidenses em solo brasileiro. Especialmente considerando o caso metodista, trata-se de uma dinâmica que começou em 1879 com a fundação do Colégio Piracicabano e se desdobrou à medida que o movimento missionário liderado pela Igreja Metodista Episcopal, Sul (IMES), denominação wesleyana estadunidense, irradiava seus trabalhadores por diversas cidades brasileiras. Na medida em que deslocava sobretudo mulheres dos Estados Unidos até as regiões periféricas para atuação no âmbito dos colégios, a atividade missionária dinamizava a circulação de saberes e práticas que repercutia significativas experiências no cotidiano escolar (SANTOS; FONSECA; NARITA, 2019). Tais atividades constituíam-se, sobretudo, como estratégias para propagação do credo protestante e, por isso, estiveram integradas às formas com as quais os religiosos assentavam seus trabalhos missionários. A integração do ideário americanista, aliás, está inserida em uma importante transformação política e cultural do final do oitocentos: a emergência dos Estados Unidos como *player* global importante e a crescente presença da moral protestante em uma região historicamente formada pelos valores do catolicismo.

Servindo-se da técnica edificada pela modernidade capitalista, que pavimentou canais de circulação na esfera pública e na infraestrutura de mercadorias e trabalho (NARITA, 2020), os conselhos diretores da instituição protestante produziam relatórios, missivas e jornais com informações que eram enviadas pelos campos de missão e redistribuídas por correios, ferrovias, navios a vapor e telégrafos. O ímpeto de circulação permitiu que os metodistas construíssem suas atuações em rede, tornando permeáveis as fronteiras demarcadas pelo processo de edificação dos Estados nacionais. A IMES pode ser interpretada como uma instituição transnacional por ter dinamizado uma intensa circulação de pessoas, informações, saberes e práticas educacionais entre a sede institucional localizada nos Estados Unidos e as periferias sobre as quais os trabalhos missionários eram assentados. No Brasil, entre as décadas de 1880 e 1920, foram fundadas 14 escolas metodistas. Se considerarmos somente o Sudeste do país, Piraci-

caba, Rio de Janeiro, Juiz de Fora, São Paulo, Belo Horizonte, Ribeirão Preto e Birigui foram palco para a abertura de escolas sustentadas pela Igreja metodista norte-americana (SANTOS, 2021).

Um dos exemplos que elucidam a maneira como a educação desenvolvida pelos missionários protestantes metodistas chamava a atenção dos quadros políticos do período pode ser observado em uma iniciativa levada a cabo pelo governo de Prudente de Moraes, quando presidente do estado de São Paulo – cargo equivalente ao de governador nos dias atuais. Aproximando-se de Rangel Pestana e Antônio Caetano de Campos, o governo propôs um projeto de reforma da instrução pública que visava, sobretudo, à reestruturação da Escola Normal – destinada à formação de professores. Quase ecoando as pretensões defendidas por Tavares Bastos, o projeto tinha entre seus objetivos levar o método intuitivo para o ensino público. Sua suposta eficiência pedagógica era observada pela aplicação que se fazia no Colégio Piracicabano a partir da atuação de missionárias, no qual, a propósito, estudavam as filhas de Prudente de Moraes. Martha Watts, metodista norte-americana que havia sido enviada pela IMES ao Brasil em 1881, teria sido, inclusive, convidada a assumir a responsabilidade por levar os métodos estadunidenses à Escola Normal (VIEIRA, 2002). Repercutindo as imbricações entre o local e o global, em fevereiro de 1922, o periódico metodista *The Missionary Voice*, organizado por iniciativa da organização missionária feminina da IMES, publicou uma matéria intitulada “Sinais de promessa na América Latina” na qual reproduzia diversas falas do Reverendo Samuel Guy Inman. Naquele contexto, Inman era o secretário do Comitê de Cooperação na América Latina, organização criada por iniciativa de algumas sociedades missionárias estadunidenses para otimizar relações entre os Estados Unidos e os países latino-americanos. Na prática, tratava-se de uma organização civil que atuava de maneira alinhada à geopolítica panamericanista de Washington mediando ações concretas, entre as quais estava a viabilização de intercâmbios educacionais, dinâmica amplificada durante o desenvolvimento da Política da Boa Vizinhança (WIRTH, 2018). Inman afirma na publicação metodista:

O governo brasileiro demonstrou seu desejo de estreitar os laços com os Estados Unidos por meio de uma lei recente que prevê o envio de cerca de cem estudantes a nossas universidades a cada ano para estudos especiais. Esses alunos estão agora neste país cursando várias universidades e se preparando para levar nossas ideias e ideais de volta ao Brasil. Outra evidência do crescente prestígio educacional dos Estados Unidos na América Latina é o uso amplo e crescente de livros didáticos norte-americanos, traduzidos para o espanhol e o português (THE MISSIONARY VOICE, fev. 1922, p. 49-50).

A publicação do *The Missionary Voice* mostra que, pelo menos, vinte anos antes da nota do *Diário de Notícias* citada no início deste texto já havia um significativo intercâmbio educacional entre Brasil e Estados Unidos. Tal dinâmica foi potencializada no contexto da Política da Boa Vizinhança, momento no qual as lideranças religiosas não perderam a oportunidade em se servir das tramas tecidas pela diplomacia norte-americana. Uma publicação missionária repercutida pelo periódico metodista *World Outlook* de 1943 clamava: “Ore para que a Política da Boa Vizinhança possa continuar a trazer ricas colheitas de compreensão entre os

Estados Unidos e outras repúblicas americanas. Ore pela Igreja Cristã na América Latina, pelos missionários e líderes nativos” (WORLD OUTLOOK, maio 1943, p. 3).

Esse pedido de orações se relacionava a uma questão problemática. A partir de junho de 1942, arcebispos e bispos católicos direcionaram pedidos oficiais para que os missionários norte-americanos se retirassem da América Latina e desistissem de suas empreitadas. As lideranças eclesiais identificavam que a presença protestante alimentava certas hostilidades contra os Estados Unidos, inviabilizando o desenvolvimento de ações pan-americanistas. Em uma publicação intitulada “São os protestantes bons vizinhos?”, os metodistas expunham o argumento católico:

O argumento é assim: América Latina é solidamente Católica Romana; missões protestantes estão tentando catequizar os povos de sua fé inerente; isso os irrita, ampliando seu ressentimento e criando maus sentimentos contra os Estados Unidos; os missionários devem ser retirados no interesse da compreensão e amizade; sua presença está anulando e continuará a derrotar a Política da Boa Vizinhança e a solidariedade panamericana (WORLD OUTLOOK, jun. 1942, p. 6).

Criticando a premissa de uma disposição inata ao cristianismo católico, os metodistas apontavam as contradições estatais, sobretudo em relação ao governo brasileiro em um contexto no qual criavam-se dificuldades para conceder o visto que possibilitava a entrada dos missionários no país:

O Dr. Getúlio Vargas, atual governante do Brasil, foi político o suficiente para fazer uma declaração lisonjeira a respeito da posição do catolicismo no Brasil. Mas antes de sua ascensão ao poder, ele estava tão longe da fé que definitivamente se inclinou para o positivismo (que é organizado e opera como uma religião no Brasil), e chamou seus dois filhos de Lutero e Calvino – algo que nenhum católico teria feito (WORLD OUTLOOK, jun. 1942, p. 7).

Argumentando a respeito da importância de sua presença no país, os metodistas afirmavam: “A verdade simples é que a educação moderna no Brasil – e também em outros países – foi amplamente moldada pelo protestantismo e não pelo catolicismo” e que o trabalho protestante havia feito “mais pela educação em setenta e cinco anos do que a Igreja dominante fez em quatrocentos” (WORLD OUTLOOK, jun. 1942, p. 8). Os assentamentos educacionais metodistas era um dos fatores que, segundo os religiosos, demonstravam a contribuição dos missionários para o desenvolvimento local. Nesse sentido, acreditava-se ser ilegítima a estratégia de “usar a Política da Boa Vizinhança contra o protestantismo” (WORLD OUTLOOK, jun. 1942, p. 9). As articulações metodistas em reação ao posicionamento católico partiam da seguinte exortação:

Não deixe ninguém ser enganado pela alegação de que nossas missões na América Latina são perigosas para a Política da Boa Vizinhança. Nossos empreendimentos

missionários têm sido ativos na América Latina há mais de 75 anos. É sobre eles e com esforços semelhantes que a Política da Boa Vizinhança se apoia. Os fatos falam por si mesmos (WORLD OUTLOOK, fev. 1944, p. 6).

A pretensão argumentativa é grandiloquente, pois não se pode afirmar de maneira categórica que a Política da Boa Vizinhança foi moldada e construída exclusivamente sob as bases edificadas pelas movimentações transnacionais missionárias. Entretanto, o problema colocado é instigante, sobretudo, considerando a rota sugerida pela edição de março de 1943 do *World Outlook*. Um texto assinado por Alvadee Hutton Adams traz uma pequena biografia do missionário Hugh Clarence Tucker, intitulada “Bom vizinho de Deus”. A atuação de Tucker sintetiza um dos atores que literalmente ajudaram a tecer as relações entre Brasil e Estados Unidos entre o final do século XIX e início do XX. O reverendo era formado pelo Departamento Teológico da Universidade Vanderbilt de Nashville, Tennessee – instituição de ensino fundada pelos metodistas sulistas em 1873. Sua chegada ao Brasil, em 1886, foi feita a partir da mobilização feita pela IMES para o estabelecimento do trabalho missionário no Rio de Janeiro a pedido do “representante diplomático dos Estados Unidos no Brasil, Thomas J. Jarvis” (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 6). O embaixador Jarvis, assim como a maioria do corpo diplomático norte-americano, compunha parte da comunidade metodista que habitava o Rio de Janeiro no final do século XIX.

Um ano após sua chegada no país, Tucker se tornou agente da Sociedade Bíblica norte-americana, fato que motivou uma série de viagens ao interior para a distribuição das publicações. Seu protagonismo no processo de circulação cultural esteve intimamente mediado pela infraestrutura técnica edificada pela modernidade capitalista, como demonstra uma publicação do *World Outlook*:

Primeiro ele foi para cidades que podiam ser alcançadas por ferrovia ou estradas, a cerca de duzentas milhas de distância da capital. Então ele começou a entrar de volta para a selva. Em alguns lugares, ele e seus colportores foram recebidos com alegria; em outras, as autoridades católicas foram hostis e uma ou duas vezes recusaram a entrada nas cidades. Onde tinha permissão concedida, pregou para as pessoas de cidades reunidas (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 7).

Passando por regiões do rio São Francisco chegando até Manaus, o trabalho de Tucker permitiu o contato com um Brasil interiorano que se diferenciava em relação às grandes cidades do litoral. De volta ao Rio de Janeiro, seus esforços foram direcionados ao combate das graves epidemias que assolavam a cidade. Em meio ao contexto da política sanitária desenvolvida pelo presidente Rodrigues Alves e o prefeito Francisco Pereira Passos, Tucker foi “membro fundador da *Evangelical Hospital Association*, o primeiro hospital protestante interdenominacional no Brasil” (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 7). O fato de ter contraído febre amarela serviu de motivação para a expansão do trabalho e o protagonismo na circulação transnacional. Segundo o *World Outlook*:

Então, em 1901, Tucker viu uma luz no horizonte distante. Ele leu sobre as notáveis investigações sobre febre amarela conduzidas pelo Dr. Walter Reed e outros médicos americanos em Cuba. Voltando para os Estados Unidos naquele ano, ele contactou a irmã do Dr. Reed e disse a ela sobre seu grande desejo de questionar o médico sobre a prevenção e a cura da febre amarela. Voltando ao Rio, logo recebeu uma carta do Dr. Reed. Tucker levou a carta ao Dr. Oswaldo Cruz, presidente do Departamento de Saúde Pública do Rio.

A partir daí começou uma correspondência entre os dois grandes médicos, com Tucker atuando como intérprete. Ele traduziu os panfletos que o Dr. Reed enviou sobre o controle de doenças, e o Dr. Cruz os publicou nos jornais (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 8).

Mediando as informações sobre as estratégias para o combate ao mosquito enquanto vetor da doença, o próprio Tucker narra a experiência e destaca: “Por cerca de dois anos, mantive correspondência para ele [Oswaldo Cruz] com o Dr. Reed e seu sucessor, o Dr. James Carroll. O Dr. Cruz ocasionalmente mandava traduzir e publicar cartas que recebi no principal jornal diário da cidade do Rio” (The Missionary Voice, ago. 1927, p. 5). Envolvendo-se com o combate a outras doenças, o reverendo liderou a construção de conexões entre Brasil e Estados Unidos quando se associou “a homens públicos e instituições privadas agitando pelo controle de leprosos”, participando como “representante no Brasil da Missão Americana aos Leprosos” (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 9). Além disso, liderou uma campanha de combate à tuberculose “ao adquirir livretos e um filme sob seu controle nos Estados Unidos” (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 9), cuja exibição contou com a presença de Edwin V. Morgan, embaixador norte-americano no Brasil à época.

Defendendo a instalação de *playgrounds* no Rio de Janeiro, sobretudo por meio de publicações no *Jornal do Commercio*, Tucker apresentou um plano “ao superintendente de parques da cidade” (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 9). Segundo consta, após uma “de suas visitas periódicas aos Estados Unidos, ele voltou com todo tipo de material sobre *playgrounds*, incluindo vários catálogos da Spaulding” (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 9). A apresentação dos materiais norte-americanos às autoridades cariocas foi fundamental para demonstrar sua relevância pedagógica, como relata o próprio reverendo metodista:

O Presidente da República, o prefeito da cidade, o Superintendente da Instrução Pública, o Superintendente de Parques e Jardins Públicos e outros brasileiros proeminentes têm demonstrado profundo interesse em nossos planos para o primeiro parque infantil a ser inaugurado no Brasil, por desenvolver nossas escolas diurnas e noturnas e estabelecer um jardim de infância gratuito (THE MISSIONARY VOICE, dez. 1911, p. 40).

Viabilizando desde o final do século XIX a circulação de saberes e práticas, ao longo de sua trajetória, Tucker conheceu Prudente de Moraes, Joaquim Nabuco, Saldanha Marinho, Rui Barbosa e, entre os norte-americanos que visitaram o país, estabeleceu contatos com Theodore Roosevelt, Herbert Hoover e Nelson Rockefeller. A tecelagem das conexões transnacionais protagonizadas pelo missionário pode ser mais bem observada ainda na homenagem

como “Bom vizinho de Deus” publicada pelo *World Outlook*. Em meio à Política da Boa Vizinhança:

Em 1937, um grupo de brasileiros influentes no Ministério das Relações Exteriores convidou vários norte-americanos proeminentes no Rio para ajudar a organizar o Instituto Brasil-Estados Unidos, com o propósito de promover compreensão cultural entre os dois países. Dr. Tucker presidiu na primeira reunião e tem estado ativo nesta crescente organização desde então. Quando dois mil livros populares americanos chegaram ao Rio para serem expostos na Biblioteca Nacional em 1939, foi o Dr. Tucker quem os resgatou, guardou e os trouxe para o Instituto, onde todos pudessem apreciá-los na primeira biblioteca circulante do Brasil. (WORLD OUTLOOK, mar. 1943, p. 10).

O trabalho do Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU) foi desdobrado a partir da experiência do *Institute of International Education* (IIE) que, desde o pós-Primeira Guerra Mundial, oferecia condições para o intercâmbio educacional entre algumas instituições de ensino norte-americanas e estudantes interessados na formação acadêmica naquele país – com uma íntima relação com o supracitado Comitê de Cooperação na América Latina. Articulado, inicialmente, para estabelecer contatos com países europeus, na conjuntura da Política da Boa Vizinhança, sua atuação passou a abarcar também nações latino-americanas. A ideia da fundação do IBEU era estreitar os laços entre Brasil e Estados Unidos apoiando-se na experiência das atuações construídas pelo IIE. Contando com o suporte da diplomacia cultural varguista através da Comissão Brasileira de Cooperação Intelectual, entre os objetivos do IBEU estava a dinamização de relações público-privadas que pudessem favorecer a aproximação entre os dois países (KROPF, 2020).

Por mais que o caso do reverendo Tucker seja um entre vários metodistas que se serviam das circunstâncias concretas para dinamizar as pretensões missionárias, seu exemplo é bastante sugestivo no sentido de demonstrar a participação religiosa no processo de institucionalização estatal e supraestatal das conexões entre Brasil e Estados Unidos. Como dissemos, pelo menos desde a década de 1880 a organização missionária mediava conexões transnacionais entre os dois países em função de sua própria estrutura de funcionamento. Na década de 1940, através da atuação de lideranças como o reverendo Tucker, os metodistas se serviram da porta que a diplomacia internacional abriu para amplificar seus trabalhos. Ao que parece, a experiência angariada em, aproximadamente, 50 anos de atuação, subsidiou a interpretação acerca da possibilidade de o movimento missionário se entrelaçar à geopolítica.

Dina Rizzi e a tessitura entre o local e o global

A nota publicada pelo Diário de Notícias em janeiro de 1942, aludida no início do texto, além de repercutir em números um dos desdobramentos da complexa relação educacional entre Brasil e Estados Unidos, também trouxe os nomes de todos os estudantes que foram direcionados para as instituições de ensino norte-americanas. Entre eles, estava Dina Rizzi.

Nascida em 6 de agosto de 1910 em Sertãozinho, no interior de São Paulo, Dina Rizzi foi aluna no Colégio Methodista, em Ribeirão Preto, entre 1923 e 1926 e no Colégio Piracicabano, entre 1927 e 1929 – tornando-se a única protestante em sua família católica (INFORMATION BLANK, 1952)²⁹. Ambas as escolas eram administradas pela IMES e contavam com atuações de missionárias norte-americanas enviadas pela instituição protestante. Ribeirão Preto e Piracicaba constituíam-se como dois locais integrados pela rede metodista transnacional dentro dos quais é possível identificar concretamente os resultados das relações entre Brasil e Estados Unidos. Os rastros biográficos das missionárias que atuaram nesses colégios servem, de um lado, para desvelar a trajetória de mulheres que foram muitas vezes silenciadas pela historiografia tradicional e, de outro, para apontar processos mais amplos de circulação transnacional.

Os relatórios enviados aos Estados Unidos proporcionam uma dimensão sobre o ambiente pedagógico ao qual Dina Rizzi foi exposta enquanto aluna nas instituições. No décimo terceiro relatório anual do Conselho Missionário da Mulher, por exemplo, a senhorita Pearl Olivia Hicks, então diretora da escola em Ribeirão Preto que havia conseguido “diploma em educação em junho de 1925” pela Universidade de Oklahoma (FIFTEENTH ANNUAL REPORT..., 1925, p. 324), afirma que, além dos ofícios burocráticos, atuava com “uma aula de Bíblia, três aulas de geografia, uma de inglês e uma de fisiologia” (THIRTEENTH ANNUAL REPORT, 1923, p. 281). A senhorita Rachel Jarrett, graduada pela Universidade do Texas (SLEDGE, 2006) afirmava, por sua vez, que sua responsabilidade no Colégio Methodista era com as “muitas engrenagens que fazem o maquinário doméstico girar”, entre as quais destacavam-se “o *marketing*, o planejamento de cardápios” e o ensino de “inglês e Bíblia, com algumas aulas de estudo da natureza, costura e caligrafia” (THIRTEENTH ANNUAL REPORT, 1923, p. 281). Em missiva publicada em um relatório do Conselho Missionário, a senhorita Viola Virginia Matthews afirma sobre as atividades desenvolvidas em Ribeirão Preto: “O maior deleite de nossas meninas estava nos jogos e nas atividades ao ar livre. Elas gostam de basquete acima de tudo e principalmente das brincadeiras” (THIRTEENTH ANNUAL REPORT..., 1913, p. 282). A percepção e o desenvolvimento dessas atividades certamente se davam em função de sua formação na *Normal School* de Fredericksburg, na Virginia, onde, em 1917, atuou como “professora de ginástica e dança estética” (BATTLEFIELD, 1916, p. 41).

Entre idas e vindas de missionárias, a presença da senhorita Cavie Clark motivou a criação de um “clube de música” entre o alunado do Methodista, chamado “Clube Guiomar Novaes”, que, segundo a missionária: “provou ser uma grande inspiração no estudo de diferentes formas de música, compositores e suas músicas, bem como boa experiência e desenvolvimento para aqueles que tocavam nos programas” (FOURTEENTH ANNUAL REPORT..., 1924, p. 354). Seu trabalho junto às alunas repercutia a formação em música conseguida na *Whitworth Female College* de Brookhaven, no Mississippi, em 1915 (THE HATTIESBURG NEWS, 22 maio 1915, p. 3). Lela Putnam, por sua vez, segundo relatório publicado em 1925,

²⁹ Gostaríamos de agradecer ao Dr. Luiz Roberto Verri de Barros, sobrinho-neto de Dina Rizzi, pelas prestimosas informações biográficas que serviram como norte para o levantamento documental deste trabalho. Além disso, agradecemos à La Donna Riddle Weber por viabilizar o acesso a diversas fontes alocadas na biblioteca do Scarritt Bennett Center, em Nashville, Tennessee.

havia assumido como diretora em Ribeirão Preto e atuou como “superintendente da escola dominical”, além de iniciar as obras da construção de um ginásio próprio para prática de esportes. Segundo ela, a construção serviria “não só para jogos, ginástica e salão de recreação, mas também para auditório e trabalhos de aula” (FIFTEENTH ANNUAL REPORT..., 1925, p. 319).

A formação da senhorita Putnam havia sido feita na Scarritt Bible and Training School, um dos mais importantes centros de formação missionária construído pelos metodistas localizado, inicialmente, em Kansas, no estado de Missouri (The Missionary Voice, nov. 1915). O centro de formação foi fundado em 1892 pela IMES e transferido para Nashville (Tennessee) em 1924. Segundo uma das fundadoras, a senhorita Belle Harris Bennett, “sua localização próxima ao Peabody Teachers’ College” tornou “possível a grande preparação que o missionário moderno deve ter para a maior utilidade”, além de atender a “demanda por formação de lideranças de educação religiosa para a Igreja local” (MACDONELL, 1928, p. 296). Essa aproximação permitiu um grande intercâmbio entre saberes edificados no seio da escola pública norte-americana e o treinamento de missionárias as quais repercutiam uma espécie de *ethos* empresarial, na medida em que os altos quadros dirigentes da IMES esperavam a reprodução de habilidades contábeis, administrativas, pedagógicas e religiosas nas atuações dentro dos mais diversificados campos de missão, entre os quais estava Ribeirão Preto (SANTOS, 2021).

Esse movimento transnacional pode ser também identificado na atuação da senhorita Jessie Moore. Ela afirma que seu trabalho no Colégio Metodista “consistia em aulas de inglês e datilografia”, também se responsabilizando “pela biblioteca e pela limpeza” (FIFTEENTH ANNUAL REPORT..., 1925, p. 320). Igualmente egressa da Scarritt Bible and Training School, a senhorita Lydia Ferguson, estipulada pela IMES como diretora da instituição em 1926, afirma em relatório: “A escola aqui teve um ano de muito sucesso. A matrícula foi boa; o departamento de música está em uma condição florescente” (SIXTEENTH ANNUAL REPORT..., 1926, p. 311).

Foi dentro desse cenário que se deu a formação básica de Dina Rizzi em Ribeirão Preto. Entretanto, como foi dito, no final da década de 1920, ela completou sua formação em Piracicaba. A senhorita Mary Jane Baxter, que havia recebido formação no Asbury College, em Wilmore (Kentucky) e na Scarritt Bible and Training School, em 1928, era a então diretora do Colégio Piracicabano. Descrevendo o trabalho, ela revela em relatório que teve “o privilégio de ministrar suas aulas de pedagogia e supervisionar sua prática de ensino” (NINETEENTH ANNUAL REPORT..., 1929, p. 277), fazendo referência ao acompanhamento da formação Normal de algumas ex-alunas. A senhorita Ruth Willard Merritt, também atuando em Piracicaba no mesmo período, era formada pela Trinity College na Carolina do Norte e pela Scarritt Bible and Training School. Segundo ela, seu trabalho envolvia “uma aula de psicologia, uma sobre religiões comparadas, uma de ginástica e a aula Normal da escola dominical” (NINETEENTH ANNUAL REPORT..., 1929, p. 278). Foi em Piracicaba que Dina Rizzi recebeu sua certificação como professora em 1929 (HARMON, 1974).

Do exposto, destacam-se dois pontos significativos: 1) O fato de a instituição metodista viabilizar conexões entre Brasil e Estados Unidos, entrelaçando esses países na década de 1920 a partir do protagonismo articulado, no limite, com vistas à pregação religiosa. Nesse sentido, a expansão do cristianismo protestante constituía-se como alicerce de motivação

para a conexão transnacional edificada fora do aparato estatal brasileiro e norte-americano, corroborando a tese de que a aproximação entre esses países também foi dinamizada tendo em vista articulações da sociedade civil. Nesse sentido, antes de uma simples relação de dominação imediata entre governos ou corporações, as redes formadas entre grupos religiosos evidenciam a densidade das circulações socioculturais construídas *pari passu* ao crescente alinhamento brasileiro à geopolítica dos Estados Unidos. 2) Estamos diante de um setor que, tendo em vista uma significativa inserção de novos agentes no tecido social brasileiro, criava pontes que viabilizavam atuações educacionais adquiridas nos Estados Unidos. Os amplos repertórios pedagógicos que circulavam junto com as missionárias pelas teias da rede metodista transnacional expunham as alunas dos colégios a um conjunto complexo de saberes e práticas. Por mais que o objetivo final estivesse associado à pregação protestante, de alguma forma sua atuação repercutia formações acadêmicas que extrapolavam a dimensão religiosa, na medida em que eram adquiridas em uma diversidade de instituições norte-americanas.

Em 1934, o Collegio Methodista em Ribeirão foi convertido em Instituto Metodista, transformando-se em um centro de trabalho social. Essa mudança foi protagonizada pela já citada senhorita Lydia Ferguson em parceria com outras trabalhadoras, entre as quais estava a missionária Alice Denison, diretora da nova formatação. Em relatório, a senhorita Denison afirma que no final da década de 1920 havia passado “os trimestres de inverno, primavera e verão estudando na Scarritt e Peabody Colleges” (TWENTY-FIRST ANNUAL REPORT..., 1931, p. 317). De alguma forma sua formação permitiu a percepção sobre a necessidade da manutenção de antigos serviços educacionais. O Instituto Metodista continuou com o trabalho da escola primária e as atividades do jardim da infância, contando, a propósito, com a participação da senhorita Rosalie Brown, especialista na metodologia froebeliana (THE MISSIONARY VOICE, ago. 1922, p. 244). Além disso, houve o estabelecimento de um *hostel* para meninas que frequentavam as escolas públicas secundárias na cidade, a abertura da biblioteca ao público local e a manutenção das aulas de educação física, inglês, música e artesanato.

Como parte da nova organização, mais trabalhadoras foram contratadas e, nesse contexto, Dina Rizzi se tornou professora na instituição. Ela, que havia sido aluna, agora voltava a Ribeirão Preto como educadora formada a partir da atuação metodista, demonstrando as complexas tramas transnacionais que envolviam o movimento missionário. Nesse contexto, segundo Noreen Dunn Tatum, a senhorita Rizzi “organizou um colégio noturno para pessoas que nunca tiveram oportunidade de estudar e para os incapazes de assistir às aulas diurnas”, além de ter aberto, “a pedido dos pais, uma classe primária do primeiro ano para crianças durante o dia” (TATUM, 1960, p. 159). Segundo a própria Rizzi, nesse contexto ela se responsabilizou pelo ensino na primeira série por cinco anos, além de cuidar da biblioteca da instituição.

Na década de 1940, Rizzi compôs o grupo de estudantes brasileiros exposto no início desse texto que se dirigiram aos Estados Unidos para obter formação superior. A rede construída pelo movimento metodista pode ser observada pela publicação do periódico *The Lincoln times* (17 set. 1954, p. 3) da Carolina do Norte, segundo o qual, “de 1941 a 1943, a senhorita Rizzi foi estudante no Scarritt College for Christian Workers, Nashville, Tennessee” – mesma instituição onde diversas de suas antigas professoras e colegas de trabalho haviam

se formado³⁰. Sua estadia nos Estados Unidos no início da década de 1940 revela uma face de como os metodistas se serviram da Política da Boa Vizinhança articulada pelo governo norte-americano dentro do contexto da 2ª Guerra Mundial. De acordo com uma publicação dos religiosos, a movimentação de Dina Rizzi foi possibilitada, entre outras coisas, pelas articulações que o IIE viabilizava:

Acreditando que a política da 'boa vizinhança' deve ser praticada para efetivar a construção da solidariedade interamericana, o centro universitário em Nashville está oferecendo bolsas de estudos para seis estudantes brasileiros na Scarritt College, Vanderbilt University e George Peabody College. Os alunos irão estudar e colaborar na preparação de um livro de palavras em português para o aprendizado da língua.

O governo dos Estados Unidos ajudou a fornecer transporte para os estudantes e o Instituto Internacional de Educação cooperou. Estudantes brasileiros agora em trabalho são Anna Rickli, professora de uma escola missionária em São Paulo; Dina Rizzi, supervisora de uma escola missionária em Ribeirão Preto; Iolanda Leite, professora de francês em uma escola pública em São Paulo; Wanda Galvão, professora em uma escola pública em Amparo, São Paulo; Jorge Campbell, secretário de educação da YMCA de São Paulo; e Juvenal Silva, pastor da Igreja Metodista do Brasil (WORLD OUTLOOK, jan. 1942, p. 63).

O Terceiro Relatório Anual da Divisão da Mulheres para o Serviço Cristão da Igreja Metodista publicado em 1943 reafirma o mecanismo transnacional de financiamento dos estudos de Dina Rizzi:

A falta de liderança capacitada é um dos problemas mais graves da Igreja Metodista do Brasil, onde poucas mulheres são treinadas para o trabalho. Sendo Ribeirão Preto uma cidade provinciana do interior do Estado de São Paulo, os alunos que estudam aqui não se deixam seduzir pela vida da metrópole, mas recebem uma formação que os impele a voltar para suas paróquias e construir o reino de Deus em suas próprias comunidades. (...)

As Sociedades Femininas da Igreja Metodista desta região do Brasil estão trabalhando para arrecadar bolsas de estudos para meninas que de outra forma não teriam condições de ingressar no Curso de Formação Cristã. Para uma professora, Senhora Dina Rizzi, a Divisão está dando uma bolsa educacional para estudar na Scarritt (THIRD ANNUAL REPORT..., 1943, p. 100).

O boletim de desempenho de Dina Rizzi disponibilizado pelo Scarritt Bennett Center demonstra especificamente a quais saberes ela foi exposta durante sua formação em Nashville. Entre as disciplinas cursadas direcionadas à formação pedagógica religiosa estavam: Meios para Ensino de Crianças, Princípios de Trabalho em Grupo, Parábolas dos Evangelhos Sinópticos, Liderança da Juventude, Trabalho da Igreja com Crianças, Habilidades de Grupo,

³⁰ A Scarritt Bible and Training School foi transferida de Kansas (Missouri) para Nashville (Tennessee) entre 1923 e 1924. Pouco depois, o centro de formação missionária passou a ser chamado de Scarritt College for Christian Workers. Atualmente, o local é a sede do Scarritt Bennet Center.

Princípios da Vida de Jesus, Materiais e Atividades Educativas, Fundamentos da Crença, Horas de Coral, Princípios de Educação Religiosa, Psicologia e Caráter e Estudos sobre Crianças (RECORD OF WORK..., [s.d.]). O documento revela que houve um aproveitamento de créditos tendo em vista sua formação realizada no Colégio Piracicabano nas disciplinas de Inglês, Ciências, Matemática, Psicologia, História e Bíblia. No total, a professora do interior paulista cursou 81 horas semanais em disciplinas entre 1941 e 1943.

Enquanto estudante na instituição norte-americana, Dina Rizzi participou da produção de um folheto de circulação local intitulado *The Life Sharer*. Na edição de 16 de dezembro de 1941, ela descreveu Ribeirão Preto tendo em vista uma atenta interpretação sobre o processo de integração econômica proporcionado pela economia cafeeira, a composição do tecido social local e sua realidade educacional:

Existem muitas coisas diferentes e melhoramentos que minha comunidade precisa. Ela está localizada no estado de São Paulo, Brasil, e sua população é de 90.000 pessoas. É uma cidade nova desenvolvida ao mesmo tempo que as grandes plantações de café começaram a ser estabelecidas. A população da minha comunidade é muito cosmopolita; existem italianos, portugueses, japoneses e sírios. (...)

O governo mantém sete escolas primárias e uma secundária na cidade. Além dessas, existem seis escolas secundárias privadas, dois colégios Normais e uma faculdade de Farmácia e Odontologia. Cada uma dessas instituições deve estar em contato com os governos estadual e federal.

Existem, aproximadamente, 10.000 estudantes; a maioria é proveniente de cidades próximas. Existem aqueles que precisam de ajuda da comunidade. Um grande número desses garotos e garotas vivem em instituições que não são boas na maior parte das vezes. Uma das coisas que eles precisam é de um "Centro Comunitário", onde possam ir, conhecer amigos, ler, se divertir e descansar. Eles precisam, também, de uma melhor ideia da vida e conhecer o caminho através do qual possam viver uma vida mais abundante.

Na parte norte da cidade existe um playground público onde as crianças vão para brincar e podemos ver as crianças mais pobres e particularmente aquelas que estão fora da escola por suas mães não se preocuparem. Se pudéssemos organizar uma oficina, então poderíamos ter algo para além das brincadeiras, elas seriam mais habilidosas e melhores. Ao mesmo tempo, com a ajuda de alguns líderes, alguns grupos poderiam ser formados de modo que os garotos e as garotas pudessem aprender algo prático. (...)

Uma das coisas que os jovens precisam aprender é o que eles podem fazer nas tardes de domingo. Visitar os doentes, aqueles que tem estado ausentes da Igreja, novos membros; trabalhar nas escolas da Igreja em diferentes partes da cidade, são coisas que podem ajudar a Igreja crescer e tornar os jovens felizes quando eles realmente quiserem fazer (RIZZI, 16 dez. 1941, p. 7-8).

Compreendendo a educação como um processo de intervenção sobre o social e moralização da esfera pública, Rizzi ecoava a percepção de que a rotinização de valores cristãos poderia produzir condutas alinhadas com o ideal de sociedade construído pela teologia wesleyana. A coesão social era uma demanda identificada, desde o século XIX, na emergência de espaços urbanos que experimentavam o fenômeno da população, tendo em vista as integrações assimétricas determinadas pelo processo de expansão do capital que incorporava regiões como Ri-

beirão Preto aos centros da dinâmica industrial. A educação religiosa e a institucionalização da infância eram entendidas como estratégias missionárias capazes de, por meio do estímulo às ações práticas, produzir uma sociedade que refletisse em sua rotina os valores morais cristãos, demarcando, no limite, a efetivação do reino de Deus na Terra (SANTOS, 2021).

Pertencendo a um grupo de estudantes metodistas que retornaram dos Estados Unidos em 1943, Dina Rizzi aparece em uma notícia que corrobora a rede metodista transnacional e os desdobramentos da Boa Vizinhança como mecanismo que viabilizou conexões que permitiram a circulação de saberes e práticas entre os Estados Unidos e regiões latino-americanas, dentro das quais estava Ribeirão Preto.

Três jovens mulheres da América Latina, recém estudantes em escolas norte-americanas, retornaram para suas terras natais para ajudar a continuar empreendimentos e instituições evangélicas.

Uma delas é Dina Rizzi, que ficou dois anos em Nashville, Tennessee, trabalhando no projeto do livro de palavras em português. Ela retornou para o Brasil para prosseguir com seu trabalho no Instituto Metodista, Ribeirão Preto. Senhorita Dolores Gomez, depois de um ano na Scarritt College, retornou para Lourens Institute em Monterrey, México. Senhorita Elsa Sifuentes retornou para Lima, Peru, para ensinar economia doméstica no Lima High School (WORLD OUTLOOK, set. 1943, p. 41).

Dentro do potencial campo das transferências culturais, Dina Rizzi coloca-se como uma protagonista no cenário das ressemantizações dos repertórios que circulavam entre Estados Unidos e Brasil na década de 1940 (ESPAGNE, 2013). Seu nome aparece entre as colaboradoras que contribuíram para a publicação do *A graded word book of Brazilian Portuguese*, lançado em 1945. Tratava-se de um livro básico que trazia traduções para as palavras mais comumente usadas no português brasileiro, como uma espécie de vocabulário auxiliar para o aprendizado da língua. Não por acaso, a obra possui, entre seus agradecimentos, menções a Hugh Clarence Tucker, a John C. Patterson (chefe da Divisão de Relações Educacionais Interamericanas) e a Edgar J. Fisher (ligado ao Instituto Internacional de Educação) (BROWN; CARR; SHANE, 1945). A repercussão da atuação de Rizzi pode ser observada em uma publicação metodista de 1947, a qual afirma que ela estava entre as “jovens esplêndidas” que serviam “em escolas, faculdades, igrejas e centros sociais para inspirar outras jovens vidas, assim como foram inspiradas pelas oportunidades de estudo, amizade e a vida religiosa da Scarritt” (WORLD OUTLOOK, set. 1947, p. 35).

Em 1954, Dina Rizzi ganhou subsídios, através da *Cruzade Scholarship*, para voltar à Scarritt College for Christian Workers para mais um ano e meio de formação (THE LINCOLN TIMES, 17 set. 1954, p. 3). Tratava-se de uma bolsa de estudos criada em 1944 pela Igreja Metodista norte-americana que viabilizava a presença de alunos em mais de 100 instituições de ensino superior em 50 países diferentes, incluindo os Estados Unidos. Entre 1954 e 1955, das várias disciplinas por ela cursadas destacam-se: História da Igreja, História e Religiões de Israel, Missões Cristãs, Ética cristã, Vocações, Administração, Abordagem religiosa para criança, Trabalho social grupal (RECORD OF WORK..., [s.d.]). Nesse segundo momento, ela completou um total de 55 horas de formação.

Antes de retornar ao Brasil, Rizzi palestrou em um seminário educacional realizado em uma Igreja Metodista do distrito de Durham (Carolina do Norte), como assegura uma publicação local:

Uma brasileira, Miss Dina Rizzi, foi palestrante convidada no seminário educacional do Distrito de Durham WSCS, reunido na Cedar Grove Methodist Church em 17 de setembro.

A Srta. Rizzi falou sobre seu trabalho como diretora do Instituto Metodista em São Paulo, Brasil. Esta é a única escola no Brasil que treina jovens mulheres para o serviço cristão, disse ela. Ela expressou gratidão às mulheres do Distrito de Durham e da Conferência da Carolina do Norte por suas contribuições para a extensão do serviço cristão em seu país (NORTH CAROLINA CHRISTIAN ADVOCATE, 14 out. 1954, p. 12).

A indicação da fonte é sugestiva por apontar o envolvimento de Dina Rizzi com a formação de “jovens mulheres” para as atividades cristãs no Brasil. Esse trabalho começou em 1941, quando o Instituto Metodista de Ribeirão Preto abriu um curso de treinamento religioso, em forma de internato, para mulheres metodistas com o objetivo de formar quadros que integrassem o trabalho educacional e social da Igreja. Em 1950, após aprovação do Conselho Central e do VI Concílio Geral, o trabalho foi transferido para a Chácara Flora em Santo Amaro, São Paulo. A nova sede foi construída com verba oriunda da Igreja norte-americana e carregou o nome da instituição, mantendo o colégio em Ribeirão Preto ligado, exclusivamente, às atividades do Jardim da Infância e do ensino primário. As duas formações que Rizzi obteve nos Estados Unidos serviram para subsidiar o trabalho de treinamento das mulheres metodistas, fato que permite constatar sua inserção e protagonismo no amplo processo de circulação de repertório educacional que ocorria entre os Estados Unidos e o Brasil desde o século XIX pelas teias tecidas pela rede metodista transnacional.

Um dos eventos alegres do ano passado foi a posse da Srta. Dina Rizzi como diretora do Instituto Metodista para a formação de obreiras cristãs em Santo Amaro, no estado de São Paulo. A senhorita Rizzi, uma ex-bolsista da Cruzade Scholarship, está bem-preparada para sua nomeação. Novos edifícios do Instituto concluídos este ano – para abrigar a biblioteca, salas de aula e uma capela simples, mas bonita – tornaram o trabalho da escola mais eficaz. É aqui que as diaconisas brasileiras estão sendo treinadas para seu futuro trabalho (TWENTIETH ANNUAL REPORT..., 1960, p. 108).

A urdidura transnacional que fazia do Instituto Metodista um portal para a globalidade é corroborada por uma correspondência da própria Rizzi digitalizada pelo Scarritt Bennett Center. Ela afirma sobre o trabalho em São Paulo:

Em nossa ‘Pequena Scarritt’, temos esse ano uma garota de Angola, África, e uma que nasceu no Japão. Temos também algumas das três conferências e, entre elas, todas as cores estão representadas, branco, mulato e negro. Eu sinto que o Instituto Metodista terá uma grande oportunidade para abrir as portas para as garotas cristãs no Brasil (RIZZI, 9 jul. 1953).

A referência ao Instituto Metodista como “Pequena Scarritt” demonstra as pretensões de assentamento local do repertório apropriado nos Estados Unidos. Os secretários para o trabalho na América Latina da Junta Missionária da Igreja Metodista estadunidense, Elizabeth M. Lee e Alfred W. Wasson, descrevem o curso oferecido às estudantes da instituição brasileira destacando que as internas estudavam “Bíblia, religião, educação, artesanato, economia doméstica, hino, português, inglês e piano”, além de “escrever e atuar em apresentações religiosas simples, aprenderam a tocar hinos, a liderar grupos de discussão. Aprenderam, também, a orientar as crianças no recreio, a ajudar na clínica dentária, a planejar programas para a Associação de Pais e Mestres” (LEE; WASSON, 1942, p. 93-94).

Segundo Margarida Fátima Souza Ribeiro, com “a chegada da nova diretora, Dina Rizzi, ampliou-se o oferecimento de cursos no Instituto, além do curso de Educação Religiosa, Elementos de Serviço Social, Artes Domésticas e Música na Igreja” (RIBEIRO, 2008, p. 126). Em trabalho apresentado no VII Simpósio Internacional – Processo Civilizador, promovido pela Universidade Metodista de Piracicaba, a egressa da instituição, Romilde dos Santos Sant’Ana, enfatiza que as internas cursavam “diversas disciplinas dentre elas, psicologia da criança e do adolescente, música, doutrinas cristãs, história da Igreja cristã, enfermagem, serviço social e muitas outras que objetivavam o preparo das alunas para facilitar o trabalho em qualquer comunidade” (SANT’ANA, 2003, p. 4). As indicações são coerentes com a descrição de 1942 dos secretários da Junta Missionária, segundo os quais: “Ao estudarem em sala de aula e colocarem sua teoria em prática no centro social, elas recebem uma formação que as prepara para ocupar importantes cargos de liderança na Igreja do futuro” (LEE; WASSON, 1942, p. 94).

O curso oferecido pela “Pequena Scarritt” se afinava com o diapasão proposto pelo repertório norte-americano e pode ser mais bem visualizado em uma publicada no periódico metodista *World Outlook* em dezembro de 1964, o qual demonstra a centralidade da liderança de Dina Rizzi.

Hoje, trinta e cinco jovens entre 16 e 27 anos recebem instruções para sua futura Igreja e trabalho missionário. O curso tem duração de três anos e os estudos são intensivos. As meninas fazem todo o seu próprio trabalho e jardinagem.

Um jardim de infância é mantido pelo Instituto, onde as crianças recebem sua educação infantil sob a supervisão da diaconisa Erica Linke. Uma escola ‘dominical’ funciona 5 dias por semana e é gratuita para famílias carentes. Muito trabalho social é feito na forma de orientação moral e cívica, com ênfase na vida familiar.

Todos os domingos, as meninas saem, duas a duas, para praticar o trabalho de campo da escola dominical sob a supervisão da Srta. Frances Burns, uma missionária da Junta de Missões. Miss Sarah Bennett, outra missionária, ensina educação religiosa, Miss Burns dirige o trabalho social, Vasti de Souza é a professora de música, Miss Linke dirige o jardim de infância e a biblioteca, e Da. Dina Rizzi é a diretora (WORLD OUTLOOK, dez. 1964, p. 19-21).

A atuação de Dina Rizzi evidencia, assim, uma face da dinâmica edificada no bojo das relações geopolíticas entre Brasil e Estados Unidos, as quais encontraram na Política da Boa Vizinhança um momento potencial para amplificar as possibilidades de contato e a circulação

de saberes. Por meio das teias da rede missionária transnacional era possível a circulação e diferenciação das práticas pedagógicas e experiências do trabalho educacional desenvolvido pelos metodistas no Brasil.

Considerações finais

As recentes contribuições da historiografia da educação a respeito da circulação cultural (FONTAINE, 2021) enfatizam a amplitude e a capilaridade das transferências e processos circulatórios, sobretudo, a partir do final do século XVIII. No oitocentos, com o arranque do capitalismo industrial, essas áreas de contato foram intensificadas, a um só tempo, pela ampliação das redes (viabilizadas pela esfera pública, ferrovias, telégrafo, navegação a vapor etc.) e pela institucionalização de sistemas de ensino, via política estatal e atores da sociedade civil, constituindo uma vasta área de intervenção para os serviços educacionais. A presente pesquisa adicionou uma dimensão significativa a esse processo, a saber, o papel da geopolítica e dos alinhamentos regionais. Em outras palavras, a política cultural, materializada na circulação transnacional de repertórios e de agentes do campo educacional, incorporou também as aproximações ideológicas e tensões por hegemonia – entendida no sentido mais amplo de uma disputa não apenas pelo poder, mas pela mobilização de recursos culturais (*y compris* o campo educacional) para exercício do poder. Em vez de uma via de mão única, como se fosse possível reduzir as complexas redes e interações globais de atores locais a uma única determinação hierárquica (a ideologia da *influência* de um agente/país sobre a passividade do outro), o trabalho esquadrinhou as diversas tramas subjacentes aos processos circulatórios, enfatizando os trânsitos transnacionais de ideias e práticas.

O caso de Dina Rizzi, nesse sentido, oferece uma significativa materialização de todas essas dimensões. Nos anos 1940, ao evidenciar as conexões globais do interior paulista – construídas, a rigor, desde a expansão do complexo cafeeiro nos anos 1870 e 1880 –, Rizzi demonstra não apenas os desdobramentos culturais do crescente protagonismo estadunidense na América Latina, mas a capilaridade do alinhamento brasileiro à política dos Aliados durante a guerra. A circulação de práticas educacionais, antes da aparente ingenuidade pressuposta em atividades missionárias, desvela dimensões importantes das hierarquias internacionais e dos blocos político-ideológicos que definiram o século XX. Trata-se, então, de uma transformação estrutural da região: a modificação do lugar das antigas potências europeias como matrizes da civilização, cedendo espaço, na reprodução cultural, ao ideário americanista da sociedade industrial, acelerado nas décadas subseqüentes, já na aurora da Guerra Fria, com a expansão da indústria cultural que integrava centros e periferias em um movimento sincopado pelas aspirações e impasses da modernidade.

Documentação pesquisada:

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Cartas do solitário**. Rio de Janeiro: Typ. da Actualidade, 1863.

BATTLEFIELD. State Normal School Fredericksburg Virginia. University of Mary Washington, 1916.

BROWN, Charles B.; CARR, Wesley M.; SHANE, Milton L. (eds). **A graded word book of Brazilian Portuguese**. New York: F.S. Crofts & Co., 1945.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro: ano XII, n. 5892, 9 jan. 1942.

FIFTEENTH ANNUAL REPORT of the Woman's Missionary Council of the Methodist Episcopal Church, South for 1924-1925. Nashville: Publishing house of the Methodist Episcopal Church, South. Smith & Lamar, Agents, 1925.

FOURTEENTH ANNUAL REPORT of the Woman's Missionary Council of the Methodist Episcopal Church, South for 1924. Nashville: Publishing house of the Methodist Episcopal Church, South. Smith & Lamar, Agents, 1924.

INFORMATION BLANK. Scarritt College for Christian Workers. Nashville: Scarritt Bennett Center, 1952.

LEE, Elizabeth M., WASSON, Alfred W. **The Latin America Circuit**. New York: Board of Missions and Church Extension of the Methodist Church, 1942.

MACDONELL, R. W. **Belle Harris Bennett: her life work**. Nashville: Board of Missions Methodist Episcopal Church, South, 1928.

NINETEENTH ANNUAL REPORT of the Woman's Missionary Council of the Methodist Episcopal Church, South for 1928-1929. Nashville: Publishing house of the Methodist Episcopal Church, South. Smith & Lamar, Agents, 1929.

NORTH CAROLINA CHRISTIAN ADVOCATE. Greensboro (N.C.): v. 99, n. 41, 14 out. 1954.

RECORD OF WORK in Scarritt College for Christian Workers. Dina Rizzi. Nashville: Scarritt Bennett Center, [s.d.].

RIZZI, Dina. What does my community need! In: **The Life Sharer**, v. 12, n. 2, 16 dez. 1941.

_____. [Correspondência]. Destinatário: Miss Betsy K. Ewing. São Paulo, 9 jul. 1953.

SIXTEENTH ANNUAL REPORT of the Woman's Missionary Council of the Methodist Episcopal Church, South for 1925-1926. Nashville: Publishing house of the Methodist Episcopal Church, South. Smith & Lamar, Agents, 1926.

THE HATTIESBURG NEWS. Hattiesburg: 22 maio 1915. *Chronicling America: Historic American Newspapers*. Livraria do Congresso. Disponível em: <<https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn87065167/1915-05-22/ed-1/seq-3/>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

THE LINCOLN TIMES. Lincolnton (N.C.): 27 set. 1954. *Chronicling America: Historic American Newspapers*. Livraria do Congresso. Disponível em <<https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn93065779/1954-09-27/ed-1/seq-3/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

THE MISSIONARY VOICE. Nashville, v. I, n. 12, dez. 1911.

THE MISSIONARY VOICE. Nashville, v. V, n. 11, nov. 1915.

THE MISSIONARY VOICE. Nashville, v. XII, n. 2, fev. 1922.

THE MISSIONARY VOICE. Nashville, v. XII, n. 8, ago. 1922.

THE MISSIONARY VOICE. Nashville, v. XVII, n. 8, ago. 1927.

THIRD ANNUAL REPORT of the Woman's Division of Christian Service of the Board of Missions and Church Extension of The Methodist Church for 1942-1943. New York: Headquarters, 1943.

THIRTEENTH ANNUAL REPORT of the Woman's Missionary Council of the Methodist Episcopal Church, South for 1922-1923. Nashville: Publishing house of the Methodist Episcopal Church, South. Smith & Lamar, Agents, 1923.

TWENTIETH ANNUAL REPORT of the Woman's Division of Christian Service of the Board of Missions of The Methodist Church. New York: Headquarters, 1960.

TWENTY-FIRST ANNUAL REPORT of the Woman's Missionary Council of the Methodist Episcopal Church, South for 1930-1931. Nashville: Publishing house of the Methodist Episcopal Church, South. Smith & Lamar, Agents, 1931.

WORLD OUTLOOK. New York: v. XXXII, n. 1, jan. 1942.

WORLD OUTLOOK. New York: v. XXXII, n. 6, jun. 1942.

WORLD OUTLOOK. New York: v. XXXIII, n. 5, maio 1943.

WORLD OUTLOOK. New York: v. XXXIII, n. 9, set. 1943.

WORLD OUTLOOK. New York: v. XXXVII, n. 9, set. 1943.

WORLD OUTLOOK. New York: v. XXXIV, n. 2, fev. 1944.

WORLD OUTLOOK. New York: v. LIV, n. 12, dez. 1964.

Referências:

ESPAGNE, Michel. La notion de transfert culturel. **Reveu Sciences/Lettres**, n.1, 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rsi/219>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FONSECA JR, Gelson. Rio Branco diante do Monroísmo e do Pan-Americanismo: anotações. In: PEREIRA, Manoel Gomes Pereira (org.). **Barão do Rio Branco: 100 anos de memória**. Brasília: FUNAG, 2012.

FONTAINE, Alexandre (org.). **Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique: émigration, transferts, créations (XVIIIe-XXe siècle)**. Paris: Le Bord de l'eau, 2021.

HARMON, Nolan B (ed.). **The Encyclopedia of World Methodism**. Nashville: The United Methodist Publishing House, 1974. (Volume II).

KROPF, Simone Petraglia. Circuitos da boa vizinhança. Diplomacia cultural e intercâmbios educacionais entre Brasil e Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. **Varia Historia**, v. 36, n. 71, p. 531-568, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-87752020000200010>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

LOCASTRE, Aline Vanessa; FERRAZ, Francisco César Alves. Brasil, Estados Unidos e a Política da Boa Vizinhança, através da Revista 'Em Guarda' (1940-1945). **Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Londrina: Eduel, p. 89-105, 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/brasil_estados_unidos_e_a_politica_da_boa_vizinhanca_atraves_da_revista_em_guarda_1940_1945.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MORSE, R. **O espelho de Próspero: cultura e ideias nas Américas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NARITA, Felipe Ziotti. **A experiência da aceleração**. 247 f. Relatório (Pós-Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

RIBEIRO, Margarida Fátima Souza. **Rastros e rostos do protestantismo brasileiro: uma historiografia de mulheres**. 240 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, São Bernardo do Campo, 2008.

SANT'ANA, Romilde dos Santos. Trago na memória ... O Instituto Metodista de Santo Amaro. **Anais do VII Simpósio Internacional Processos Civilizadores**. Piracicaba: Unimep, 2003. Disponível em: <<https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais7/Trabalhos/xTrago%20na%20memoria-Instituto%20Metodista%20de%20Santo%20Amaro.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, Vítor Queiroz. **Educação conectada: interior paulista como parte da missão metodista transnacional entre o final do século XIX e início do XX**. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2021.

SANTOS, Vítor Queiroz; FONSECA, Sérgio César; NARITA, Felipe Ziotti. Educação metodista no interior de São Paulo: movimentos e conexões entre o final do século XIX e o início do XX. **Faces da História**, v. 6, n. 1, p. 337-363, jun. 2019. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1345>>. Acesso em: 09 set. 2019.

SLEDGE, Robert W. A model home base for missions: Mary Decherd, the University of Texas Epworth League, and the Brazil mission. **Methodist history**, v. 45, n. 1, p. 4-16, 2006. Disponível em: <<https://archives.gcah.org/handle/10516/3215?show=full>>. Acesso em 13 jun. 2023.

TATUM, Noreen Dunn. **A Crown of Service**. A Story of Woman's Work in the Methodist Episcopal Church, South, from 1878-1940. Nashville: The Parthenon Press, 1960.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. Contribuição protestante à reforma da educação pública paulista. **Comunicações**, v. 9, n. 1, p. 256-274, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v9n1p256-274>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 37-43, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/Z4JFrsQDBfg68x3BtZRnq6n/>>. Acesso em: 5 jun. 2023.

WIRTH, Lauri Emilio. Os protestantes e a Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano: convergências. **REVER**: Revista de Estudos da Religião, v. 18, n. 2, p. 47-63, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/38970>>. Acesso em: 5 jun. 2023.

Educação protestante na região sudeste: o caso metodista

Vasni de Almeida³¹

Introdução

As práticas escolares metodistas na Região Sudeste foram iniciadas a partir da década de 1870, por obra de missionárias que chegaram ao Brasil acompanhando levas de imigrantes que deixaram o sul dos Estados Unidos logo após a Guerra Civil Americana. As missionárias tiveram o propósito de espriar um conjunto de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios religiosos que ancoravam o metodismo norte-americano. No Brasil, numa cultura religiosa amplamente dominada pelo catolicismo, as educadoras dessa igreja não dissociavam fé de ensino. Acreditavam residir na integração religião e ensino escolar a oportunidade de intervirem culturalmente na sociedade brasileira. Ao integrarem o quadro religioso e educacional brasileiro propuseram pedagogias pouco conhecidas no catolicismo e nas escolas públicas. Para as missionárias que organizaram colégios metodistas em Piracicaba, SP, Juiz de Fora, MG e Rio de Janeiro, RJ, a esperança da transformação cultural residia no projeto educacional e religioso.

No entendimento de Barreto César (1997), a mudança de valores apregoada pelas missionárias estava em sintonia com tendências pedagógicas liberais, o que pressupunha a incorporação da cultura protestante norte-americana pela população da região onde eram instaladas as escolas. Para esse autor, o grande problema do modelo educacional propagado pelas missionárias era o de afirmar e assumir como prática escolar os valores culturais norte-americanos, negatizando, na prática, as diferentes culturas presentes no país, o que acarretava grandes dificuldades em conviver com as culturas locais.

Não houve uma proposta única de educação que produzisse transformação cultural, proselitismo e religiosidade salvacionista, elementos que emergem da ação e do discurso educacional das missionárias que estabeleceram escolas metodistas no Brasil, mas várias. Gouveia de Mendonça (1995) destaca que esse fazer educacional se dava pelo menos em duas óticas distintas e ao mesmo tempo conjugadas: a evangelização direta, buscando a conversão, e a indireta, por meio da educação, priorizando-se a instrução das elites. Manifesta-se nas considerações do autor a educação metodista como parte de um projeto nacional para transformar o país através das elites dirigentes.

³¹ Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Franca; Docente do Curso de Graduação em História na Universidade Federal do Tocantins; Docente do Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas, PPGHispam, da Universidade Federal do Tocantins, UFT.

No mesmo sentido, Mesquida (1998) desenvolve análise da educação praticada pelos metodistas como vinculada ao processo de fortalecimento das elites agrárias e das camadas médias do Sudeste brasileiro. Reforça ainda a ideia de que as camadas sociais médias tinham nos Estados Unidos a inspiração para a construção de uma sociedade muito diferente daquela existente no Brasil. A tese que o autor articula evidencia que a modernidade requerida pelas elites políticas e econômicas e pelas camadas médias passava pelo transplante da cultura técnica e intelectual norte-americana. As escolas instaladas no Sudeste teriam um papel relevante na construção de uma pretensa hegemonia norte-americana na constituição da modernidade política, econômica e cultural brasileira.

Se para outros protestantes, como os presbiterianos, os batistas, e, tempos depois para os pentecostais, a evangelização direta foi o caminho escolhido para a consolidação religiosa e conseqüentemente de transformação social, entre os metodistas ocorreu o contrário. A área privilegiada foi a educação, com a evangelização por meio da pregação se resumindo aos templos e atividades religiosas de seus membros. O autor destaca que a transmissão de novos valores culturais passaria pelo cotidiano de quem estava comprometido com o ensino escolar. O modo de vida do educador e da educadora metodista – seu trajar, seu jeito de andar, seus gestos, seus hábitos alimentares -, teria uma importante função pedagógica. Ela emergia como parte de uma missão escolar com a qual se esperava granjear a simpatia do grupo a ser ensinado e da sociedade em geral.

A questão da influência religiosa e cultural norte-americana foi também ressaltada por Barreto César (1991). Em estudo em que procurou dimensionar o espaço de uma escola confessional no sistema capitalista de produção, afirma que o metodismo brasileiro é uma religião de “transplante”, pois recebeu das igrejas norte-americanas a forma de culto, a teologia e a mística missionária. Mesmo os movimentos de autonomia, verificados na década de 1930 do XX, não alteraram o perfil deixado pelos missionários e missionárias; nas palavras do teólogo “nos tornamos um grupo de estilo liberal, com mentalidade e o compromisso da classe média norte-americana, aquela que aspira ascensão na pirâmide social” (1991, p. 16).

Ao se ater sobre as pedagogias desenvolvidas no Colégio Piracicabano, Malusá (1994) aliou-se às conclusões dos demais autores de que a educação metodista implantada pelos missionários e missionárias estava vinculada à ideia do transplante cultural. A autora reitera que a filosofia educacional instituída na escola ocorreu sob o amparo dos valores liberais em voga nos Estados Unidos. A igreja mantenedora da escola divulgaria “os valores liberais da sociedade norte-americana, que, tendo a percepção de que a educação era um dos meios de persuasão intelectual, utilizou-a como instrumento privilegiado na sua obra internacional” (1994, p. 10).

Em meus estudos sobre o envolvimento dos metodistas com a educação escolar, iniciados em 1994, tenho sustentado que os metodistas organizaram igrejas e escolas por meio de estratégias que exigiam um corpo-a-corpo de sujeitos escolares, num lento trabalho de convencimento e doutrinação, segundo interpretações bíblicas peculiares. Na esfera educacional, a instalação de escolas exigiu maior rapidez no envolvimento dos educadores e educadoras com a sociedade, ou seja, se na organização de igrejas foi necessário planejamento estratégico, na implantação de escolas foi necessária tática. Relações sociais amplas, com-

promissos com outras instituições e traquejo no campo político foram alguns dos requisitos básicos para levar adiante um projeto educacional e religioso.

Se o planejamento de igrejas e escolas era diferenciado, a finalidade de ambas foi a mesma: consolidar o metodismo no Brasil, torná-la visível à sociedade, irradiar sua visão de mundo, constituir uma igreja sólida e contribuir para a expansão do protestantismo no país. Havia compromisso e entrelaçamento entre os propósitos educacionais e as intenções religiosas das igrejas, entre as práticas culturais de normatização de condutas e as práticas políticas. Elas deram visibilidade ao projeto de evangelização protestante.

Entendo que as relações sociais construídas pelos metodistas não foram, de forma alguma, rígidas, antes, elas se deslocaram. As igrejas e escolas estabeleciam relações próximas ora com essa ora com aquela camada social, dependendo, em muito, da conjuntura local em que elas se inseriram. As camadas médias, por questões conjunturais, foram as que mais atenderam aos reclamos dos pastores e missionárias. A expansão da proposta educacional residia na reciprocidade da ideia de civilidade que procuraram instilar, fosse desta ou daquela camada social.

Posto essas palavras introdutórias, neste capítulo ocupo-me do Instituto Noroeste de Birigui, INB. Minha atenção recai aqui sobre a cultura escolar promovida nesse colégio a partir da década de 1950 até 1975. Ressalto, antes de mais nada, que o presente texto é um rearranjo de livro publicado com título *A cultura escolar no Instituto Noroeste de Birigui* (ALMEIDA, 2005). Na trilha de Julia (2001), entendo a cultura escolar como aquela que se forma a partir do cotidiano dos sujeitos que se locomovem no interior da escola, para além da institucionalidade dos sistemas de ensino.

Uma das motivações para a escolha dessa escola reside no fato do Instituto Noroeste de Birigui (INB) ser uma escola que corrobora minha premissa de que escolas protestantes, organizadas fora dos grandes centros urbanos da Região Sudeste, estiveram voltadas, até a década de 1970, ao atendimento de camadas sociais médias, camadas essas que não podiam arcar com as altas mensalidades das escolas confessionais católicas, nem se sentiam atendidas pelos conhecimentos escolares ofertados nas escolas públicas. Foi pela aproximação com essas camadas que a escola, nessa terceira década do século XXI, não sucumbiu ao desmanche promovido pela Rede Metodista de Educação. Instituída em 2009, para coordenar todas as escolas metodistas brasileiras, essa rede está se desfazendo de muitas escolas sob a alegação da necessidade de se debelar as crises financeiras que se avolumavam. Enquanto escrevo essas linhas, escolas metodistas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais estão sendo vendidas, leiloadas ou com falências decretadas.

A partir do caso do INB, podemos afirmar que crises são inerentes às instituições de ensino, o que exige sempre esforços de superação e de adaptação, o que não passa, necessariamente, pelo ato de se desfazer das mesmas, mesmo porque escolas são muito mais do que espaço de transmissão de conhecimento: são espaços de identificação social, de memórias, de legados. Enfim, escolas não são simplesmente planilhas. Para tratar desse legado iniciaremos pelo breve histórico do surgimento e consolidação dessa escola.

O surgimento do INB

O Instituto Noroeste de Birigui foi fundado em 18 de fevereiro de 1918 sob a responsabilidade da Associação Metodista de Mulheres da Conferência Anual Central, da Missão Metodista no Brasil. Devemos lembrar que, até 1930, não havia Igreja Metodista do Brasil, mas uma missão metodista de igrejas norte-americanas. Esse fato é significativo, pois, enquanto a maioria das escolas ligadas a essa denominação nas regiões Sudeste foi organizada pelas sociedades femininas norte-americanas, como o Instituto Metodista de Ribeirão Preto, a de Birigui foi consolidada pelas mulheres brasileiras. Isso não significava que não recebesse orientações pedagógicas e religiosas da cultura escolar estadunidense, porém, apontava um certo grau de autonomia, com possibilidade de, no futuro, constituir um modelo de ensino inteiramente voltado à realidade nacional. Os esforços feitos para a fundação da escola, as origens dos recursos para a sua manutenção e a integração de setores sociais locais ao projeto educacional proposto são sinais de uma cultura escolar afinada aos interesses de uma sociedade que carregava as marcas das mudanças econômicas, políticas e religiosas do regime republicano brasileiro, instaurado em 1889.

Antes que a referida associação assumisse a organização da escola no noroeste paulista, região ainda pouco conhecida, os metodistas da cidade se empenhavam em iniciar o seu projeto educacional, valendo-se das relações sociais granjeadas no município. Ainda em 1917, pessoas conhecidas da cidade fizeram doações para a construção da escola. Miguel Gajardoni, membro de uma das mais antigas famílias de protestantes da região, fez uma pequena doação em dinheiro para o preparo do local onde seria construído o prédio escolar. Nicolau da Silva Nunes, o agricultor fundador da cidade e um dos mais prestigiados chefes políticos do município, doou uma parte do terreno necessário para a construção.

A maior contribuição, entretanto, ficou por conta do também agricultor e vendedor de terras Robert Clark, um dos diretores da Companhia de Terras e Colonização do estado de São Paulo, responsável pela comercialização da maioria das áreas para cultivo e plantio da região (RAMOS; MARTINS, 1961). Assim, os representantes das camadas médias demonstravam abertura ao ensino metodista, reforçando nosso argumento de a educação escolar protestante estar afinada com as pretensões de uma camada social média, no que diz respeito a uma instrução que valorizasse os investimentos econômicos na região.

A coordenação dos trabalhos para iniciação das atividades escolares coube ao reverendo Cyrus Basset Dawsey, da Igreja Metodista local, que contratou a professora Áurea de Campos Gonçalves para lecionar para a primeira turma. Comerciantes e pequenos agricultores foram os primeiros a matricularem seus filhos. As primeiras mensalidades giravam em torno de 5 mil réis, mas determinadas famílias chegaram a contribuir com 50 mil, para cobrir os custos dos materiais de ensino dos filhos e demais despesas da escola. Dos cofres da Igreja Metodista de Birigui a escola recebeu, em 1918, 175 mil réis, destinados à limpeza do terreno adquirido para a construção do prédio, ao pagamento de pedreiros, carpinteiros, poceiros, materiais de construção, salários e transporte da professora Áurea de Campos Gonçalves (LIVRO DE CONTRIBUIÇÕES..., 1917-1927).

A escola recém-criada recebia também recursos financeiros de igrejas metodistas dos Estados Unidos, ainda que não fosse mantida por associações missionárias femininas desse país. Em março de 1922, por intermédio do reverendo Clement Evan Hubbard, futuro diretor da escola metodista de Lins, a escola recebeu dos norte-americanos 300 mil réis. As igrejas metodistas brasileiras de outras cidades, da mesma forma, enviaram contribuições. Da escola dominical da igreja de Piracicaba, por exemplo, chegaram 110 mil réis. Doações individuais de membros da igreja eram recorrentes. Assim foi com Cyros Basset Dawsey que, em 1922, doou 116 mil réis, com o reverendo Natal Quintanilha, que em abril do mesmo ano destinou 120 mil réis, da mesma forma que Alice Martins e Belmira Fagundes, doadoras de 120 e 60 mil réis, respectivamente. Missionárias norte-americanas que atuavam no Brasil também enviavam verbas. Foram os casos de Miss Dechamp e Miss Leila Epss, nesse mesmo ano, a primeira doou 20 mil e a segunda, 250 mil réis. Miss Lois Best doou grande quantidade de toalhas de rosto. Existiam ainda outras formas de arrecadação financeira visando a construção e a manutenção de prédios que estavam sendo construídos: festejos religiosos, jogos esportivos e até mesmo venda de bíblias.

Em 1926, com a produção e venda do bicho-da-seda, foram arrecadados 78 mil réis. Os responsáveis ainda alugavam os terrenos adquiridos para servirem de pastagem e de depósitos de madeira, o que em novembro de 1925 rendeu 150 mil réis. Completavam as ações de arrecadações as cobranças pelas lições de corte e costura, bordados e piano. A Igreja Metodista da cidade não poderia ficar alheia ao processo de contribuição. Uma das formas que ela encontrou para angariar fundos foram os apelos financeiros aos membros e visitantes nos horários de culto.

Por meio desse tipo de oferta a igreja destinou à escola 545 mil, em julho de 1925 (LIVRO DE CONTRIBUENTES, 1922-1923; LIVRO DE CONTA CORRENTE, 1925-1939; LIVRO-CAIXA, 1925-1935). Percebe-se um grande esforço dos metodistas, fossem eles dos Estados Unidos ou do Brasil, em fazer com que a escola tivesse êxito na cidade, o que nos leva a entender que havia a necessidade de interferência educacional dos metodistas numa região em que se intensificavam as trocas comerciais entre o interior do país e os grandes centros urbanos. A educação escolar seria a oportunidade de estreitar laços sociais e instilar comportamentos próprios do metodismo.

No decorrer da década de 1920, a Associação Metodista de Mulheres brasileiras passou a orientar a administração da escola, incentivando a sociedade feminina local a assumir algumas tarefas, entre elas o pagamento do salário da diretora nomeada, o que ficava na casa dos 250 mil réis. Esse compromisso fazia com que as mulheres metodistas da cidade tivessem participação ativa nas atividades de expansão escolar, o que demandava constantes contribuições em dinheiro. Em abril de 1931, foram investidos 260 mil, em agosto, 250 mil e, em dezembro, 500 mil réis. As doações das mulheres continuaram nos anos subsequentes, com os livros-caixa apontando contribuições mensais de 250 mil réis aproximadamente. No final da década, as doações foram gradativamente diminuindo, sendo que, entre janeiro e novembro de 1939, destinaram à escola somente 900 mil réis durante todo o ano.

Os gastos já não eram os mesmos – seus orçamentos passaram a constar de despesas com reformas de prédios, materiais didáticos e alimentação de funcionários e de alunos

carentes. Com a propaganda da escola, gastava-se boa parte do que se arrecadava: em 1939, foi gasto 1,2 milhões de cruzeiros em publicidade em jornais e emissoras de rádio, além de se implantar um jornal interno, de curta duração (LIVROS-CAIXA, 1925-1935; LIVRO DE CONTA CORRENTE, 1925-1932; 1938-1939). Era necessário melhorar a arrecadação e aparelhar a escola para atuar de forma mais significativa na sociedade.

Uma das últimas ações públicas para arregimentar fundos para a escola nos seus primeiros trinta anos foi a constituição de um “livro-ouro” para compra de instrumentos musicais para sua fanfarra, uma das mais debilitadas da cidade. Nesse livro, entre outros, aparecem os seguintes doadores e valores doados: personalidades, casas comerciais e bancos fizeram pequenas doações, que variavam de 200 a 2.000 mil réis (LIVRO-OURO, 1957).

A intrincada rede de doações envolvia personagens políticas da cidade e pessoas e grupos ligados à igreja, apontando o quanto a instituição de ensino dependia do círculo social e religioso que a cercava: o primeiro, primando pelos interesses na área do conhecimento escolar, e o segundo, pelo papel normativo e religioso. A educação escolar permitia a interatividade social através de relações que as práticas eclesiais tinham dificuldades em aprofundar. As contribuições que fizemos questão de destacar nos dão conta dos esforços de uma quantidade grande de pessoas atuando no propósito de fundar e expandir uma escola, o que deve ser levado em consideração ao se traçar estratégias para resolver crises que abalam instituições de ensino. Quando se fecham ou se vendem escolas, ignoram-se os sujeitos que as ergueram.

Das décadas de 1930 a 1950, o INB consolidou seu ensino em Birigui, organizando os cursos Primário, Ginásial e Colegial (regular e profissional), que atendia filhos de médios comerciantes, funcionários públicos e, principalmente, filhos de pequenos proprietários rurais da região. Esses pequenos e médios proprietários rurais viviam da agricultura voltada para a produção de arroz, feijão, milho, algodão, hortaliças e frutas, entre eles muitos imigrantes japoneses, espanhóis e italianos. Cursos muito procurados eram os de ensino médio de nível técnico, organizados na escola a partir de 1929, tais como o Contador, Contabilidade, Técnicas Agrícolas, entre outros.

Interessa-nos, neste texto, sinalizar para as práticas escolares ofertadas pelo INB quando a cidade de Birigui iniciou seu processo de expansão urbana e industrial, o que passou a ser mais significativo a partir da década de 1950, consolidando-se na primeira metade da década de 1970. Antes de adentrar na cultura escolar metodista na cidade, importa traçar o contexto político e educacional brasileiro do período.

Mudanças políticas e educacionais no Brasil (1950-1971)

Com o início da crise no nacional desenvolvimentismo populista de Getúlio Vargas, na década de 1950, e em decorrência de pressões dos investidores estrangeiros e da burguesia nacional articulada ao capital internacional, iniciou-se a fase do crescimento econômico, incentivada por Juscelino Kubistchek. Esse foi um período marcado pelo predomínio da indús-

tria automobilística na economia brasileira, controlada pelas grandes empresas norte-americanas e europeias.

As multinacionais intensificaram a organização de suas filiais no Brasil. Mesmo sendo mais flexível com as empresas internacionais, entre os nacionalistas havia forte tendência ao controle estatal da produção da riqueza nacional, herança do populismo varguista. A mesma tendência era verificada na área trabalhista, com as conquistas dos trabalhadores permanecendo quase intocáveis. Nessa fase, intensifica-se, ainda, o processo de mecanização da lavoura, com grandes contingentes de trabalhadores rurais deixando o campo à procura de emprego nas grandes cidades. Houve aumento considerável na produção industrial de tratores e demais máquinas agrícolas, bem como na produção de fertilizantes, inseticidas e herbicidas – indústrias quase todas ligadas ao capital multinacional.

O desenvolvimento capitalista dependente, teoria que vinha sendo gestada desde o fim do populismo varguista, ficou mais evidente com a tomada do poder pelos militares em abril de 1964. O crescimento econômico brasileiro ficou ainda mais dependente do capital internacional. Na esteira da Guerra Fria, a burguesia nacional, atrelada ao capital internacional que apoiou o golpe, passou a pressionar o governo para a maior abertura da economia ao investidor externo. Uma das questões de fundo da derrubada de João Goulart, em 31 de março de 1964, era a pressão exercida pelo investidor externo com a aquiescência de parte do empresariado interno, visando à mudança de rumo na política econômica e social brasileira. Fazia parte do projeto dos defensores desse modelo de desenvolvimento o atrelamento ainda mais intenso da economia brasileira à economia norte-americana principalmente.

O golpe civil-militar de 1964 se deu em decorrência do conflito entre duas compreensões de organização social, política e econômica: de um lado os nacionais desenvolvimentistas, de outro os desenvolvimentistas dependentes. Os primeiros lutavam pela permanência de João Goulart no poder. Tinham como retaguarda os movimentos sociais organizados, os universitários e boa parte da intelectualidade brasileira. Os segundos defendiam a saída a qualquer custo de Goulart, pois esse representava o interesse do “imperialismo socialista”, uma ameaça à ordem pública. Para esses, o nacional desenvolvimentismo significava o atraso, enquanto a abertura ao capital externo, ainda que de forma dependente, seria um fator de progresso.

No conflito instaurado, venceu o projeto de desenvolvimento dependente. Os militares representavam os interesses relacionados a esse modelo. Os problemas políticos e sociais daí decorrentes — perseguições, prisões, torturas, exílios, censuras, mortes, chegaram aos limites da intolerância, da intransigência e da falta total de liberdade de expressão. Os militares tomaram o poder, fizeram as reformas econômicas e políticas propostas pela ala conservadora do país e impuseram o modelo econômico defendido pelas grandes corporações financeiras internacionais.

No campo educacional, duas grandes mudanças ocorreram. Uma foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961. Essa reforma garantiu o ensino religioso nas escolas públicas e reafirmou o ensino particular como extensão do ensino público. A escola privada passava a ser também responsabilidade do Estado, o que, por outro

lado, significava maior ingerência do Estado na educação particular. A outra foi a chamada Reforma Passarinho, desencadeada pelo governo militar por meio da Lei 5.692, de 1971, que tencionava direcionar a educação brasileira para a utilização da pedagogia tecnicista. É importante analisar com cuidado essas duas mudanças.

Na década de 1950, a educação escolar brasileira estava envolvida em discussões sobre a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, ainda inexistente no país. Essa lei demorou muito para chegar ao texto final. Em 1948, o então ministro da Educação e Cultura do governo Gaspar Dutra, Clemente Mariani, enviou ao Congresso Nacional o primeiro anteprojeto da lei. Educadores de diferentes linhas educacionais e filosóficas se posicionaram em relação à proposta inicial. De um lado, os educadores escolanovistas pretendiam manter a centralidade do ensino, ou seja, salientavam que caberia à União a condução da política educacional brasileira. Nesse grupo, estavam os educadores com forte atuação educacional na década de 1930, entre eles Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Gustavo Capanema, entre outros. No outro estavam os educadores liberais, atuantes no contexto educacional brasileiro na década de 1940, notadamente os críticos do regime varguista. Eram educadores que defendiam a descentralização do ensino, ou seja, aqueles que propugnavam pela elasticidade dos currículos segundo as diferentes culturas regionais. Em razão das polêmicas e da falta total de consenso, o anteprojeto da LDB hibernou por dez anos no legislativo federal.

Em 1958, por obra do deputado federal Carlos Lacerda, a proposta entrou novamente em discussão. No substitutivo enviado por esse deputado ao texto original, o debate se deslocou do debate da centralização ou descentralização para o da liberdade de ensino. O substitutivo de Carlos Lacerda indicava que a educação seria um direito da família, cabendo ao Estado prover, com recursos técnicos e financeiros, as instituições escolhidas pelas famílias para a educação de seus filhos.

A questão de fundo do texto do deputado eram as premissas morais e políticas da Igreja Católica. O catolicismo, que desde a Proclamação da República teve sua influência na área educacional restrita aos seus colégios, percebeu, na elaboração da LDB, a oportunidade de novamente atuar sobre os rumos da educação escolar brasileira. Carlos Lacerda buscava, na compreensão de muitos analistas do sistema educacional da época, a articulação das forças conservadoras contra a ideia da democratização do ensino sob o controle do Estado. O elo entre as instituições conservadoras seria a hierarquia católica. Muitas instituições educacionais protestantes entraram nesse jogo. Algumas procuraram se resguardar sob o manto católico, outras simplesmente se omitiram.

As polêmicas entre os defensores dos recursos públicos para a escola pública e os defensores dos recursos públicos para a escola privada duraram três anos. Em 20 de dezembro de 1961, o projeto final foi transformado na Lei 4.062, posteriormente assinada, com vetos, pelo Presidente João Goulart. Os artigos de Carlos Lacerda, que apontavam para a liberdade de organização da instrução escolar e o financiamento das escolas privadas pelo Estado foram mantidos, porém, ficou garantido o controle do Estado na condução das políticas educacionais.

Para Otaíza Romanelli (1996), os governos e educadores que pensaram a educação no Brasil, ao longo de sua história, sempre tiveram dificuldades em aliar ensino escolar e desenvolvimento da produção de riquezas. Entende-se por produção de riquezas a produção industrial, o comércio, a agricultura e a prestação de serviços, para ficar restrito somente em alguns elementos consagrados pela ciência econômica. A autora critica o fato de, na década de 1960, grande parcela de políticos e instituições privadas de ensino serem contrárias à democratização do ensino. Os políticos e educadores conservadores ainda concebiam o ensino escolar como espaço da cultura erudita. O problema não era a opção pela universalidade do ensino, mas a valorização de um saber que dificultava a permanência de alunos das camadas médias e pobres na escola.

A análise de Romanelli permite a constatação de que a referida LDB, tal qual foi votada, não tocou naquilo que era mais premente para um país que estava conhecendo uma de suas mais profícuas fases de desenvolvimento econômico — a democratização do ensino. E a democratização significava bem mais do que a presença do Estado na condução do processo educacional. Democratização significava a organização de um ensino escolar que levasse em consideração as expectativas de socialização dos alunos. Dizendo com outras palavras, educação democratizada seria aquela que possibilitasse aos alunos de camadas sociais médias e de baixa renda a participação real no desenvolvimento econômico.

Era isso que os conservadores não concebiam. Para esses, a educação deveria estar desvinculada dos processos produtivos. A educação escolar brasileira, da década de 1960, estava envolvida no dilema da democratização ou da continuidade do ensino de qualidade voltado apenas para a minoria que controlava os bens culturais do país. Quando, em 1964, os militares tomaram o poder prometendo ajustes para pôr fim ao anacronismo educacional brasileiro, o problema não foi resolvido. Antes, a lacuna entre o desenvolvimento econômico e carência educacional se tornou mais aguda.

A pressão social por educação era grande no final da década de 1960. O problema não era o ensino primário, já que desde a década de 1920 essa etapa do ensino vinha recebendo a atenção dos governos. O problema estava em fornecer uma educação secundária (ginásial e colegial) a todos os concluintes do ensino primário. Os estados contavam com reduzido número de escolas secundárias e não possuíam recursos financeiros suficientes para sua ampliação. Durante anos, o chamado Exame de Admissão amenizava a situação. Assim que o aluno terminasse a quarta série primária teria a obrigação de fazer um ano de curso suplementar, no fim do qual prestava o exame que o qualificaria para continuar no ensino secundário. Esse era o corte social. Muitos não conseguiam a aprovação, vale dizer, a maioria dos filhos das camadas de baixa renda, mas a exclusão por meio do Exame de Admissão não perduraria por muito tempo.

No final da década de 1960, os militares começaram a receber a pressão de investidores internacionais para que o país tivesse mão-de-obra qualificada. Se, até então, a qualificação para o trabalho ocorria somente no ensino superior, salvo as iniciativas de escolas particulares, havia agora uma dupla necessidade. Uma se referia à continuidade de formação voltada para a cultura geral, o que significava a garantia de que o aluno do secundário pudesse prosseguir seus estudos nos cursos superiores públicos. A outra era possibilitar a qualificação

técnica do aluno já no ensino secundário, permitindo a ele trabalhar sem a necessidade de ingressar no ensino superior.

A grande pressão de investidores e agências internacionais de fomento à educação se voltava para a qualificação do capital humano, ideia de que o ser humano é um bem e como tal deve ser preparado. A LDB de 1961 não apontava soluções para problemas dessa ordem; o que ela fez foi sinalizar para a necessidade de cursos profissionais secundários, mas não dizia o quanto o Estado deveria gastar com essa modalidade de ensino em suas escolas.

Assim, o problema estava posto para os militares e a solução viria com a proposta de reforma educacional do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Pela Lei 5692, de 1971, ficava extinto o Exame de Admissão e a educação básica de estenderia da primeira à oitava série. Vejamos bem: o corte social aparentemente deixou de existir. Mas, em realidade, ele continuou na reprovação dos alunos, assunto que não cabe agora averiguar. Outra inovação da lei foi a transformação do secundário (agora de segundo grau) em cursos de formação profissional, com caráter de continuidade e terminalidade, o que significa dizer que o aluno, ao terminar a terceira série do curso, deveria estar preparado tanto para continuar os estudos no ensino superior quanto para ingressar, imediatamente, no mercado de trabalho. Com a aprovação dessa lei, os militares sinalizaram que o governo estava atento às inovações tecnológicas e pedagógicas provenientes do mundo empresarial.

A Lei 5692/71 recebeu muitas críticas. Uma delas se refere aos recursos financeiros destinados para a formação básica ou fundamental. O governo militar, de fato, não aumentou os recursos para esse fim. Não construiu mais escolas, não contratou mais professores e não aumentou a oferta de cursos superiores públicos voltados para o magistério. Enfim, os mesmos recursos financeiros destinados aos antigos cursos ginásial e colegial foram direcionados ao agora ensino de primeiro e segundo graus, com o agravamento de que mais alunos estavam matriculados nas escolas públicas.

A educação escolar foi ampliada, mas o governo militar não destinou as verbas necessárias para esse fim. Instaurava-se, assim, mais uma crise na educação brasileira. Entre as muitas críticas que a lei recebeu estava a crítica relacionada à preparação técnica do aluno no secundário tal qual foi proposta. Na compreensão de Otaíza Romanelli (1996), o que se propunha não era a preparação do profissional, mas o treinamento do trabalhador para atender a expansão da economia. Se os militares não pretendiam formar o trabalhador ciente do processo produtivo, qual a pretensão, então, da Lei 5692/71? Em síntese, podemos dizer que seria permitir às camadas de baixa renda a educação fundamental (saber universal) até o oitavo ano de estudo e, nos três anos de ensino secundário, a formação profissional, o que Demerval Saviani (1989) denominou de aligeiramento do ensino, já que houve um desestímulo à continuidade do secundarista nos estudos superiores.

Tais questões não diziam respeito somente ao ensino público. Elas tinham desdobramentos na escola particular, pois a cada mudança educacional instituída pelo governo, novas reformulações curriculares e pedagógicas seriam necessárias nas unidades escolares. Nem sempre os reordenamentos curriculares e adesões a modelos se davam de forma tranquila.

Antes de tratarmos das formas e práticas assumidas pela escola metodista em Birigui nesse contexto, é importante sinalizar para as condições sociais da cidade no período.

Na esfera local, o contexto social e econômico de Birigui foi marcado pela reafirmação da cidade como um polo industrial. Na década de 1960, foram transferidas para a cidade muitas indústrias de alimentos, de vestimentas, mas, principalmente, a de calçados. A cidade não deixou de ser, no entanto, um grande polo de produção agrícola, notadamente aquela ancorada na pequena produção. Apesar de muitos agricultores terem deixado a área rural para trabalharem nas indústrias de calçados ou mesmo investirem os recursos oriundos das vendas de sítios e fazendas nas áreas comercial e prestação de serviços, a malha rural de Birigui continuou com a forte presença do pequeno agricultor, chamado à época ora de lavrador ora de sitiante. Dentre esses, se destacavam os imigrantes japoneses, voltados para produção de cereais e legumes. Há que se ressaltar que muitos imigrantes japoneses enviavam seus filhos para estudar no Instituto Noroeste.

De acordo com a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1957), em Birigui existiam 20 ruas e 2 praças calçadas com paralelepípedos; 400 prédios servidos por rede de esgoto; 1140 domicílios abastecidos de água encanada; iluminação pública e 3.023 ligações elétricas domiciliares, sendo o consumo médio mensal de energia para a iluminação pública de 1000 kwh e para a iluminação particular 10.000 kwh aproximadamente; 56% da população sabe ler e escrever. Registrava 147 automóveis e 226 caminhões. Ainda de acordo com a enciclopédia, na área rural, com a agricultura e a pecuária, o município movimentava cerca de 34 milhões de cruzeiros. Já a área urbana contava com 121 indústrias, das quais 40 no setor de calçados, 468 estabelecimentos comerciais e 288 de prestação de serviços. A cidade era servida de 9 instituições bancárias. Quanto ao ensino escolar, o município contava com 7 unidades públicas que cuidavam da saúde, segurança e fiscalização. Possuía 6 igrejas, de diferentes denominações religiosas e 2 centros espíritas. Para o entretenimento da população, a cidade contava com 16 unidades de lazer, entre clubes, estádios e quadras de esporte.

Cursos, currículos e origens sociais dos alunos do INB

Centralizaremos nossos esforços, a partir daqui, na análise da organização escolar do metodismo em Birigui, de 1950 até 1975, período que consideramos como aquele em que o INB mais se preparou para atender às camadas médias da região. Na década de 1950, o INB encontrava-se estável no que se refere às questões administrativas. Recebia auxílio financeiro das associações missionárias norte-americanas “*Foreign Division*” e “*Woman’s Division*”. Em 1953, foi apresentado pelo então reitor, Nelson Lacerda, o relatório anual à comissão de finanças do Conselho Central, a quem os diretores deveriam prestar conta dos recursos financeiros recebidos. O Conselho Central era um grupo de transição, formado por brasileiros e norte-americanos, cuja função seria a de acompanhar o processo de autonomia do metodismo brasileiro, iniciado em 1930. Esse conselho vigorou até 1968 (RELATÓRIO DO REITOR NELSON LACERDA..., dez, 1953).

O relatório apresentado acusava o recebimento, vindo das associações missionárias norte-americanas, de cerca de 18 mil e setecentos dólares, mais ou menos 676 mil cruzeiros. Para enviar ajuda financeira, a associação norte-americana exigia a realização de uma série de compromissos, além do preenchimento de diversos formulários.

Nos formulários, deveriam constar, entre outras exigências, o quadro de matrículas, as religiões dos professores e alunos e as justificativas para novas solicitações de recursos. Quanto à quantidade de alunos matriculados em diversos cursos, foi apresentado o seguinte: Primário e Jardim da Infância (115); Ginásial (406); Normal e Técnico em Contabilidade (170); Outros (134). Juntamente com a quantidade de matriculados, deveria ser apresentado um quadro demonstrando as denominações religiosas de alunos e professores. A escola contava, entre seus matriculados, com 50 alunos que se declararam metodistas; 70 alunos de outras denominações evangélicas e 600 católicos. Entre os professores, 10 se declararam metodistas e 21 como católicos.

No relatório, o reitor deveria indicar o que os professores faziam para acompanhar a formação religiosa do aluno. Nesse quesito, o reitor Nelson Lacerda relatou que em todas as oportunidades os professores evangélicos orientavam os alunos, pautados na Bíblia Sagrada, sobre conceitos como “vocação” e “valores religiosos” no trabalho. O reitor destacou, além das atividades realizadas para a transmissão de princípios religiosos, as atividades voltadas aos valores culturais. Deve ter sido com essa intenção que não se esqueceu de mencionar um auxílio recebido do consulado norte americano. Os recursos financeiros recebidos e os que no futuro viriam, careciam de justificativas.

Depois de destacar os poucos recursos para a continuidade das atividades escolares e de descrever uma extensa lista de materiais a serem adquiridos (materiais didáticos, instalações sanitárias, materiais desportivos, laboratórios), Nelson Lacerda sinalizou para as contribuições que a escola poderia dar à sociedade, caso fossem aprovados e enviados com os valores solicitados. Para Lacerda, o auxílio norte-americano contribuiria “na elevação moral do nosso povo”. Sem esses recursos, poder-se-ia “retardar e prejudicar a obra educativa e nesta a influência religiosa e moral de nossos colégios em nosso Estado e Pátria”.

As palavras do reitor expressam bem mais do que a necessidade de se obter recursos financeiros. Elas expressam um momento político marcado pelo antagonismo capitalismo/comunismo, no qual a escola de Birigui deveria mostrar de que lado estava. Sinaliza ainda para a disputa das escolas privadas em receber auxílio do governo, o que foi permitido pela LDB 4024/1961. Relatórios como esses vinham ocorrendo desde o início da década de 1940. Fica evidente a preocupação com os aspectos religiosos, culturais e morais, cujo modelo deveria ser a sociedade estadunidense.

Para atender aos setores sociais que buscavam formação regular e profissional, o INB, de 1954 a 1971, passou a contar com os seguintes cursos: Primário (diurno); Ginásial, (diurno e noturno); Colegial (diurno e noturno); Normal Livre (diurno e noturno); Datilografia (diurno e noturno); Comercial (noturno); Contabilidade (LIVROS DE MATRÍCULAS DE CURSOS DO INB, 1954-1971).

O Curso Primário, anexo à Escola Normal, contava com a seguinte grade curricular: Educação Moral, Saúde, Ciências, Estudos Sociais, Matemática, Língua Prática (CATÁLOGOS ESCOLARES DO INB, 1954-1971).

Nos livros de matrículas das escolas eram registradas as origens sociais dos alunos de cada curso. As condições dos alunos do Curso Primário podem ser percebidas nas profissões declaradas pelos pais no ato da matrícula. Constavam nos documentos de matrículas as seguintes profissões: lavradores, motoristas, mecânicos, empregadas domésticas, operários, pedreiros, encanadores, jardineiros, serventes de pedreiro fazendeiros, serralheiros, padeiros, torneiros, doceiros, funcionários públicos (LIVROS DE MATRÍCULAS DO CURSO PRIMÁRIO, 1954-1971).

O Curso Ginásial, de 1ª a 4ª séries, funcionava com a seguinte grade curricular: Desenho, Trabalho Manual, Português, Matemática, Latim, Música, História do Brasil, Ciências, Francês, Geografia, História Geral e Economia Doméstica. Aparecem nos documentos de matrículas as seguintes profissões declaradas pelos pais: lavradores, comerciantes, motoristas. Em menor quantidade aparecem os filhos de: pintores, engenheiros, funcionários públicos, padeiros, negociantes, operários, lustradores, marceneiros, clérigos, barbeiros, comerciários, industriários, açougueiros, mecânicos, guarda-livros, alfaiates, mecânicos, domésticas. (LIVROS DE MATRÍCULAS DO CURSO GINÁSIAL, 1954-1975).

No Curso Normal, um dos mais antigos cursos de formação profissional da cidade, em três anos os alunos aprendiam Psicologia, Prática em Ensino, Desenho, Português, Matemática, Ciências, Caligrafia, Biologia, Sociologia, Filosofia, Anatomia, Trabalhos Manuais, Educação Física, Zoologia. As origens sociais dos alunos continuavam com a tendência em atender às camadas médias e pobres da sociedade, pois nas profissões declaradas pelos pais foram encontrados grande quantidade de lavradores, comerciantes e operários. Em menor quantidade foram declaradas as profissões de professores, mecânicos, marceneiros, serralheiros, industriais, encanadores, dentistas, sapateiros, corretores, bancários, contadores pintores, ferroviários comerciários, alfaiates, escriturárias, militares, barbeiros, médicos, técnicos de rádio, carpinteiros, construtores, pedreiros (LIVROS DE MATRÍCULAS DO CURSO NORMAL, 1954-1975).

O Curso de Datilografia, organizado em 1940, ganhou grande estímulo na década de 1960, justamente por oferecer qualificação para profissões requisitadas pelo incremento do comércio urbano e da indústria. Entre as qualificações que se esperavam de um profissional da área contábil e de secretaria estava o manuseio de uma máquina de escrever. Muitos filhos de lavradores, comerciantes e demais profissionais urbanos procuravam esse curso, como demonstra o parágrafo abaixo. De 1957 a 1960, nas matrículas realizadas, muitos pais se declararam como comerciantes, lavradores, operários, sitiantes, motoristas e funcionários públicos. Outros, em menor quantidade, declararam-se escriturários, dentistas, proprietários rurais, marceneiros, gerentes, despachantes, mecânicos, tropeiros, padeiros, serventuários, ajudantes, escrivães, carpinteiros, pedreiros, encanadores, farmacêuticos, chacareiros, pintores, sapateiros, contadores, eletricitas, corretores, ferroviários, carroceiros, fundidores, maquinistas (LIVROS DE MATRÍCULAS DO CURSO DE DATILOGRAFIA, 1957-1960).

No Curso Ginásial Comercial, aparecem as seguintes disciplinas componentes da primeira série: Linguagem e Literatura Nacional, Inglês, Artes, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Matemática, Contabilidade e Custos, Educação Física. Lavradores, comerciantes e motoristas eram os pais que mais matriculavam seus filhos nesse curso. Mas havia outros profissionais a confiarem no preparo que a escola oferecia, tais como operários, pintores, barbeiros, comerciários, industriais, funcionários públicos, alfaiates, militares, mecânicos, viajantes, relojoeiros, escriturários, charreteiros, balconistas, contadores, bancários, corretores, despachantes, industriários (LIVROS DE MATRÍCULAS CURSO COMERCIAL, 1955-1975).

O Curso Técnico em Contabilidade apresentava uma grade curricular semelhante ao do Curso Comercial. As origens sociais dos alunos seguiam a mesma tendência da escola em atender filhos de lavradores, operários, comerciantes, industriais, funcionários públicos, bancários, mecânicos, motoristas, militares, guarda-livros, alfaiates, médicos, comerciários, hoteleiros, barbeiros, pintores, avicultores, marceneiros (LIVRO DE MATRÍCULAS DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE, 1955-1975).

Algumas considerações são necessárias para a compreensão das amostragens das profissões declaradas pelos pais no ato das matrículas dos diferentes cursos. A maioria dos pais se declararam lavradores. Na época, lavradores poderiam ser tanto os pequenos sítiantes, os colonos de unidades agrícolas maiores ou os trabalhadores rurais assalariados. Levando em conta ser o Instituto Noroeste uma escola privada, que cobra mensalidades, podemos concluir que, entre os que se declararam lavradores, a maioria pertencia à categoria de proprietários de pequenas unidades agrícolas. Isso fica mais evidente quando notamos as nacionalidades declaradas - significativa parcela era composta de imigrantes. Sabemos que muitos deles eram pequenos agricultores.

Outro grupo com forte presença na escola era o composto daqueles que se declararam comerciantes. Birigui, à época, experimentava o êxodo rural, que se processava em todo o país, nas décadas de 1950 a 1970. Muitos agricultores e colonos deixavam a área rural em busca de melhores oportunidades na área urbana, notadamente os filhos de imigrantes. Mas a cidade não era um grande centro urbano comercial, aliás, centros comerciais de grande porte eram poucos no interior paulista, na época. Nas atas de comércio e profissões da cidade, o que aparece em destaque são os pequenos comerciantes. Birigui, desde sua fundação, apresenta o predomínio do pequeno comércio em suas atividades produtivas urbanas. Assim, infere-se que eram os proprietários de pequenos armazéns, restaurantes, lojas de tecidos e calçados, os que matriculavam seus filhos na escola. Motoristas, empregadas domésticas, industriários e operários aparecem também com expressiva participação na declaração de matrículas.

Ao lado das profissões destacadas estão as profissões ligadas à prestação de serviços e ao trabalho assalariado. Elas são muitas, o que revela o quanto essas categorias que procuravam ascensão social depositam confiança na escola metodista. As profissões declaradas pelos pais dos alunos indicam que o Instituto Noroeste, nas décadas de 1950 a 1970, estava aberto a todas as camadas sociais.

No entanto, predominavam, entre os matriculados, os alunos das camadas médias em ascensão e de trabalhadores de baixa renda. Desde a fundação da escola, era essa a tendência, o que perdurou na fase que analisamos. A escola era uma referência para os que procuravam estudo mais qualificado do que o oferecido pelas escolas públicas, que não eram tantas, principalmente na área de formação profissional. Eram famílias que buscavam formação e qualificação para seus filhos, visando a uma futura ascensão, mas não formavam o que se pode chamar de elite econômica ou cultural da cidade. A inclinação da educação metodista em Birigui para o ensino profissional foi beneficiada pelas diretrizes educacionais instituídas pelos militares na década de 1970.

Em 1972, já sob a influência e normativas propostas na Lei 5.692, de 1971, o Diretor do Instituto Noroeste de Birigui, Samuel Anchieta, enviou documentação à Delegacia Regional de Ensino, em Araçatuba-SP, informando os cursos que a escola oferecia e solicitando a abertura de novos cursos. Depois de apresentar os dados sobre a cidade e sobre a escola que dirigia, Samuel Anchieta reiterou que a produção industrial do país e da região noroeste do estado de São Paulo requeria, de maneira crescente, “o emprego de técnicas, notadamente nas áreas administrativas e contábeis” (RELATÓRIO DE SAMUEL ANCHIETA..., 1972).

A defesa que fazia dos cursos de 2º- grau com formação profissional foi sempre contundente, principalmente aos cursos relacionados à área de prestação de serviços. Para o dirigente, como “umas das metas do governo era transformar as propriedades agropastoris em empresas com autonomia contábil e administrativa, isso se processou principalmente na região de Araçatuba, que conta com grandes propriedades, em sua maioria destinada a pecuária” (RELATÓRIO DE SAMUEL ANCHIETA..., 1972).

Samuel Anchieta demonstrava conhecimento quanto aos aspectos econômicos da região, mais ainda sobre a produção agrícola e pastoril. Sabia, ainda, identificar as tendências e mudanças que se verificariam. Destacando a participação da escola na formação de alunos filhos de assalariados, o diretor deixava transparecer os motivos que tinha para, no futuro, abrir novos cursos. Para o gestor, era necessário atender “à demanda do mercado de trabalho local e regional, o que o estabelecimento estaria planejando implantar num futuro não muito distante”. (RELATÓRIO DE SAMUEL ANCHIETA..., 1972). Anchieta insistia na defesa de que os cursos profissionais organizados na escola permitiriam aos alunos a continuidade dos estudos no Ensino Superior, em escolas localizadas em Araçatuba, Penápolis, Lins e São José do Rio Preto, “todas interligadas por rodovias asfaltadas”

Os cursos secundários de preparação para o trabalho sempre estiveram presentes no INB, lembrando que a escola foi pioneira em ensino secundário, implantando, nas décadas de 1930 e 1940, inúmeros cursos de formação profissional na cidade. Mas foi na década de 1970 que tais cursos passaram a predominar nos programas escolares, mesmo porque constavam nos currículos propostos na reforma educacional de 1971. No Plano de Organização Didática e Administrativa de ensino do INB, (1973), o diretor Samuel Anchieta destacou a grade curricular de cada um dos cursos existentes há anos na escola, assim como daqueles que estavam por ser iniciados.

A partir de 1972, para organizar seus cursos profissionalizantes, agora adaptados ao novo formato indicado pela Lei 5692/71, os cursos contariam com três eixos comuns e o específico de cada formação. Os eixos comuns eram: *Comunicação e Expressão*, com as disciplinas Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física; *Estudos Sociais*, com as disciplinas História, OSPB, Educação Moral e Cívica, Geografia; *Ciências*, com as disciplinas Ciências Físicas, Biológicas e Programas de Saúde, Matemática. O Curso Supletivo, de 2º. Grau, tinha caráter de terminalidade e continuidade, conforme prescrito na Lei 5.692/1971, contava apenas com os eixos comuns. (PLANO DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA E ADMINISTRATIVA..., 1973).

Para os cursos profissionalizantes, os currículos específicos foram assim constituídos. O Curso de Contabilidade contava com as disciplinas: Estatística, Mecanografia, Processamento de Dados, Direito e Legislação, Economia e Mercado, Contabilidade e Custos, Organização e Técnica Comercial, Estrutura e Análise de Balanço. O de Secretariado formava os alunos com as disciplinas: Estatística, Mecanografia e Processamento de Dados, Direito e Legislação, Psicologia, Organização Técnica e Comercial, Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão em Língua Inglesa, Ética Profissional. O Curso de Assistente de Administração contava com as seguintes disciplinas de formação profissional: Estatística, Mecanografia e Processamento de Dados, Economia e Mercado, Direito e Legislação, Psicologia, Contabilidade e Custos, Administração e Controle, Redação e Expressão em Língua Portuguesa, Administração de Material (PLANO DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA E ADMINISTRATIVA..., 1973).

Os cursos funcionavam nos períodos matutino, vespertino e noturno. O Regimento Escolar, de 1972, deixava explícito que o objetivo da escola seria “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (REGIMENTO ESCOLAR DO INB, 1972).

A partir do objetivo geral, cinco objetivos específicos foram estabelecidos: “a busca da autorrealização”, o “desenvolvimento social”, a “eficiência econômica”, a “responsabilidade cívica” e o “desenvolvimento moral e espiritual do ser humano”. Entre os objetivos específicos algumas formações seriam requeridas dos alunos, tais como: o espírito arguidor; ouvir e apreciar a opinião dos outros; conservar a saúde do corpo; disposição de colaborar com a melhoria da saúde pública; apreciar o belo e contribuir para sua divulgação na sociedade; colocar os valores humanos acima dos valores materiais; ter espírito de cooperação; tratar as pessoas com delicadeza e consideração; produzir com o esforço próprio o que se almejava como satisfação pessoal; compreender as várias exigências do campo profissional; crescer na profissão escolhida; reconhecer o valor social do trabalho e participar das atividades das entidades de classe; tornar-se um consumidor prudente; participar ativamente das atividades comunitárias; desenvolver espírito independente e criterioso para exercer de forma responsável os seus direitos da cidadania; apreciar e conservar os recursos naturais; conhecer, respeitar e defender a lei; aceitar, respeitar e propagar os ideais democráticos que valorizam o ser humano. (REGIMENTO ESCOLAR DO INB, 1972).

Percebe-se que o enquadramento dos currículos da escola aos parâmetros escolares nacionais de 1971 não esvaziou os princípios que a sustentavam desde a sua fundação e que

faziam parte dos princípios básicos da educação metodista desde o século XVIII. Temas complexos para o período como a participação cidadã, democracia e participação política constavam entre os princípios relacionados.

Estavam explícitos também os valores identificados com discurso oficial, como o respeito incondicional às leis em vigor e a necessidade de êxito profissional, mormente aquele conseguido de forma individual. Lembrando que o ambiente escolar sofria as influências do regime militar (1964-1984), período em que o país conheceu uma das maiores taxas de crescimento econômico de sua recente história, etapa que ficou conhecida como o “milagre brasileiro”, apesar de todo custo social e político causado.

Para cumprir os propósitos estabelecidos em seus cursos e currículos, a escola não se furtava em destacar as relações que encetava fora de seus muros. Em 1955, quando o Instituto Noroeste iniciou o processo para a instalação do Curso Colegial Científico, contou, para tanto, com a ajuda do deputado “Ulisses Guimarães”.

No início das atividades escolares de 1957, foi preparada uma aula inaugural proferida em um cinema local. Os convidados para o evento, publicados pelo editor do jornal O Biriguyense, são sugestivos para a compreensão da teia de apoio estabelecida pelos educadores metodistas para a organização e consolidação de seu ensino. Estavam lá “o Prefeito Municipal, Prof. Sebastião de Souza Bueno, o venerável da Loja Maçônica, Sr. Magnus Henrique Olzon, e o Delegado Regional do Departamento de Educação Física, Prof. Antônio Sales Oliveira (JORNAL O BIRIGUYENSE, 1957). Em 1968, em ofício enviado ao superintendente das indústrias Anderson Clayton, a diretora do Curso Normal, Dra. Maria Eulália da Costa Vieira agradecia pelos estágios oferecidos às alunas e, ao mesmo tempo, indicava o caráter ecumênico da escola.

O mesmo comunicado foi enviado a Michael Jorge, diretor da General Electric de Clementina. O agradecimento informava a necessidade de intercâmbio social da escola. Indicava também que a transmissão de valores religiosos protestantes, uma das cobranças das associações norte-americanas, no início da década de 1950, não se dava de forma muito rigorosa entre alunos, professores e diretores. (OFÍCIOS ENVIADOS PELO INB, 1968)

Considerações finais

Uma questão intrigante, que nos acompanhou durante todo o processo de investigação da educação escolar metodista na Região Sudeste e em Birigui, em particular, esteve relacionada à relação de distanciamento entre os representantes das camadas sociais e as lideranças das igrejas, no que se refere a se tornarem membros da Igreja Metodista.

O que ocorreu foi um relacionamento sem adesão, pois muitas camadas médias que apoiaram a fundação de igrejas e enviaram seus filhos às escolas metodistas não se filiaram à igreja. O que muitos procuravam era um estabelecimento de ensino necessário para a instauração da civilidade que esperavam para os filhos, com os metodistas e suas escolas sendo incluídos nesse projeto.

Da prática religiosa, respeitavam e valorizavam a ética com a qual esperavam manter a ordem social; da prática escolar, esperavam a eficiência na formação para o trabalho. Contudo, isso não significava adesão aos credos protestantes, uma esperança sempre alimentada pelos missionários e missionárias, pastores e porque não, pelos educadores. O que os metodistas conseguiram, e nisso tiveram êxito com a cultura religiosa e educacional que instituíram, assim como tiveram os presbiterianos, os batistas, os congregacionais, os episcopais, os adventistas, os assembleianos, foi a possibilidade de propagação de novos saberes e dizeres sobre normas sociais, novas práticas políticas e religiosas. Suas práticas religiosas e escolares conquistaram mais interlocutores do que adeptos.

No metodismo, de forma mais marcante a partir de 1950, não havia distanciamento entre o campo religioso e o campo educacional. As duas áreas se traduziam em práticas educativas. Educava-se nas estratégias de formação de igrejas, na participação política e na propagação de normas reguladoras de condutas. Da mesma forma, evangelizava-se nas práticas escolares, notadamente por meio dos conteúdos normatizadores e civilizadores embutidos nas propostas pedagógicas.

Nas escolas e nas relações com instituições convergentes e divergentes, os metodistas externavam a crença religiosa que ancorava a visão que tinham da sociedade. A visão de mundo que norteava suas ações estava presente nas escolas, nas igrejas e nas ações públicas, e era com que o metodismo se identificava institucionalmente. A conjugação desses fatores, favorecida por uma conjuntura marcada pela liberdade religiosa e pela intensificação das campanhas educacionais, colaborou para o alargamento da teia de relações do protestantismo brasileiro.

A partir da década de 1950, com o distanciamento dos missionários norte-americanos da vida política e educacional do metodismo brasileiro, os agentes educacionais se voltaram para um ensino mais secular. A sociedade se laicizou e os educadores metodistas também. As propostas para que houvesse uma distinção mais nítida entre projeto escolar e projeto eclesial passaram a ganhar força na Igreja Metodista.

O fato de as lideranças religiosas atentarem para as mudanças que ocorriam na esfera social e cultural do país, e a adesão de diferentes camadas sociais, principalmente as camadas médias e assalariados, como demonstramos, forçava o desenvolvimento de projetos mais afinados com a instrução do que com a mudança de comportamento e de mentalidades, marca do pensamento educacional metodista na primeira metade do século XX. O que houve, depois disso, foi uma prática escolar que prezava os fundamentos religiosos, mas que atenuava a presença da Igreja.

O INB passou a ser referência de ensino na região. É quase impossível tratar da educação em Birigui sem fazer referência ao INB. Essa é a contribuição do protestantismo à cultura brasileira, sobre a qual falamos no início do texto. É urgente a necessidade de estudos que descortinem ainda mais a presença protestante no país. O que fizemos foi uma pequena contribuição em relação ao muito que deve ser feito. O que escrevemos aqui pode ser também uma reflexão a mais sobre o açodamento em se desfazer das instituições metodistas de ensino, como noticiam os meios de comunicação nessa terceira década do século XXI.

A primeira questão a ser levada em conta pelos gestores da recente crise é a humildade em não destruir aquilo que não ajudaram a construir. É preciso sentir os suores e as lágrimas dos que juntaram as primeiras pedras para erguer espaços de ensino escolar nos rincões do Brasil.

Referências:

ALMEIDA, Vasni de. **A cultura escolar metodista em Birigui**. Lins: Instituto Americano de Lins, 2005.

CATÁLOGOS ESCOLARES DO INB. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1954-1971.

CÉSAR, E. E. Barreto. **A prática pedagógica de Jesus**: fundamentos de uma filosofia educacional. Piracicaba: Editora Agentes da Missão, 1991.

CÉSAR, E. E. Barreto. Educação e confessionalidade. Piracicaba: **Revista do Cogeime**, ano 6, nº. 11, 1997.

ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS. Birigui: Biblioteca Municipal de Birigui, 1957.

JORNAL O BIRIGUYENSE. Birigui: Biblioteca Municipal de Birigui, 1957.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Campinas: Revista Brasileira de História da Educação (Impresso). Autores Associados, 2001.

LIVRO DE CONTA CORRENTE DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1925-1939.

LIVRO DE CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste, 1917-1925.

LIVRO DE CONTRIBUINTES DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1922-1923.

LIVRO-OURO DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1957.

LIVROS DE MÁTRICULAS DE CURSOS PROFISSIONAIS DO INB. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1954-1971.

LIVROS DE MÁTRICULAS DE DATILOGRAFIA DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI: Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1954-1960.

LIVROS DE MÁTRICULAS DO CURSO COMERCIAL DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI: Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1955-1975.

LIVROS DE MATRÍCULAS DO CURSO GINASIAL DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI: Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1954-1975.

LIVROS DE MÁTRICULAS DO CURSO NORMAL DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI: Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1954-1975.

LIVROS DE MATRÍCULAS DO CURSO PRIMÁRIO DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1954-1971.

LIVROS DE MÁTRICULAS DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI: Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1955-1975.

LIVROS-CAIXA DO INSTITUTO NOROESTE DE BIRIGUI. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1925-1935.

MALUSÁ, L. H. Stip. **Os paradoxos de uma proposta pedagógica progressista:** dualismos, ambiguidades, contradições. O caso do Colégio Piracicabano. Piracicaba: Unimep, Dissertação de Mestrado em Educação, 1994.

MENDONÇA, A. Gouveia de. Educação, confessionalidade e ecumenicidade: A questão da fé e cultura. Piracicaba: **Revista do Cogeime** (Impresso), ano 4, n.º. 7, 1995.

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

OFÍCIOS ENVIADOS PELO INB. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1968.

PLANO DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA E ADMINISTRATIVA DO ENSINO DO INB. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1973.

RAMOS, Dorival; MARTINS, Orentino. **A cidade-pérola em capítulos.** Birigui: Câmara Municipal, 1961.

REGIMENTO ESCOLAR DO INB. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1972.

RELATÓRIO DE NELSON LACERDA AO CONSELHO CENTRAL DA IGREJA METODISTA. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1953.

RELATÓRIO DE SAMUEL ANCHIETA À DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE ARAÇATUBA. Birigui: Secretaria do Instituto Noroeste de Birigui, 1972.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

Novas considerações sobre o impacto socioeducacional do metodismo em Cataguases-MG

Fernando Gaudereto Lamas³²

Introdução:

A História da Educação no Brasil foi, essencialmente, durante muito tempo, mais uma História das Ideias Pedagógicas, do que propriamente uma história das escolas. Evidentemente, não somos contrários a uma história das ideias, pois acreditamos que o debate acerca dos ideais e das filosofias que forjaram o sistema educacional é de suma importância, na medida em que traz à tona os projetos de educação que estavam sendo pensados em determinadas épocas.

Contudo, a história das escolas nos permite analisar questões de fundo social, econômico, político e cultural do lugar em que aquelas se encontravam, proporcionando uma análise, ao nosso ver, mais rica, pois parte do entorno social para discutir o impacto educacional. Parte também das pessoas que criavam, ou não, as vivências escolares como estudantes, professores, pais e responsáveis, além de políticos, padres, pastores, entre outros, na medida em que a escola nunca encontra-se isolada da sociedade, mas é, na verdade, atravessada por ela.

Foi partindo dessa última perspectiva que pensamos este capítulo. Nos interessa o impacto educacional, mas prioritariamente, o social, ou seja, como a sociedade de Cataguases, essencialmente católica, percebeu a chegada de uma escola Metodista em seu seio? Mas como realizar tal projeto? Uma história social das escolas no Brasil necessita obrigatoriamente olhar para as fontes primárias que forneçam respostas para os questionamentos levantados. Nesse sentido, mais do que as fontes internas das escolas, ou seja, atas de reuniões, livro de matrículas, boletins, entre outros, nos interessam as fontes externas à escola, como jornais, depoimentos, entre outros, uma vez que é no âmbito da esfera pública que transcorreram os debates, os ataques, as trocas de acusações, ou seja, todo o material que proporcionará uma análise sobre as questões do impacto social de uma escola numa determinada localidade.

Para o caso em questão, partimos de jornais locais para compreendermos o impacto social da instalação de uma escola Metodista em um centro majoritariamente católico e ainda sob a forte influência do Catolicismo Ultramontano, extremamente refratário a qualquer tipo de concorrência no campo educacional, uma vez que percebia a educação proporcionada pe-

³² Doutor em História (UFF) e professor do Colégio de Aplicação da UFJF.

los protestantes como uma forma de doutrinação anticatólica ou antirreligiosa e que, nesse caso, deveria ser fortemente combatida.

Nesse combate contra os protestantes, a imprensa, fosse ela oficialmente pertencente à Igreja Católica, ou não, mas desde que se declarasse fortemente católica, exerceu um papel considerável nas lutas contra a expansão das escolas protestantes. Essa imprensa, chamada de “boa imprensa”, em função da defesa que era feita do Catolicismo, se contrapunha à “má imprensa”, ou seja, “todos aqueles que não concordavam com os preceitos da Igreja Católica” (GURGEL, 2017, p. 119). Neste caso, como veremos ao longo deste artigo, não concordar com os preceitos Católicos poderia simplesmente não fazer frente à instalação de uma escola não católica, como foi o caso da filial do Granbery em Cataguases. Em outros termos, não havia necessidade de ser um herege, bastava não se posicionar de uma maneira que essa “boa imprensa” percebesse alguma discordância com um dos princípios católicos ultramontanos.

Logo, é possível perceber que o clima não era dos mais propícios à diversidade religiosa. O catolicismo ultramontano forjou uma doutrina que penetrou de maneira significativamente forte em Minas Gerais e que possuía como característica maior o “combate aos ideais liberais e às ideias modernizantes” (OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 259), fossem elas diretamente ligadas às questões religiosas ou não. A ofensiva contra os protestantes em Minas Gerais no período que ora analisamos foi bastante forte e significativamente ofensiva (OLIVEIRA, 2010, p. 75-76). Evidentemente, não foi diferente em Cataguases, como também ficará claro nas análises do jornal O Estandarte.

Para atingirmos nosso intento, abordaremos primeiramente a chegada do Metodismo em Juiz de Fora, de maneira sucinta, na medida em que já existe uma farta bibliografia a respeito. Contudo, não podemos abordar a presença Metodista em Cataguases sem passarmos em revista as ações deles em Juiz de Fora, tanto pelo fato de a escola aberta em Cataguases ser uma filial do Granbery de Juiz de Fora, quanto pelo fato de que o Metodismo chegou para os cataguasenses a partir de figuras relevantes para a história do Metodismo juiz-forano como Felipe Revale e Willian B. Lee.

Os primeiros passos do Metodismo em Minas Gerais: Juiz de Fora e a fundação do Colégio Granbery

Os Metodistas chegaram em Minas Gerais primeiramente se estabelecendo na cidade de Juiz de Fora em 1884 sob a direção do reverendo Ranson que, em função de outras demandas eclesiais e pessoais, transferiu o trabalho de introdução do Metodismo em Minas para o Reverendo Kennedy (VELOSO, 2015, p. 22-23). A proximidade da cidade com o Rio de Janeiro facilitada pela Rodovia União & Indústria, construída entre as décadas de 1850 e 1860 com as mais modernas técnicas de engenharia da época (LAMAS; OLIVEIRA, 2011, p. 56), foi um atrativo para que Juiz de Fora se tornasse a ponta de lança do Metodismo em Minas Gerais.

A expansão protestante foi evidentemente favorecida pela Proclamação da República e pelo consequente fim do padroado. Tal ato republicano, sustentado pelo “decreto nº 119-A do Governo Provisório de 17 de janeiro de 1890” (MOURA; ALMEIDA, 1990, p. 125), se por um lado, tirou um peso das costas da Igreja Católica, por outro lado, a jogou na berlinda, pois possibilitou, como dito acima, a expansão dos protestantes para o interior do país. Contudo, a separação entre Estado e Igreja, ou seja, o fim de uma religião oficial, também afetou as percepções populares a respeito da República, na medida em que, ao estabelecer a sobredita separação, os republicanos colocaram contra si uma parte da população brasileira, uma vez que esta era majoritariamente católica.³³

Em outros termos, apesar do novo contexto jurídico ser marcado pela liberdade total de expressão religiosa, a realidade social, conforme destacaram Moura e Almeida acima, não percebia da mesma forma e a Igreja Católica se preparou para defender sua posição hegemônica de maneira bastante forte, através do que ficou conhecido como “Catolicismo Ultramontano”. Essa versão conservadora do Catolicismo tinha como pretensão não somente estabelecer normas para a prática do Catolicismo, mas também combater a expansão das vertentes protestantes do Cristianismo.

Para atingir seu intento, a Igreja Católica estabelecida no Brasil solicitou a vinda de várias ordens religiosas e buscou ampliar e diversificar a atuação destas ordens no campo educacional, atuando no sentido de manter a maioria da população no seio do Catolicismo. A preocupação com o estabelecimento de escolas confessionais católicas também foi acelerado pela chegada ao Brasil de protestantes que viam na educação uma forma de expansão de suas crenças, uma vez que, desde o início em suas origens, sempre associaram a crença em Deus com a leitura da Bíblia; em outros termos, sempre associaram a educação com a pregação religiosa e não foi diferente quando se estabeleceram em Juiz de Fora em 1884, uma vez que, em pouco tempo, a saber em 1889, já haviam criado uma escola Metodista na cidade que, posteriormente chamou-se Colégio Granbery.

A respeito da chegada dos Metodistas em Juiz Fora, Ana Lúcia Meyer Cordeiro frisou que a escolha se deu pelo fato de que os norte-americanos, estabelecidos na cidade do Rio de Janeiro, percebiam na cidade que havia elite “liberal, republicana, maçônica, positivista, com características modernas e seculares, sensível ao sistema de valores norte-americanos” (CORDEIRO, 2004, p. 126). A análise de Cordeiro remete mais a questões dos valores norte-americanos que poderiam ser inculcados na juventude juiz-forana do que propriamente aos aspectos religiosos. Isso é importante para que se possa compreender que ambas as coisas, os valores típicos da cultura norte-americana e a religião Metodista, caminhavam de mãos dadas, inclusive dentro das escolas Metodistas.

Evidentemente, a ideia de que a elite juiz-forana era ilustrada, liberal, etc., mostrou-se, senão equivocada, no mínimo exagerada, como mostram as duras críticas realizadas no jornal *O Pharol* à presença dos Metodistas na cidade, apesar da divulgação de propaganda do

³³ Evidentemente, os limites deste capítulo nos impedem de aprofundar sobre os diferentes níveis de crítica à República feitos pela população Católica. O que podemos ressaltar é que vão desde críticas na imprensa, especialmente daqueles órgãos declaradamente católicos, até reações violentas como Canudos.

Colégio.³⁴ O padre Hypólito Campos, ao longo do ano de 1890, escreveu vários artigos combatendo os protestantes e chegou a afirmar que os protestantes são “extraviados e inimigos de Deus”.³⁵ Claro que tinham pessoas dispostas a ouvir uma outra versão do cristianismo, mas a forte presença do catolicismo, assim como a divulgação de mentiras a respeito das práticas e teorias religiosas protestantes ajudavam a afastar as pessoas dos cultos dessas matrizes.

A ação evangelizadora funcionou, apesar das duras críticas sofridas na imprensa, e realizaram a primeira conversão, a de Felipe R. de Carvalho (BARBOSA, 2005, p. 59), figura que terá uma importância ímpar na expansão do Metodismo na Zona da Mata Mineira. A rapidez com que os Metodistas compraram terrenos e prédios na cidade também indica que havia um projeto maior, que ia além da conversão de umas poucas pessoas.³⁶ Logo, dentro desta perspectiva de ampliar e aprofundar a ação Metodista em terras mineiras, eles rapidamente criaram uma escola, inicialmente chamada *Juiz de Fora High School and Seminary*, criada em oito de setembro de 1889, segundo o primeiro Livro de Matrículas (GIUDICE; TERROR; BELLEI-GOLI, 2012, p. 51), mas que rapidamente trocou de nome para *Collegio Americano Granbery*, em homenagem ao Bispo J. C. Granbery (PIMENTA, 2017, p. 190), inicialmente estabelecido na rua Bernardo Mascarenhas, no mesmo local em que se situava a antiga escola agrícola.³⁷

Devemos, portanto, entender a criação do colégio Granbery em Juiz de Fora não somente pelo viés educativo local, na medida em que suas pretensões incluíam também um projeto evangelizador, com claras intenções de formação de pessoas capazes de atuarem como divulgadores/pregadores da doutrina Metodista, pelas cidades próximas à Juiz de Fora (VELOSO, 2015, p. 20), tal como ficará claro na expansão em Cataguases.

O avanço educacional dos Metodistas para o interior: Cataguases e a década de 1910

A cidade de Cataguases, entre o final do século XIX e o início do século XX, passou por um amplo e rápido processo de modernização, fruto especialmente da valorização do café no mercado internacional, o que possibilitou um processo de industrialização importante, com a instalação de fábricas de tecido e de companhias de energia elétrica (RESENDE, 1969, p. 68-69) Tal processo de industrialização veio acompanhado de uma elite intelectual que encontrava-se inserida nos debates típicos da época que, seja por meio da fundação de jornais, ou por meio da fundação de escolas (BRANCO, 2002, p. 28) levavam para Cataguases ares da modernidade capitalista, aparentemente aberta às novas ideias.

Dentre estas “novas ideias” destacam-se a fundação do órgão oficial do município, o jornal *O Cataguases* (1906), a inauguração da luz elétrica (1908), a fundação do Ginásio e da

³⁴ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. *O Pharol*, 08/09/1891, ANO XXIV, Nº 224, fl. 03.

³⁵ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. *O Pharol*, 09/03/1890, ANO XXIV, Nº 58, fl. 02.

³⁶ Nem todos os terrenos e nem todos os prédios continuaram nos mesmos lugares. As construções Metodistas mais famosas e ainda preservadas em Juiz de Fora são todas do início do século XX. A este respeito. (DUARTE, 2016, p. 113, 145 e 176).

³⁷ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. *Almanach de Juiz de Fora*, ano IV, 1899, p. 221.

Escola Normal de Cataguases (1910), desmembrados em 1917, a fundação da Companhia de Telefones Interestaduais (1912), entre outras inovações típicas da modernidade capitalista (RUFFATO, 2002, p 29). Entre o final do século XIX e o início do século XX, tais conquistas colocavam Cataguases entre as principais cidades mineiras. A tabela 01 abaixo confirma essa expectativa ao mostrar que a cidade se encontrava entre as mais industrializadas do estado de Minas Gerais no período acima destacado:

Tabela 01: Relação dos 10 maiores municípios industriais pelo valor da produção industrial - 1905

Município	Valor do Produto Industrial (em contos de réis)	%
1 - Juiz de Fora	8.431	46,81
2 - Sete Lagoas	2.514	14,11
3 - Belo Horizonte	1.468	8,23
4 - Palmyra	1.099	6,16
5 - Prados	1044	5,85
6 - Ouro Preto	750	4,20
7 - São João Nepomuceno	744	4,17
8 - Ponte Nova	642	3,60
9 - Cataguases	632	3,54
10 - Baependi	582	3,26
TOTAL	17.816	99,93

Fonte: PIRES, Anderson. **Café, finanças e indústria**. Juiz de Fora: Funalfa, 2009, p. 91.

Observando a tabela acima podemos perceber que, não somente Cataguases, mas uma parte da Zona da Mata Mineira, no período analisado, destacava-se na produção de café, uma *commodity* importante naquele momento e que trouxe dividendos para as principais cidades que o produziam, na medida em que realizaram um processo de industrialização importante. Cataguases teve uma produção considerável no início do século XX contribuindo com 8 por cento da produção estadual no ano de 1906 (REZENDE; SILVA, 2020, p. 378). Nesse sentido, devemos compreender essa região como intermediária aos núcleos agroexportadores de Rio de Janeiro e São Paulo, pois como destacou Anderson Pires “(...) no que se refere ao potencial de produção e de acumulação de capitais cafeeiros: se esteve longe do dinamismo que caracterizou o núcleo paulista, também não experimentou o quadro de crise e decadência testemunhado pelo núcleo fluminense (PIRES, 2009, p. 34)”.

A cidade de Cataguases, apesar de se apresentar como um centro urbano dinâmico em vários aspectos: econômico, político, social e cultural, não deixou de mostrar seu lado mais conservador quando os Metodistas chegaram com uma visão religiosa diferente daquela apresentada pelos católicos. A animosidade dos católicos em relação aos metodistas, já ocorrida em

Juiz de Fora, acompanhou a expansão protestante para o interior e mostrou sua cara desde os primeiros anos em que a Igreja Metodista chegou à cidade de Cataguases, ainda no final do século XIX, quando o reverendo Felipe Revale de Carvalho chegou para abrir o primeiro templo.

Este reverendo, ordenado num domingo, dia 17 de agosto de 1890³⁸, foi alvo de agressões e de ataques por parte de defensores do catolicismo, inclusive de um padre em 1894, pouco tempo depois de ter sido ordenado. Segundo Isnard Rocha, “uma horda de fanáticos levou contra ele e sua digna consorte o extremo de uma agressão física” (ROCHA, 1967b, p. 70). Eula Long narra uma versão mais detalhada do caso no qual o reverendo e sua esposa foram arrastados pelas ruas e as agressões cessaram somente quando a polícia interveio. Nas palavras de Long:

Quando a polícia finalmente interveio e perguntaram-lhe o que desejava que fizesse com os assaltantes, Felipe respondeu como verdadeiro cristão: ‘nada. Só veja que se mantenha a ordem e então solte-os’. e alí mesmo na rua poeirenta, ajoelhou-se e orou pelos seus perseguidores (LONG, 1968, p. 80-81).

Vários autores apresentam Felipe R. de Carvalho como uma pessoa paciente, corajosa e de índole pacífica. Entretanto, o que pudemos perceber é que Carvalho atuou corajosamente ao tentar levar o Metodismo para outras localidades da Zona da Mata Mineira, pois invariavelmente ele foi recebido com hostilidade, necessitando, em alguns momentos, como no caso de Guarani, precisar fugir após ameaças proferidas e incentivadas pelo padre local (ABREU, 1991, p. 87; BARBOSA, 2005, p. 128-129).

Além disso, a narrativa apresenta a versão de um assalto, especialmente quando tenta reproduzir o diálogo do reverendo com a polícia local, o que modifica o tom das agressões. Um relato oral colhido pelo reverendo Epaminondas Moura, que atuou na cidade de Cataguases durante a década de 1940 (ALONSO, 2012c, p. 170), baseado em uma testemunha ocular, o espanhol José Fernandes Sucasas, e passado adiante e preservado na Igreja Metodista Central de Juiz de Fora, traz uma versão mais violenta e, provavelmente, mais próxima da realidade, especialmente quando comparada com outras análises históricas do período.

Segundo este depoimento, feito por José Fernandes Sucasas, houve um embate corporal entre os católicos que agrediram o reverendo Felipe Carvalho e pessoas que tentavam tirá-lo da turba. As agressões somente cessaram quando o reverendo estava protegido dentro de uma casa e, mesmo assim, agressões verbais e ameaças continuaram a ocorrer e somente cessaram em definitivo com a chegada da polícia. A oração de joelhos, deu-se, segundo este depoimento oral, dentro de casa e não na rua na frente dos alçózes, tal como no relato de Long.³⁹

³⁸ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. O Pharol, 19/08/1890, ANO XXIV, N^o 195, fl. 1.

³⁹ O Cristianismo metodista no Brasil – Concílio Regional do Norte – Cataguases (a maioria das informações aqui relatadas foi fornecida pelo veterano irmão sr. José Fernandes Sucasas, testemunha ocular de quase todas elas e, atualmente, guia leigo paroquial de Cataguases, contando com 73 anos de idade e 46 de serviços prestados à Igreja (pelo reverendo Epaminondas Moura).

Corroborar esta versão outro depoimento, feito pelo pastor Sebastião Lopes Neto, de 70 anos, ao projeto Memória e Patrimônio Cultural empreendido pela Prefeitura de Cataguases. Segundo este depoimento, o estudo bíblico realizado por Felipe Carvalho e pelas poucas pessoas que o acompanhavam, dentre os quais o espanhol José Fernandes Sucasas:

(...) foi surpreendido com a chegada de, mais ou menos, 50 homens armados de porretes e chibatas, tiraram o pastor de dentro da casa, levando até as proximidades da estação ferroviária. Arrastado pelas ruas da cidade! O propósito deles era deportá-lo, mandar para outra cidade! Naquela época havia uma intransigência religiosa. Havia como uma certa oposição entre o catolicismo e o protestantismo(...). Mas o sr. Sucasas, que era jovem ainda, espanhol de sangue agitado né, então ele enfrentou todos aqueles homens. E surgiu também José Schettini, uma figura que era da maçonaria em Cataguases. Então, juntamente com ele, conseguiu tirar Felipe Revale de Carvalho das mãos dos agressores(...). Não tardou a chegarem lá um capitão da polícia juntamente com as autoridades perguntando ao pastor se queria que punisse aos agressores. Ensanguentado, Felipe Revale de Carvalho - com a roupa toda em sangue (...) disse "não, não quero que dê castigo nenhum a eles". (ALONSO, 2012c, p. 171-172)

O depoimento do pastor Sebastião Lopes Neto traz um pouco mais de detalhes e realça a violência sofrida por Carvalho, na medida em que frisa que a roupa se encontrava ensanguentada como não poderia deixar de estar, uma vez que em ambos os depoimentos é apontado que os agressores chegaram armados com porretes e chibatas. Dentre as ditas agressões, chama a atenção o fato de um dos agressores ter levado uma chibata para agredir o reverendo, um negro, de origem baiana, convertido ao protestantismo e que abriu uma igreja Metodista em Cataguases no dia 13 de maio de 1894 e que uma semana depois, no dia 20, teve sua igreja invadida por um grupo de católicos (LIMA E SILVA, 2011, p. 31). O fato de uma agressão dessa monta ocorrer contra um homem negro em um município que durante a vigência da escravidão teve um número significativo de escravizados não pode passar despercebido⁴⁰. E de fato, não passou.

O fato chamou a atenção e trouxe para a defesa do reverendo o advogado local Astolfo Dutra Nicácio, que ao pegar a defesa de um protestante também foi alvo de xingamentos nas ruas de Cataguases. A presença de Astolfo Dutra Nicácio na defesa do pastor metodista não pode passar em brancas nuvens, especialmente pelo fato de que ele se tornou uma figura de proa na política local, percorrendo uma trajetória política exitosa, ocupando, segundo Wesley Xavier:

(...) os cargos de vereador, presidente da Câmara Municipal e agente executivo, deputado estadual, deputado federal e presidente da Câmara dos Deputados por seis mandatos consecutivos. A ocupação desses cargos levou a uma centralização de toda a vida política da cidade em sua figura até 1920. (XAVIER, 2014, p. 137)

⁴⁰ A respeito da escravidão em Cataguases. (AMANTINO, 2012, p. 13-44; SOUSA, 2012, p.107-143).

Os Dutra formavam um clã político aliado dos tradicionais Vieira de Rezende e tinham como opositores a família Peixoto, muito ligada à atividade industrial. A disputa política entre estes dois grupos, ou para usar um termo caro para Paulo Alonso, clãs políticos, é tão poderosa que se arrastou até recentemente, como nos mostra a Tabela 02 abaixo:

Tabela 02: Períodos do poder político dos clãs familiares em Cataguases entre 1842-2016

Família	Período de domínio político	Quantidade de anos no poder político
Vieira de Rezende	1842-1920	78
Outro	1921-1930	10
Vieira de Rezende	1930-1936	6
Peixoto	1936-1945	9
Vieira de Rezende	1945-1947	2
Peixoto	1947-1955	8
Vieira de Rezende	1955-1959	4
Peixoto	1959-1971	12
Outros	1971-1973	2
Peixoto	1973-1983	10
Outros	1983-2016	33

Fonte: ALONSO, Paulo Henrique. **A construção de uma cidade:** segregação e desigualdades socioespaciais em Cataguases, Minas Gerais. (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 91.

Para o período que estamos analisando, o predomínio político era dos Vieira de Rezende e de seus aliados, os Dutra. Nesse sentido, ter uma figura do porte de Astolfo Dutra defendendo o reverendo Felipe Revale de Carvalho não era pouca coisa e mostrava que as elites políticas locais estavam sim de olho na inserção dos metodistas em Cataguases. Isso nos indica que havia um desejo de ambas as partes, na medida em que os metodistas, sempre que chegavam em algum lugar para se estabelecer, buscavam apoio entre as elites mais ilustradas, vistas como mais abertas ao protestantismo e mais desejosas de se afastarem do catolicismo, muitas vezes associado ao atraso do país.

O poder político de Astolfo Dutra em Cataguases e região era considerável. Segundo Odete Valverde, ele:

(...) indicava os candidatos a vereadores, juizes, deputados estaduais e federais, senadores, presidentes de estado e da república e vices aos eleitores do “seu” município e seus correligionários. Acompanhava os trabalhos de alistamento, composição das mesas, eleição e apuração (VALVERDE, 2004, p. 31).

Em outros termos, quando não era ele propriamente que ocupava os referidos cargos, eram pessoas de sua confiança, indicados por ele.

Aquele que sofreu a agressão e que foi prontamente defendido por Dutra não era um homem qualquer. No cenário de expansão do Metodismo na Zona da Mata Mineira, Felipe R. de Carvalho era uma figura fundamental. O reverendo possuía uma profunda ligação com o Colégio Granbery, uma vez que havia sido um ex-aluno, quando a instituição ainda se chamava *Juiz de Fora High School* (GIUDICE; TERROR; BELLEIGOLI, 2012, p. 140). O fato do reverendo local, uma figura de prestígio entre os fiéis, tanto por pertencer ao círculo de metodistas que, em 18 de maio de 1887, participou da Primeira Conferência Distrital do Metodismo Brasileiro, localizada na antiga sede da Igreja Metodista em Juiz de Fora, no bairro Mariano Procópio (LIMA E SILVA, s/d, p. 23), quanto por ser um ex-aluno da já então famosa e renomada instituição de ensino Colégio Granbery, deve ter tido um impacto considerável entre os fiéis de Cataguases, apesar de todos os obstáculos que por lá encontrou. Em 1906, aposentou-se e foi residir em Tebas, então distrito de Leopoldina, cidade próxima de Cataguases. Ficou pouco tempo lá, já que não obteve êxito como proprietário rural. Retirou-se para Paraíba do Sul, onde veio a falecer (ROCHA, 1967b, p. 70)

A violência narrada nos depoimentos acima tinha por intenção:

(...) sufocar aquele trabalho que estava começando, estava se iniciando”, como bem disse o pastor Sebastião Lopes Neto. Contudo, como o depoimento deste mesmo pastor deixa claro, as ameaças não impediram o avanço do trabalho dos Metodistas em Cataguases e mais pessoas aderiram ao protestantismo na cidade. No relato do pastor, “José Fernandes Sucasas foi o pioneiro, vamos dizer assim, o iniciador. Ele, juntamente com o sogro dele, Ezequiel Alonso é que foram os primeiros. Depois começou a chegar, como foi o caso da família Bibiano Pimenta (ALONSO, 2012c, p. 173).

Alguns anos depois, mais precisamente no início da década de 1910, quando os Metodistas deram início ao empreendimento de abrir uma filial do Colégio Granbery em Cataguases, o expressivo número de matrículas obtidas no primeiro ano de funcionamento (mais de 100), nos indica que o Metodismo ganhou espaço na cidade. Tal fato fica mais evidente ainda quando analisamos os alunos matriculados, pois, dentre estes, destacavam-se nomes relevantes da cultura e política locais como Manoel Peixoto e Pedro Dutra (LAMAS; TOLEDO, 2006, p. 71).

Evidentemente, esse fato pode ser explicado pela constante disputa política entre os dois clãs, sedentos de serem classificados como modernos e progressistas; porém, não podemos deixar de lado a fama que o Colégio Granbery de Juiz de Fora adquiriu em relativamente pouco tempo de existência, como é possível constatar na propaganda feita no jornal *Expositor*

Cristão de 1904, ou seja, apenas quinze anos⁴¹ após o início das atividades educacionais da referida escola e apenas sete anos antes da implantação em Cataguases de sua filial:

Fundou-se em 1890, e tem recebido alunos dos estados de Minas, Rio, São Paulo, Espírito Santo, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Norte e do Sul. O colégio está em condições de prestar bons serviços aos pais de família que desejam instrução moderna e educação esmerada para seus filhos.⁴²

Em artigo recentemente publicado, Pedro Machado e Emília de Moraes Teixeira apontam a relação entre a urbanização da cidade de Juiz de Fora e a abertura de escolas particulares na mesma cidade, concluindo que:

A concentração dessas instituições na área urbana era reflexo tanto da liberalização do ensino particular, quanto da demanda por uma educação mais avançada do que a oferecida pelo Estado, que ofertava o ensino gratuito, porém primário. Os colégios particulares, em maioria, além do primário, ofereciam a instrução secundária, que era o diferencial que atraía os filhos da elite urbana, que era o público que podia pagar por um serviço diferenciado e localizado na cidade. (MACHADO; TEIXEIRA, 2023, p. 25).

As análises de Pedro Machado e Emília Teixeira nos mostram que o crescimento urbano da cidade de Juiz de Fora e a fama das escolas particulares que aqui se instalaram andavam de mãos dadas. O fato de Juiz de Fora ser a principal cidade de uma região cafeeira e, portanto, atrair os olhos de toda a Zona da Mata, também ajuda a entender a escolha desta cidade pelas escolas, em sua maioria confessionais, assim como o impacto em toda a região. Em outros termos, quando o Granbery optou por abrir uma filial na cidade de Cataguases, a sua fama o antecedeu, o que pode servir de explicação para o fato de que algumas das famílias mais importantes da cidade estarem dispostas a matricular seus filhos num colégio Metodista.

As famílias Peixoto e Dutra eram muito importantes, não somente porque eram muito antigas na região, mas especialmente porque possuíam um relevante impacto político. Pedro Dutra era filho de Astolfo Dutra Nicácio, o mesmo advogado que defendeu o reverendo Felipe Revale de Carvalho no final do século XIX após sofrer as violentas agressões em seu templo e que analisamos mais acima. Ele assumiu o lugar do pai a partir da década de 1930, como importante figura política local (XAVIER, 2014, p. 137).

A família Peixoto também possuía bastante relevo na cidade de Cataguases, tanto em termos econômicos, na medida em que eram proprietários de uma importante indústria têxtil, quanto em termos políticos, quando, a partir da década de 1930, lançaram-se na política

⁴¹ Apesar do texto do jornal ter sido assinado pelo reitor do Granbery, J. W. Tarboux, hoje a data de 1889 é considerada como oficial para a fundação do Granbery. O reitor, provavelmente, referia-se ao ano em que o Colégio mudou de nome e passou a se chamar Granbery, que foi em 1890.

⁴² Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Expositor Cristão**, 04/08/1904, vol. XIX, edição 31, fl. 08.

local em oposição justamente à família Dutra com o discurso de serem os verdadeiros apoiadores do progresso em Cataguases. Foi justamente o ex-aluno da sucursal do Granbery em Cataguases, Manuel Peixoto, que veio a tornar-se prefeito da cidade (XAVIER, 2014, p. 139-140)

A força política dos dois clãs locais ajuda também a compreender o forte apoio inicial da Câmara Municipal de Cataguases, uma vez que os metodistas se propunham a ocupar as dependências do antigo Ginásio Cataguases⁴³, o que indicava uma aceitação da presença educacional e religiosa dos Metodistas na cidade. O apoio em questão também materializou-se através da aprovação da concessão de 11 bolsas de estudo para estudantes que não possuíam condições de pagar as mensalidades.⁴⁴

A escola que então chegava em Cataguases não era um mero apêndice da matriz juiz-forana, a começar pelo reitor escolhido para administrar a instituição educacional metodista. Willian Bowman Lee ficou conhecido em Juiz de Fora como um professor admirável e mesmo assim encontrou fortes críticas a respeito de seu conhecimento matemático e à sua ética de professor, uma vez que o artigo, publicado num importante veículo da imprensa local, afirmava que Lee havia usado um de seus alunos para criticar o autor do artigo, o padre Mathias.⁴⁵ Independentemente das críticas católicas, que mostram muito mais a animosidade religiosa do que um sério debate acadêmico/profissional, Lee lecionou Matemática no Granbery por muitos anos, mas foi também professor da Escola Bíblica do Granbery, mais tarde transformada em Faculdade de Teologia (ROCHA, 1967b, p. 230). A fama adquirida posteriormente à curta experiência em Cataguases serve de indicativo sobre a personalidade escolhida para administrar um empreendimento classificado à época como importante.

W. B. Lee ficou à frente durante todo o período, ou seja, entre nove de fevereiro de 1911 e 27 de novembro de 1913. A organização da escola tinha como objetivo oferecer os seguintes cursos: Colegial (3 anos); Fundamental (3 anos); o Agrícola Profissional (4 anos) e o Normal (2 anos) (SILVA, 2005, p. 39). Logo, como se vê, a proposta incluía a abertura de uma escola agrícola que se chamaria *Departamento Agrícola e Profissional do Ginásio de Cataguases - Filial do Granbery* que tinha como objetivo abranger:

(...) conhecimento de implementos mecânicos; drenagem; irrigação e preparo do solo; colheita a acondicionamento de produtos para comercialização; seleção de sementes; criação de aves, de bovinos e suínos; produção de carnes, de leite e derivados. A orientação de todo esse trabalho seria confiada a um perito norte-americano, que seria contratado tão logo os recursos financeiros permitissem (GIUDICE; TERROR; BELLEIGOLI, 2012, p. 140)

A notícia sobre o projeto acima descrito foi noticiada no jornal local na edição de sete de maio de 1911.⁴⁶ A escola localizou-se no bairro Granjaria, num prédio em que havia funcio-

⁴³ Em 1910, foram desmembrados o Ginásio e a Escola Normal de Cataguases. (RUFFATO, 2002, p 29)

⁴⁴ Centro Cultural Eva Nil. Lei nº 232, publicada no jornal **O Cataguases**, 26/02/1911, fl. 03.

⁴⁵ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Pharol**, 04/01/1901, ANO XXXV, Nº 3, fl. 2.

⁴⁶ Centro Cultural Eva Nil. **O Cataguases**, 07/05/1911, fl. 01.

nado outra escola, também chamada Ginásio Cataguases, que funcionou durante apenas um ano, sendo inaugurada em 31 de março de 1910 e sob a direção do padre Theóphilo Bento Pereira Salgado⁴⁷, procedente da cidade vizinha de Rio Pomba, e denominada Ginásio e Escola Normal de Cataguases (SILVA, 2005, p. 37).

A área denominada Granjaria em 1911 era uma grande extensão de terras desocupadas. Segundo depoimento de João Fabrino Baião, à época⁴⁸ com 80 anos, “tudo isso aqui, na Avenida Astolfo Dutra, na Avenida Coronel Artur Cruz, na Avenida Melo Viana...Humberto Mauro, tudo isso era Granjaria” (ALONSO, 2012b, p. 102). Esse depoimento é importante para nós situarmos que a filial do Granbery em Cataguases estava situada numa região que atualmente se denomina centro e que, à época, englobava uma área relativamente grande e sem construções, o que proporcionava garantias para o projeto de escola rural não afastada do núcleo urbano. A aula inaugural ocorreu no dia 15 de março de 1911.⁴⁹

Este prédio vagou, pois houve a separação para a criação do atual Colégio Cataguases (RUFFATO, 2002, p. 29). Logo, como visto até o momento, não foi somente a chegada da Igreja Metodista em Cataguases que provocou uma reação tão violenta entre a população local, apesar desta já existir desde os primórdios da chegada dos Metodistas. A novidade, também entendida à época por muitos católicos como uma ameaça, foi de ordem educacional, pois até aquele momento, tudo indicava que os Metodistas estavam alcançando, não somente reconhecimento local, como também consolidando sua posição no campo educacional na Zona da Mata Mineira através do Colégio Granbery de Juiz de Fora.

Apesar da significativa inserção no meio cataguasense dos Metodistas, um depoimento colhido para um projeto de Memória e Patrimônio de Cataguases, feito por José Antônio Teodoro, 94 anos, ex-porteiro do Ginásio Cataguases conta sobre a reação da população local quando o Granbery assumiu a escola. Em suas palavras:

(...) o Granbery, de religião protestante de Juiz de Fora, veio para tomar o Colégio/ Ginásio Cataguases. Veio aí e tal coisa revoltou a população de Cataguases porque não adotaram a religião protestante dirigindo o colégio de seus filhos! (ALONSO, 2012a, p. 30)

A utilização da expressão “tomar” já nos indica o quão forte em sentido negativo foi a chegada de um educandário protestante em Cataguases. Evidentemente, a reação católica cataguasense não tardou. Ainda em outubro de 1911, o jornal *O Estandarte*, que se autopromulgava como orgulhosamente católico, apesar de não ser um órgão oficial da Igreja,⁵⁰ publicou um artigo atacando o estabelecimento do Granbery na cidade de Cataguases. O jornal

⁴⁷ Membro da elite agrária de Rio Pomba, Theófilo Bento Pereira Salgado, era filho do Capitão Francisco Bento Pereira Salgado e foi fundador do Ateneu Pio X na cidade de Rio Pomba, o que certamente o qualificou para ser o diretor da recém-criada escola de Cataguases. Sobre o padre Theófilo. (SANTIAGO, 2016, p. 447)

⁴⁸ Os depoimentos desta obra foram colhidos entre os anos de 1988 e 1989.

⁴⁹ Centro Cultural Eva Nil. *O Cataguases*, 12/03/1911, fl 01

⁵⁰ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. *O Estandarte*. 01/10/1911, ANO I, nº 1, fl. 01.

denunciava “(...) esse gravíssimo perigo e censuramos a falta de amor que os pais têm a seus filhos mandando-os estudar no Granbery donde os alunos só saem protestantes ou sem religião alguma”.⁵¹

Na edição de 19 de novembro de 1911, O Estandarte voltou a atacar o Granbery, afirmando que a intenção do colégio era “lançar nas almas juvenis a dúvida e a morte à verdade católica!”.⁵² O redator, Leopoldo Felix dos Santos, ainda provoca os pais ao destacar, de maneira irônica, que “coisa curiosa não querem diretamente que seus filhos se tornem protestantes, mas deixam-os ali, onde se procuram arrancar o que plantaram as mãos maternas - a fé dos nossos antepassados”.⁵³ Nas duas edições analisadas fica patente os dois argumentos utilizados: o ataque à formação católica, percebida como tradicional e verdadeira e a ameaça à educação dos filhos. Neste último caso, o jornal apela à ação dos pais, ou seja, os incita a tirarem seus filhos da escola protestante e relata o sucesso obtido nas seguintes palavras: “Graças a Deus, muitos pais já compreenderam o mal que fizeram e, ainda em tempo, procuraram repará-lo, retirando seus filhos dali”.⁵⁴

Na mesma edição de 19 de novembro de 1911 surge uma polêmica com o jornal O Cataguases, que, aparentemente via com mais condescendência a chegada do Colégio Granbery na cidade. O padre João Chrysostomo Campos, na parte chamada ironicamente de “sessão livre”, transcreve uma parte do jornal O Cataguases na qual é mencionado que o ensino religioso no Granbery de Cataguases era completamente livre e somente frequentado com prévia autorização dos pais, no que replica “completamente livres...não é não, isto é laçada para apañhar os incautos (...)” e prossegue afirmando que o ensino religioso no Granbery era obrigatório e que o viés era protestante, não havendo espaço para questionamentos a este respeito.⁵⁵

Na edição seguinte, do dia três de dezembro de 1911, o redator deu suporte às acusações que o padre João Chrysostomo Campos havia feito na edição anterior, ao salientar que o jornal O Cataguases estava fazendo “propaganda” e que faltava com a verdade ao dizer que o ensino religioso era ministrado somente àqueles que tivessem autorização dos pais e responsáveis.⁵⁶ Apesar de não se apresentar como um jornal oficial e, de fato não o ser, O Estandarte não perdeu oportunidade de defender os interesses católicos como se fossem interesses nacionais, na medida em que eram apresentados como tradicionais.

A edição de 19 de novembro de 1911 foi das mais combativas e deu bastante espaço aos padres para atacarem o Granbery em vários aspectos, mas principalmente nos dois já salientados, a questão da tradição católica e a educação da juventude cataguasense. Em outro artigo, assinado desta vez pelos padres João Chrysostomo Campos e João Rodrigues de Oliveira, eles rebateram um boletim distribuído na cidade pelos Metodistas intitulado *Aos vis caluniadores* no qual tentava alertar a população a respeito das mentiras que circulavam

⁵¹ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 01/10/1911, ANO I, nº 1, fl. 02.

⁵² Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 19/11/1911, ANO I, nº 4, fl. 02.

⁵³ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 19/11/1911, ANO I, nº 4, fl. 02.

⁵⁴ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 19/11/1911, ANO I, nº 4, fl. 02.

⁵⁵ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 19/11/1911, ANO I, nº 4, fl. 04.

⁵⁶ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 03/12/1911, ANO I, nº 5, fl. 01.

sobre o Colégio, acusado pelos monsenhores Miguel Martins e Paiva Campos, de ser um antro de prostituição. Os padres correm para defender os monsenhores através de mais ataques ao Colégio, percebido como um perigo para a juventude e apelam novamente aos pais para que retirem seus filhos do Colégio e salvaguardem a tradição religiosa dos antepassados.⁵⁷

Na edição de três de dezembro de 1911, a temática sexual foi retomada, porém desta vez a acusação não era de prostituição, mas referia-se aos riscos da educação mista (meninos e meninas no mesmo espaço escolar). Nas palavras do jornal: “estando moças e moços, dentro e fora de lá, ido e vindo, numa lamentável promiscuidade e sem vigilância alguma”.⁵⁸ É importante ressaltar os termos “promiscuidade” e “vigilância”, pois, como salientou Foucault, as escolas Católicas, ao negarem a temática sexo em seu discurso oficial (regimentos, regras, etc), na verdade acaba por ressaltar uma espécie de “alerta perpétuo: reafirmando sem tréguas pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades” (FOUCAULT, 1988, p. 30)

Esse mesmo argumento retornou na edição de Natal acusando de escandalosa a mistura de moços e moças num mesmo ambiente escolar e sem vigilância.⁵⁹ A diferença, desta vez, é que o jornal aponta um responsável, o diretor William Bowman Lee. O Reitor Lee foi diretamente atacado, acusado como alguém atrevido, por afirmar que quem colocou seus filhos no Granbery não era católico; ímpio, por convidar para um banquete com carne na sexta-feira da Paixão; e irresponsável, por deixar sem vigilância moços e moças num mesmo ambiente⁶⁰ e num outro momento de autoritário e tirano⁶¹

É importante perceber que, ao atacar o Colégio Granbery e seus métodos pedagógicos, os católicos atacavam um dos principais eixos de expansão do Metodismo no Brasil, a saber: a educação. Desde a segunda fase da expansão Metodista, isto é, a partir da segunda metade da década de 1860, os Metodistas traçaram como eixo essencial de sua expansão a abertura de colégios. Com o lema “evangelizar e civilizar”, a expansão se deu sempre aliando a abertura de igrejas e a formação de reverendos aliada à criação de escolas (LIMA E SILVA, 2014, p. 65). É dentro dessa perspectiva, a do reconhecimento da importância da educação para a penetração dos ideais protestantes, que devemos compreender os ataques ao Colégio Granbery.

Um depoimento oral colhido por Gláucia Siqueira e Edileuza Maria de Oliveira Valadares, em 24 de agosto de 1988, explicita o ambiente preconceituoso em relação às religiões de matriz protestantes. Segundo Alberico Dutra de Siqueira, então com 75 anos, havia em Cataguas uma perseguição aos protestantes. Em seu depoimento, ele diz que “naquele tempo havia restrição mesmo. Havia por que os padres não batiam muito com os crentes né? No Grupo (Coronel Vieira) eu sentia isso. A gente sentia, sentia sim. Não havia perseguição, mas havia preconceito, restrição né?” (ALONSO, 2012b, p. 28). A menção aos padres é importante, pois

⁵⁷ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 19/11/1911, ANO I, nº 4, fl. 04.

⁵⁸ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 03/12/1911, ANO I, nº 5, fl. 03.

⁵⁹ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 25/12/1911, ANO I, nº 6, fl. 03.

⁶⁰ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 25/12/1911, ANO I, nº 6, fl. 03.

⁶¹ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Estandarte**. 24/07/1913, ANO III, nº 71, fl. 03.

remete a uma ação direta de membros da Igreja Católica e que, tanto o depoimento, quanto os artigos no jornal *O Estandarte* mostram, eram feitos às claras.

Contudo, em janeiro de 1912, a campanha contrária aos Metodistas em Cataguases tomou outra dimensão. O anúncio no jornal *O Cataguases*, da criação da Escola Normal Nossa Senhora do Carmo, sob a direção das irmãs Carmelitas⁶² fez com que o debate entre Metodistas e Católicos tomasse outra proporção, em particular pelo fato de o Colégio Metodista de Cataguases ter sido uma das primeiras escolas com a proposta de turmas mistas (GIUDICE; TERROR; BELLEIGOLI, 2012, p. 141), contrapondo-se totalmente à lógica dos internatos católicos, como era o caso do Colégio do Carmo.

Dentro desse contexto, a divulgação da abertura da escola dirigida pelas irmãs Carmelitas da Divina Providência não ressalta apenas os aspectos educacionais e pedagógicos que poderiam seduzir os pais a colocarem suas filhas lá. O maior destaque era a proteção da honra das meninas de Cataguases, o que ataca diretamente a proposta pedagógica Metodista de misturar meninos e meninas na mesma sala de aula. Em outros termos, podemos entender a chegada do Colégio do Carmo como mais uma forma, elaborada, de defesa dos interesses católicos em Cataguases e de ataque, velado, ao avanço metodista.

Dentro dessa perspectiva, a Igreja Católica e suas instituições educacionais representavam o ponto alto e forte do discurso moralista voltado para o controle e a mansidão dos corpos. Segundo Jane Soares de Almeida, “a crença no mundo sobrenatural, o controle da sexualidade, os arquétipos religiosos ditando normas de pureza e mansidão normatizar o comportamento social, com maior ênfase no sexo feminino” (ALMEIDA, 2004, p. 67). As palavras de Almeida reforçam nossa análise no sentido de que o discurso reproduzido no jornal *O Cataguases*, em janeiro de 1912, trazia mais do que mera propaganda para as irmãs carmelitas; representavam sim uma outra vertente de ataque ao estabelecimento de uma escola metodista em Cataguases.

Evidentemente, em termos sociais, a chegada do Colégio do Carmo abriu também uma outra perspectiva para as famílias de Cataguases, uma vez que se tratava de uma instituição educacional confessional católica, o que não pode deixar de entrar em nosso horizonte, especialmente no contexto em que estamos tratando. A longa tradição católica em escolas, remontando ao período colonial (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 25), certamente contou muito para impressionar diversas famílias, especialmente o discurso moralista, parte visível de uma ideologia que visava controlar os impulsos e desejos, especialmente das mulheres e, por conseguinte, das famílias, através da educação (ALMEIDA, 2004, p. 69); em contraposição a isso, a “má fama” dos protestantes, especialmente difundidas pela Igreja em Cataguases, assim como as ameaças e agressões acima destacadas, também devem ter contribuído sobremaneira, tanto para o colapso metodista em Cataguases, quanto para a ascensão do Colégio do Carmo.

Apesar de todas as críticas e de todas as polêmicas que envolviam a filial do Granbery em Cataguases, aqueles que estavam envolvidos, professores, estudantes e pais e responsáveis, buscaram manter um certo grau de normalidade, como nos mostra Priscila Gonçalves

⁶² Centro Cultural Eva Nil. *O Cataguases*, 21/01/1912, fl. 04.

Soares em sua tese de doutoramento, ao analisar as formas de diversão dos cataguasenses no início do século XX. Segundo a autora:

o Almanack (n.d.) relata em detalhes uma partida de futebol entre o time da cidade de Leopoldina, Ribeiro Junqueira, e o Granberyense Foot Ball Club, de Cataguases. A notícia sobre o referido jogo foi encontrada na página 2 do Jornal Cataguazes de 05 de outubro de 1913 (SOARES, 2021, p. 179).

A respeito do final das atividades da filial do Granbery em Cataguases, o depoimento de José Antônio Teodoro nos indica alguns elementos da transição feita à época. Segundo Teodoro, como algumas das principais famílias de Cataguases, como os Peixoto e os Dutra, estavam com seus filhos matriculados no Granbery enquanto a escola vigorou na cidade, “chamaram Antônio Amaro, que estava em Ubá, para tomar conta do colégio” (ALONSO, 2012a, p. 30), assim que os Metodistas foram embora. A percepção popular apresentada no depoimento do ex-porteiro é referendada pela análise de Eloisa Silva quando esta assinala que:

No início de 1914, o colégio filia-se ao Ginásio São José de Ubá, de propriedade e direção dos professores José Januário Carneiro e Antônio Amaro Martins da Costa. Este, na impossibilidade de transferir-se para Cataguases, delega ao Professor Arnaldo Carneiro Viana a direção do colégio, função esta exercida em comum acordo com o Prof. Amaro, e na qual permanece até janeiro de 1917 (SILVA, 2005, p. 39)

A fala do ex-porteiro José Antônio Teodoro é bastante interessante e revela que a animosidade entre Católicos e Protestantes era significativamente forte e que a população local, fortemente influenciada pelo discurso Católico, não aceitou uma escola dirigida por protestantes. Como forma de reação, o porteiro assinala a chegada de Antônio Amaro, professor do conceituado Ginásio São José, situado na cidade vizinha, Ubá. Tanto a análise de Silva, quanto o final do depoimento de Teodoro, indicam uma transferência tranquila, quase ocorrida de maneira natural, escondendo, portanto, a natureza conflituosa que permeou essa “troca”.

A troca foi noticiada na edição de 11 de dezembro de 1913, de O Estandarte, que reproduziu uma notícia divulgada em Ubá pelo jornal O Movimento, no qual destacava o fim das atividades do Granbery em Cataguases. A matéria dava conta de que “os pais católicos retiraram seu apoio aos educadores *yanks* que impunham o seu credo aos alunos obrigando-os à leitura da Bíblia inglesa. Sem apoio do povo católico o Ginásio começou a decair e desaparecer, cerrando suas portas (...)”.⁶³ É interessante analisar que, ao longo do ano de 1913, o tão combativo O Estandarte praticamente não mencionou o Granbery de Cataguases, fazendo somente em uma única vez e ainda assim sem críticas numa notícia sobre a inauguração do Grupo Escolar de Cataguases, no qual participaram estudantes do Granbery.⁶⁴

⁶³ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. O Estandarte. 11/12/1913, ANO III, nº 91, fl. 02.

⁶⁴ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. O Estandarte. 02/03/1913, ANO III, nº 53, fl. 01.

Um jornal que se mostrou tão combativo em 1911, dois anos depois apresenta-se como tolerante? O que provavelmente já estava em andamento ao longo do ano de 1913 era a sistemática saída de estudantes do Colégio Granbery, o que fez com que o editor, Leopoldo Felix dos Santos, passasse a concentrar mais esforços em divulgar o Colégio do Carmo do que em bater nos Metodistas. Nesse aspecto, O Estandarte dedicou, ao longo de todo o ano de 1913, sempre páginas para propaganda do Colégio do Carmo, quando não fazia apologia explícita através de matérias elogiosas como uma intitulada “Impressões de uma visitante ao Colégio do Carmo em Cataguases”. Neste artigo, fica clara a visão conservadora a respeito do papel da educação para as mulheres, pois é apontado que a educação feminina proporcionada pelas irmãs carmelitas, “(...) não se procura fazer da menina a mulher sábia, mas a mulher forte que realiza o que disse Fenelon, a mulher forte fia, oculta-se, obedece e cala, e por isso opera maravilhas”.⁶⁵ Afinal de contas, o que uma mulher, sendo uma boa Católica, poderia esperar?

Conclusão

Os depoimentos e os jornais utilizados ao longo deste capítulo trouxeram à tona uma situação conflituosa entre protestantes e católicos, mostrando que a aceitação de uma outra interpretação religiosa num país de colonização Católica, mesmo quando cristã, não foi simples e muito menos pacífica. A reação Católica mostrou-se, desde os primórdios da chegada dos Metodistas em Cataguases, ainda no final do século XIX, extremamente violenta, chegando às vias de fato, como no caso do Reverendo Felipe Revale de Carvalho.

A chegada da filial do Colégio Americano Granbery em Cataguases, mesmo ocorrendo no início da década de 1910, ou seja, mais de 15 anos depois dos eventos que envolveram o Reverendo Carvalho, encontrou também um ambiente bastante hostil. Se não chegaram a ocorrer atos de violência física, tal como no final do século XIX, encontramos inúmeras outras formas de violência, especialmente voltadas para denegrir a imagem dos Metodistas entre os cidadãos cataguasenses.

Calúnias, difamações, acusações infundadas foram divulgadas por meio da imprensa local, especialmente através do jornal O Estandarte que, apesar de se declarar como um órgão católico, porém sem vínculos oficiais com a Igreja, atuou o tempo todo como uma linha de frente do combate e das críticas à presença do Colégio Metodista em Cataguases, ressaltando sempre dois aspectos: a violação da tradição Católica e o perigo que a juventude local presenciava com a mistura de moças e moços em um mesmo ambiente.

Em outros termos, o jornal apelava para o medo dos pais a respeito do que poderia ocorrer com seus filhos, especialmente com suas filhas, uma vez que a questão da honra feminina sempre foi alvo de maior debate em uma sociedade patriarcal. A filial do Granbery em Cataguases não encerrou suas atividades porque os pais deixaram de dar apoio à iniciativa

⁶⁵ Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. O Estandarte. 05/01/1913, ANO III, nº 46, fl. 02.

educacional dos Metodistas, como foi destacado no Estandarte. Ela fracassou porque os católicos souberam explorar os temores de uma sociedade patriarcal.

Fontes:

1 – Ministério da Memória João Batista Panisset - da Igreja Metodista Central de Juiz de Fora

O Cristianismo metodista no Brasil – Concílio Regional do Norte – Cataguases (a maioria das informações aqui relatadas foi fornecida pelo veterano irmão sr. José Fernandes Sucasas, testemunha ocular de quase todas elas e, atualmente, guia leigo paroquial de Cataguases, contando com 73 anos de idade e 46 de serviços prestados à Igreja (pelo revendo Epaminondas Moura).

2 – Centro Cultural Eva Nil - Cataguases

O Cataguases. 26/02/1911.

O Cataguases. 12/03/1911.

O Cataguases. 07/05/1911.

O Cataguases. 21/01/1912.

4 - Biblioteca Nacional - Hemeroteca Digital.

O Pharol. 09/03/1890, ANO XXIV, N^a 58.

O Pharol. 19/08/1890, ANO XXIV, N^a 195.

O Pharol. 08/09/1891, ANO XXIV, N^a 224.

O Pharol. 04/01/1901, ANO XXXV, N^a 3.

O Expositor Cristão. 04/08/1904, vol. XIX, edição 31.

O Estandarte. 01/10/1911, ANO I, n^a 1.

O Estandarte. 19/11/1911, ANO I, n^a 4.

O Estandarte. 03/12/1911, ANO I, n^a 5.

O Estandarte. 25/12/1911, ANO I, n^a 6.

O Estandarte. 05/01/1913, ANO III, n^a 46.

O Estandarte. 02/03/1913, ANO III, n^a 53.

O Estandarte. 24/07/1913, ANO III, n^a 71.

O Estandarte. 11/12/1913, ANO III, n^a 91.

Almanach de Juiz de Fora, ano IV, 1899.

Referências:

ABREU, Pedro de. **Município de Guarani**: esboço histórico e cronológico. Belo Horizonte: O Lutador, 1991.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALONSO, Paulo Henrique. **A construção de uma cidade**: segregação e desigualdades socioespaciais em Cataguases, Minas Gerais. 2002. 316 fls. Tese (Doutorado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALONSO, Paulo Henrique (org.). **Memória e patrimônio cultural Vol. 1**. Cataguases: Prefeitura Municipal de Cataguases, 2ª ed. 2012a.

_____. **Memória e patrimônio cultural Vol. 2**. Cataguases: Prefeitura Municipal de Cataguases, 2ª ed. 2012b.

_____. **Memória e patrimônio cultural Vol. 3**. Cataguases: Prefeitura Municipal de Cataguases, 2ª ed. 2012c.

AMANTINO, Márcia. A escravidão em Cataguases e os cativos da família Vieira. In: ANDRADE, Rômulo; SOUSA, Jorge Prata (orgs.) **Zona da Mata Mineira**: escravos, família e liberdade. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

BARBOSA, José Carlos. **Salvar e educar**: o Metodismo no Brasil do século XIX. Piracicaba: CEPME, 2005.

BRANCO, Joaquim **Passagem para a modernidade**: transgressões e experiências na poesia de Cataguases (década de 1920) Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2002.

CORDEIRO, Ana Lúcia Meyer. A Missão Metodista em Juiz de Fora: relações com o catolicismo entre 1884 e 1900. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v.1, n.1, p.124-136, 2004.

DUARTE, Antônio Carlos. **Arquitetura eclética em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Funalfa, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade vol. 1**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIUDICE, Ernesto; TERROR, José de Souza; BELLEIGOLI, Ulisses. **O Granbery**. Juiz de Fora: Granbery Edições, 2012.

GURGEL, Eduardo Amaral. **Imprensa e Igreja Católica no início do século XX**: convergências e divergências. 2007. 265 fls. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, educação e humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

LAMAS, Fernando Gaudereto; TOLEDO, Tiago O impacto social e educacional do Metodismo em Cataguases. **Revista do COGEIME**, vol. 15, p 67-73, 2006.

LAMAS, Fernando Gaudereto; OLIVEIRA, Luís Eduardo de. Escravidão, imigração e suas funções em uma economia exportadora – Juiz de Fora, segunda metade do XIX: o caso da companhia união & indústria. In: **História Econômica & História de Empresas XIV**. 2, 55-78, 2011.

LIMA E SILVA, Gercymar Wellington. **As origens da Quarta Região Eclesiástica**. Belo Horizonte: Editora Nacional, s.d.

_____. **Caminhos do metodismo em Minas: de Juiz de Fora a Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Filhos da Graça, 2011.

_____. **Caminhos e descaminhos da graça**. 2ª ed. Belo Horizonte: Filhos da Graça, 2014.

LONG, Eula. **Do meu velho baú metodista**. São Paulo: Junta Geral de Educação Cristã, 1968.

MACHADO, Pedro José de Oliveira; TEIXEIRA, Emília de Moraes. Escolas particulares e urbanização de Juiz de Fora na virada do século XIX para o XX. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, vol. 27, 1-28, 2023.

MOURA, Sérgio Lobo de; ALMEIDA, José Gouvêa de. A igreja na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições (1889-1930)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

OLIVEIRA, Luciano Conrado; MARTINS, Karla Denise. O ultramontanismo em Minas Gerais e em outras regiões do Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 11, n. 2, 259-269, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Ramiro Barboza. **O conservadorismo católico na imprensa de Belo Horizonte nas décadas de 1920-1930** - os jornais o Horizonte e o Diário (1923-1937). 2010. 170 fls. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2010.

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-MS, v. 19, n. 34, 182 – 206, jul/dez. 2017.

PIRES, Anderson **Café, finanças e indústria: Juiz de Fora (1889-1930)** Juiz de Fora: Funalfa, 2009

RESENDE, Enrique de. **Pequena história sentimental de Cataguases** Belo Horizonte: Itatiaia, 1969

REZENDE E SILVA, Arthur Vieira de. **O município de Cataguases: esboço histórico**. 2ª ed. revisada e comentada. Organização da 2ª ed. Joaquim Branco. Cataguases: Instituto Francisca Ignácio Peixoto, 2020.

ROCHA, Isnard. **Histórias da História do Metodismo no Brasil**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1967a.

_____. **Pioneiros e bandeirantes do Metodismo no Brasil**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1967b.

RUFFATO, Luiz **Os ases de Cataguases (uma história dos primórdios do Modernismo)** Cataguases: Instituto Francisca de Souza Peixoto, 2002.

SALVADOR, José Gonçalves. **História do Metodismo no Brasil Vol. 1: dos primórdios até a Proclamação da República (1835-1890)**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1982.

SANTIAGO, Sinval. **História de Rio Pomba**. Rio Pomba: Município de Rio Pomba, 2016.

SILVA, Eloisa de Castro. **As representações do Colégio de Cataguases e de suas práticas educativas nas memórias de seus ex-alunos (Década de 1950)**. 2005. 195 fls. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005.

SOUSA, Jorge Prata. Manumissão de escravos nas práticas testamentárias e nos inventários em um município da Zona da Mata Mineira: Cataguases- 1862-88. In: ANDRADE, Rômulo; SOUSA, Jorge Prata (orgs.) **Zona da Mata Mineira: escravos, família e liberdade**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

VALVERDE, Odete. **A disputa de grupos familiares pelo poder local na cidade de Cataguases: práticas eleitorais, representação e memória**. 2004. 161 fls. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2004.

VELOSO, Josny Batista. **A marca metodista em terras mineiras**. Belo Horizonte: Duffor, 2015.

XAVIER, Wescley Silva. Mitos fundadores, tradições inventadas e sentidos de cidade: uma incursão pela velha e nova Cataguases-MG. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, 15(6), Edição Especial, 122-148, São Paulo, nov./dez., 2014.

“O Granbery marcha para o oeste”⁶⁶: a educação metodista em Goiás (1943-1963)

Tamiris Alves Muniz⁶⁷

Introdução

Instalado em 1943 na cidade de Pires do Rio, o Granbery foi a primeira instituição de ensino metodista criada em Goiás e a primeira escola protestante instalada na região Sudeste do estado. Numa época em que o ensino secundário representava o grande déficit da educação goiana e mesmo brasileira, sendo assumido proeminentemente pela Igreja Católica, o Granbery foi, ainda, a primeira instituição a ofertar esse nível de ensino em Pires do Rio, bem como uma das poucas instituições a oferecê-lo em Goiás nos anos 1940. Um pioneirismo que é representativo do investimento metodista em nossa educação no contexto de inserção do trabalho missionário protestante no Brasil e dos muitos aspectos que envolveram a relação educação e religião no país.

Nesses termos, o propósito deste texto é discutir o processo de criação do Instituto Granbery em Pires do Rio, com vistas a pensar sua construção histórica, os atores sociais e as relações envolvidas na criação dessa instituição, suas propostas e finalidades, sua materialidade e sua identidade institucional e social, bem como seus limites e seus significados para o campo educacional piresino e goiano.

A discussão é tecida a partir de teóricos do campo da história das instituições escolares no Brasil e da análise das fontes, constituídas, sobretudo, de documentos escolares produzidos pelo Granbery. Ao elegermos estudar tal temática corroboramos a assertiva de Sanfelice (2016, p. 17) de que “os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados”, e geralmente, revelam uma origem peculiar, ao passo que toda instituição está vinculada a um projeto sócio-histórico maior e está, de acordo com Araújo (2007, p. 96), “comprometida, dialeticamente, com a cultura a produzir-se e a reproduzir-se entre os educandos”.

O período delimitado de estudo compreende o tempo entre a criação e permanência da instituição, que encerrou seus trabalhos em 1963. Nesse curso, mapeamos, primeiro, a inserção protestante em Goiás e sua relação com o campo educacional no estado, em particular, as primeiras iniciativas na construção de escolas. Em seguida, analisamos de forma mais pormenorizada o processo de instalação do Granbery piresino, sua relação com o contexto

⁶⁶ Referência ao título da matéria publicada no jornal institucional do Instituto Granbery de Juiz de Fora, “O Granberyense”, em 1943 (O GRANBERYENSE, 1943).

⁶⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Servidora Pública da Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO. E-mail: tamirismuniz@gmail.com

local, os sujeitos que se apresentaram nesse processo, sua comunidade escolar e as relações e as práticas que ocorreram em seu interior.

Protestantismo e educação em Goiás

Parte do protestantismo de missão que chega ao Brasil a partir dos anos 1850 motivado pela concepção de Destino Manifesto, a atuação missionária no estado de Goiás se inscreve num projeto civilizador para o interior do país, que se fundamentou em três eixos de ação: religião, educação e saúde (NASCIMENTO, 2005).

Junto à pregação religiosa, esses missionários buscaram investir na criação de escolas, hospitais e/ou postos de saúde, de forma a atender a população, suprir parte de sua carência social e, por conseguinte, propagar a fé protestante, seus valores e a cultura norte-americana, que acreditavam ser superior e que produziria uma sociedade diferenciada, “civilizada”.

O estado de Goiás, marcado pela cultura popular católica e, segundo Nasr Chaul (2010), pelas ideias de decadência, atraso e isolamento após o fim da exploração aurífera, foi visto como um importante campo de trabalho para os missionários protestantes, com a possibilidade de maior conversão, dado suas frágeis condições sociais e o investimento que poderiam fazer nessa área.

Os presbiterianos foram os primeiros a atuar diretamente em Goiás. A princípio, esses missionários vinham de Minas Gerais e da Bahia. Motivada pelo trabalho do missionário John Boyle, em 1893 foi criada, na cidade de Santa Luzia, atual Luziânia, a primeira Igreja Presbiteriana e protestante em Goiás sob administração do presbitério de Minas Gerais. Em seguida, o inglês Frederich Charles Glass chegou à Catalão em 1902, onde fundou um núcleo de pregação protestante que resultou na criação da Igreja Cristã Evangélica do Brasil e na posterior criação de núcleos institucionais em Santa Cruz (1904) e na cidade de Goiás (1906), então capital do estado, Ipameri e Piracanjuba, e ainda um leprosário em Catalão (ARAÚJO, 2004).

O crescimento econômico e populacional experimentado por Goiás a partir do século XX, quando o estado vai se incorporando ao mercado capitalista, investindo mais na produção e exportação agropecuária, acrescido pelo projeto de “*Marcha para o Oeste*” e pela construção de Goiânia (CHAUL, 2010), contribuiu para a expansão protestante, trazendo, entre os migrantes e imigrantes, muitos desses religiosos, ao passo que o crescimento das redes rodoviárias e ferroviárias também favoreceu a vinda de muitos missionários, antes limitada pelo isolamento do estado.

Nesse contexto, as missões presbiterianas atuaram mais efetivamente em Goiás. A Missão Oeste do Brasil expandiu seu trabalho para cidades mais próximas ao Triângulo Mineiro, como Goiandira, Pires do Rio, Ipameri, Catalão e ainda Anápolis (ARAÚJO, 2004). Em uma outra frente missionária, a Missão Sul e a Missão Central do Brasil, que depois vieram a se fundir, atuaram primeiro na região nordeste do estado. Segundo documentos levantados por Nascimento (2008), primeiro, a Missão teria criado uma estação missionária no município de Planaltina, uma igreja e, em 1926, foi fundada a Escola Evangélica Planaltinense que

funcionou até 1948 numa fazenda, na zona rural do município e instalou o Instituto Cristão Veadeirense em Veadeiros, atual Alto Paraíso de Goiás, também sediado em uma fazenda.

Emancipada em 1907, a cidade de Anápolis foi palco importante da expansão protestante em Goiás. Vinculado à Missão Central do Brasil da Igreja Presbiteriana, o médico e missionário James Fanstone fundou ali, em 1927, a primeira Igreja Protestante de Anápolis e o Hospital Evangélico Goiano e, em 1933, a Escola de Enfermagem Florence Nightingale. Ademais, o missionário participou na década de 1920 da fundação do Instituto de Ciências e Letras de Anápolis e do Colégio Couto Magalhães, em 1932, criado a partir da iniciativa de um grupo de várias denominações protestantes da cidade para educar seus filhos (CARVALHO, 2015; DIAS, 2016).

Em seguida, essas missões atuaram na região sudoeste de Goiás, em particular nos municípios de Rio Verde e Jataí que também experimentavam grande crescimento econômico. Conforme Kamila Dias (2016, p. 90), “a cidade de Rio Verde foi estabelecida como sede da Missão Central do Brasil”. Sob a liderança do médico e missionário Donald Gordon, foram fundados ali o Hospital Evangélico de Rio Verde, em 1937, a Igreja Presbiteriana do Brasil, em 1942, e a Escola de Enfermagem. Em Jataí, também por meio do trabalho iniciado por Gordon e seguido pelo missionário Robert Lodwick, foram criadas a Igreja Presbiteriana e a Escola Evangélica de Jataí, em 1942.

Em meio ao processo de construção de Goiânia e de sua afirmação como a nova capital do estado, instalaram-se ali as igrejas: Assembleia de Deus de Madureira (1934), Igreja Presbiteriana do Brasil (1935) e a Igreja Batista (1937) (MORAIS, 2002). Em 1951, os presbiterianos fundaram sua primeira escola na cidade, o Instituto Presbiteriano de Educação (IPE).

O trabalho metodista se inseriu mais tardiamente em Goiás e se aproveitou das condições favoráveis da nova capital para criar sua primeira igreja, a então Congregação Metodista de Goiânia que foi instalada em 1942 pelo pastor Alexandre Melo dos Santos, vinculada à Igreja Metodista de Uberlândia. Em 1943, foi nomeado o primeiro pastor local, Samuel Alves de Melo e, nessa mesma década, o trabalho metodista começou a se expandir pelas cidades mais próximas da capital (IGREJA METODISTA, 2012).

Ainda em 1943, chegou, a Pires do Rio, o diretor do Colégio Metodista Granbery de Juiz de Fora-MG, Irineu Guimarães, que, em reunião com autoridades locais, decidiu-se pela implantação de uma unidade do Instituto Granbery na cidade, permanecendo sua confissão metodista. Com a posterior instalação do instituto educacional, instalou-se na cidade também a Igreja Metodista, a princípio, em uma frente particular em relação ao trabalho implementado em Goiânia e vinculado ao trabalho metodista juiz-forano (INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA, 1943).

De acordo com esse panorama, o trabalho institucional protestante em Goiás se desenvolveu a partir das primeiras décadas do século XX e teve, nesse momento, maior expressão em sua vertente presbiteriana, que, financiada pelas suas missões norte-americanas, foi a primeira igreja a criar escolas no estado. Conforme discussão, a seguir, o trabalho metodista no campo educacional goiano foi mais pontual, embora tenha, em suas limitações, contribuído com o mesmo.

A despeito dessas primeiras iniciativas protestantes, há que se ressaltar que o campo educacional goiano, na esteira do que se processou no país, foi, até meados dos anos 1950, protagonizado pela Igreja Católica, sendo a instituição confessional que mais investiu na criação de escolas nesse período, assumindo, por vezes, o próprio vazio educacional do estado (GONÇALVES, 2017).

0 Instituto Granbery de Pires do Rio

A criação do Instituto Granbery guarda relação com o trabalho missionário e protestante que se processou no Brasil e em Goiás, mas também, importantes singularidades, que se associam ao contexto histórico e educacional de Pires do Rio, as relações de poder e interesses que a forjaram e às suas características próprias, religiosas e educacionais.

Considerada a primeira cidade planejada em Goiás, resultado da construção da Estação da Estrada de Ferro, Pires do Rio, situada na região Sudeste de Goiás, apresenta em sua gênese uma certa particularidade que se distancia das cidades goianas e mesmo brasileiras que surgiram em muito ligadas à Igreja Católica, por meio da doação de terras por parte de fazendeiros para a construção de uma capela, de modo a demarcar a fé religiosa e estimular o crescimento do povoado. Em Pires do Rio, as terras foram doadas para a empresa ferroviária, o que trouxe pessoas de diversas regiões do Brasil e mesmo de outros países para a cidade e estimulou sua economia.

Conforme Silva e Barbosa (2017, p. 209), a cidade se desenvolveu rapidamente “em forma de comércio e pequenas indústrias. Devido também à boa posição geográfica da cidade, com terras férteis, amplas e pastagens propícias, deu-se início à criação de gado” e uma agricultura mais extensiva que foi produzindo excedente exportável e demandando novas indústrias, assim como setores de serviço, transporte e comércio.

Destarte, temos por indícios que a natureza migratória da população piresina inicial concorreu para que a mesma apresentasse um significativo número de evangélicos, ao que se somou à instalação das primeiras igrejas evangélicas, da Igreja Adventista do Sétimo Dia e da maçonaria, instalada em 1927. De acordo com o censo do IBGE, Pires do Rio possuía, em 1940, a maior população protestante do estado em relação ao número de habitantes. De uma população de 14.728 habitantes, 752 se declaravam protestantes, correspondendo a um percentual de 5,10%, que era muito superior ao do próprio estado que era de aproximadamente 1,16% e do município vizinho de Ipameri que apresentava um percentual de 1,58% de protestantes (BRASIL, 1940; DIAS, 2016).

No campo educacional, o início dos anos 1930 marcou a criação das primeiras escolas públicas em Pires do Rio, a saber o Grupo Escolar Martins Borges para o ensino primário e a Escola Normal Joaquim Bonifácio para normalistas, ambos criados em 1932 e instalados em prédios alugados pela prefeitura (FERREIRA, 1999). Contudo, Pires do Rio carecia até o início dos anos 1940 de uma escola de nível secundário. Logo, foi esse fato primeiro que motivou a instalação do Instituto Granbery na cidade.

De acordo com Jacy Siqueira (2006, p. 163), concluído o curso primário restava ao jovem piresino “ingressar na Escola Normal ou, sendo filho de família abastada, ir interno no Colégio Diocesano (Uberaba, MG), no Regina Pacis (Araguari, MG), no Anchieta de Bonfim (Silvânia) ou ainda, se propícia a sorte, se transferir a outro centro (Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Goiânia)” ou senão, abandonar os estudos.

Em função dessa realidade, da ideia de modernização e “progresso” em voga que se associava à criação de escolas e do interesse em amparar os seus e oferecer uma maior formação escolar para os jovens piresinos, um grupo de maçons e líderes locais começaram a se articular para conseguir a instalação de um curso ginásial em Pires do Rio. A primeira solicitação foi feita junto ao bispo católico Dom Emanuel Gomes de Oliveira, que negou o pedido, justificando que as escolas salesianas existentes em Silvânia, próxima ao município, já recebiam os estudantes de Pires do Rio (SIQUEIRA, 2006). Ademais, a maçonaria, que estava à frente de tal pedido, era marginalizada pela Igreja Católica, o que tornava pouco provável qualquer associação entre as mesmas.

Decorre dessas primeiras dificuldades a ideia de procurar por uma instituição de ensino protestante. Tal ideia foi ventilada por maçons ligados às igrejas evangélicas e se fundamentou quando um desses membros, em trabalho na cidade, informou sobre a existência do Instituto Granbery em Juiz de Fora⁶⁸ e de seu projeto de extensão para outras regiões do país. O Granbery já dispunha de grande infraestrutura e prestígio em Minas Gerais, o que despertou o interesse da maçonaria, que tomou a iniciativa de propor a construção da referida unidade em Pires do Rio e envidou esforços para conquistar apoio político e outros recursos necessários para tanto, e a conseguinte aceitação por parte dos dirigentes do colégio. Até então, o governador do estado, Pedro Ludovico Teixeira, interessado também na criação do colégio em Goiás, dado seu renome e a carência educacional enfrentada, cogitou sua instalação na capital (PEREIRA et al., 2011).

Segundo consta no livro sobre a Loja Maçônica Amor e Luz IV, essa entidade pediu a intercessão das mais altas instâncias da instituição no país para que o referido Colégio viesse para a cidade de Pires do Rio (ALBANO NETO, 2007). Nesse momento foi formada uma aliança entre o prefeito municipal de Pires do Rio, Taciano Gomes de Melo, a maçonaria, e outros nomes considerados influentes no município que resultou na criação de uma comissão para tratar da possível instalação de uma filial do Colégio Granbery na cidade. Em seus primeiros trabalhos, essa comissão conseguiu que o diretor do Colégio, Irineu Guimarães, viesse a Pires do Rio e se reuniu com ele no dia 1º de janeiro de 1943 para apresentar-lhe a proposta de criação da unidade piresina do colégio que constava das seguintes ofertas:

a- de um terreno para construção de um prédio, do tamanho que a direção do Granbery julgar satisfatório;

⁶⁸ O Colégio Americano Granbery foi criado em 1889 pelos missionários John McPherson Lander e J. W. Wolling. A instituição recebeu o nome do bispo da Igreja Metodista episcopal do Sul dos Estados Unidos, John Cooper Granbery que havia visitado o Brasil. Nos primeiros anos o colégio ofertou os cursos primário e secundário e, ainda, o curso de Teologia com o objetivo particular de formar seus pastores (PIRES, 2013).

b- de um prédio adaptado para o funcionamento provisório da Filial, sem onus para o Granbery;

c- do pagamento, por (2) anos, das taxas de inspeção que o Governo venha cobrar;

d- da importância de Cr# 100.000.000 (cem mil cruzeiros), para a construção de um prédio próprio (INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA, 1943).

A presente proposta em muito viabilizava a instalação do instituto em Pires do Rio, uma vez que as despesas maiores relacionadas a sua infraestrutura, como aluguel de um prédio provisório, aquisição do terreno e construção do prédio seriam assumidas pela comissão piresina, cabendo ao Granbery assumir, inicialmente, mais a parte pedagógica e administrativa, o mobiliário e demais materiais escolares e ofertar os professores.

Dadas as facilidades encontradas, Irineu Guimarães ao voltar para Juiz de Fora, logo resolveu, juntamente com os demais membros do Conselho Superior do Instituto Granbery, pela criação da unidade do Colégio Granbery em Pires do Rio⁶⁹ (INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA, 05/01/1943, p. 47-49).

Os trabalhos para a instalação do colégio em Pires do Rio se deram em regime de urgência. Em abril de 1943, o professor Luiz Angelo Milazzo e sua esposa, professora Hercília Milazzo, ambos pedagogos e metodistas e, então diretores da Ala feminina do Instituto Granbery em Juiz de Fora, vieram para Pires do Rio junto com uma Comissão Examinadora e iniciaram os trâmites legais para a instalação da escola. Meses depois, em setembro, iniciavam-se as aulas no Instituto sob direção do professor Luiz Milazzo (IGREJA METODISTA, 2012; PEREIRA et al., 2011).

O Instituto se instalou provisoriamente numa casa alugada no centro da cidade até a construção do prédio próprio. De início, o Granbery ofertou o Curso de Admissão, com vinte e dois alunos que foram transferidos de outros colégios dado o interesse dos pais e o correr do ano letivo. Esse curso concorreu para preparar os alunos e formar a clientela para o curso ginásial, que veio a ser criado em 1944 (O GRANBERYENSE, 1943, s/p).

Em 1945, o Granbery se instalou no prédio próprio, ainda em construção, situado na avenida Egídio Francisco Rodrigues, também no centro da cidade. Segundo Ana Maria Pereira et al. (2011), a cerimônia de inauguração do Instituto Granbery em Pires do Rio contou com a presença de autoridades do município e vários membros da maçonaria. A imagem que segue apresenta a fachada do prédio principal em que se instalou o instituto.

⁶⁹ Há indícios que o Instituto Granbery também se instalou na década de 1940 na cidade goiana de Anápolis, vindo a funcionar por um curto período de tempo, formando uma turma de normalistas. Contudo, não foi possível encontrar fontes e/ou maiores informações sobre o mesmo.

Figura 01 - Prédio do Instituto Granbery em Pires do Rio.



Fonte: Arquivo do CEPM-GO “Professor Ivan Ferreira” (s/d).

A fachada do prédio do instituto piresino guardava semelhança com o prédio da instituição sede, com recortes em referência aos castelos medievais e todo revestido em tijolinhos. Contudo, a instituição sede possuía um prédio mais suntuoso, assim como suas outras instalações, o que pode se explicar pelo vínculo direto da mesma com as missões norte-americanas que as financiavam. Não obstante a diferença, a arquitetura e o tamanho do terreno apontavam para o empreendimento que se buscava ali alcançar e significava muito para uma cidade pequena no interior de Goiás. Construído na principal avenida da cidade, junto a importantes prédios públicos como o fórum, a prefeitura municipal e o grupo escolar, o Granbery passava a compor o espaço da cidade e a se apresentar como um elemento de sua urbanização e modernização.

Esses fatores, bem como todo o processo que envolveu sua criação em Pires do Rio corrobora o fato de que “a instituição escolar – se inscreve – constituindo e sendo constituída – nas teias de relações urbanas. Ao inscrever-se na cena da cidade, a escola o faz como experiência complexa e polissêmica” (FARIA FILHO, 2005, p. 33). Ademais, as teias que envolveram a instalação desta instituição, traçadas por relações de poder e interesse entre a maçonaria, o Granbery, de filiação metodista e o poder público municipal, assinalam a complexa relação entre público, privado e religioso que forjou a educação brasileira e segue exercendo poder sobre a mesma.

O desejo que Pires do Rio ofertasse o curso secundário foi, se não o fio condutor, o elo que forjou a criação do instituto. De acordo com dados extraídos por Ana Maria Gonçalves (2017, p. 11), em 1945 havia quinze instituições que ofereciam ensino secundário em Goiás, sendo que “3 (três) eram públicas e 12 (doze) particulares, todas confessionais, sendo 10 (dez) católicas” e 2 (duas) protestantes, das quais uma era o Instituto Granbery em Pires do Rio. Logo, a oferta do ensino secundário e, por conseguinte, a existência do Granbery piresino, aju-

dou a preencher uma lacuna do estado nesse nível de ensino, e, por isso mesmo, representava um privilégio no contexto goiano, que certamente assinalava e alimentava o poder político e econômico local.

Não obstante, é também curioso que a primeira instituição de ensino secundário a se instalar na cidade e, sobretudo, confessional, fosse protestante e não católica como comumente aconteceu no estado e no país. Mesmo Anápolis que, conforme citado, recebeu a outra instituição protestante do período, já contava com um ginásio municipal e, logo depois, recebeu um ginásio católico salesiano. É também curioso que a despeito do significativo contingente protestante de Pires do Rio na época, tenha sido um grupo externo ao campo religioso e educacional que tomou a iniciativa de instalar o referido instituto na cidade e não uma dada igreja ou missão protestante.

Entre 1944 e 1948, o Granbery implantou as quatro séries do curso ginásial, contando, em média, com mais de noventa alunos e passou a funcionar também em regime de internato feminino e masculino. Ainda em 1948, foi implantada a Escola Normal, ministrando em alguns anos os dois ciclos do curso, o Curso Normal de Regentes (1º ciclo) e o Curso Normal de Formação de Professores Primários (2º ciclo). O instituto veio ofertar ainda os cursos técnicos de contabilidade e comércio e depois o ensino primário em meados dos anos 1950, o que assinalava ainda o aspecto expansionista, mercantil e pragmático da instituição. Conforme anunciado ao público, o Granbery se colocava aberto “a todos aqueles que desejam, sinceramente, o progresso de Pires do Rio e de Goiás e a elevação inadiável do nível intelectual da nossa juventude” (INSTITUTO GRANBERY, 1947a, s/p). Um apelo comum das escolas protestantes, que se colocavam como instituição superior, capaz de promover o “progresso” social, fato que, possivelmente, alimentou, a princípio, o apoio e a procura pela mesma e caminhava também no sentido de assegurar sua reserva de mercado (MUNIZ, 2020).

Em sua infraestrutura, o instituto dispunha de internato feminino e masculino, duas quadras de esporte, um campo de futebol e dois vestiários (feminino e masculino). O prédio principal abrigava cinco salas de aula, com 63 m² cada, a parte administrativa, um laboratório de ciências e o auditório, chamado de salão nobre (INSTITUTO GRANBERY, 1962). Ainda em suas dependências foi construído o templo da Igreja Metodista na cidade, onde se realizavam de forma mais particular as atividades religiosas do Instituto e se prestava atendimento religioso a população piresina, fundamentando o trabalho metodista na cidade e assinalando a identidade religiosa da instituição.

Conforme mencionado por Irineu Guimarães, havia por parte da Associação Metodista e do próprio Granbery uma grande expectativa com a cidade de Pires do Rio, que em suas palavras prometia, “num futuro próximo, grandes bençãos para o Instituto Granbery e a Igreja Metodista” (INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA, 24/02/1947). Tratava-se, portanto, de uma expectativa que explicita o ideal educacional e religioso que com ele se misturava em torno da instalação da instituição escolar, bem como as possíveis expectativas em torno da rentabilidade e estabilidade da mesma enquanto uma instituição privada.

A despeito de seu caráter privado e da ajuda recebida por parte do governo municipal para sua instalação, o Granbery também recebeu subvenção do governo estadual. Pelo De-

creto-Lei, n. 19 de 03 de abril de 1944, o Estado concedeu uma subvenção de Cr\$ 20.000.00 à instituição (GOIÁS, 1944). De acordo com Loureiro (2011, p. 15) “a justificativa oficial para o repasse de dinheiro público ao setor privado educacional em Goiás vai desde a situação financeira penosa do Estado até um antigo argumento, da liberdade das famílias de escolherem a escola para seus filhos”, sendo, portanto, uma prática muito recorrente que veio a se intensificar com o alvorecer da República e a crescente crença na educação como um importante instrumento de modernização e “progresso” do país.

Não obstante tais argumentos, a ajuda financeira que o instituto recebeu por parte do Estado e também pelo poder municipal representava mais um elemento da privatização dos recursos públicos e ainda de sua aplicação em escolas confessionais, quando se deveria garantir a laicidade do Estado e do próprio ensino. Em uma relação de interesses, as entidades religiosas, neste caso, a Igreja Metodista, se apresentou como um apoio político e institucional ao campo público, visando, em troca, se afirmar na cidade e promover sua confissão religiosa.

Em seus primeiros anos, o Granbery piresino recebeu ajuda do instituto sede e da própria missão metodista norte-americana que contribuíram financeiramente com sua instalação e manutenção, fazendo por vezes doações em dinheiro e/ou empréstimos para que o mesmo pudesse custear parte de suas despesas e também ampliar suas instalações (INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA, 1937-1973). Administrativamente, o instituto também estava vinculado nesses primeiros anos à instituição sede em Minas Gerais, em particular, ao Conselho Superior do Instituto Granbery, formado, em sua maioria, por membros da Igreja Metodista local.

Por se tratar de uma instituição escolar filial, criada sob a jurisdição do Granbery de Juiz de Fora, o instituto piresino esteve desde a sua instalação subordinado ao mesmo, ao seu conselho administrativo, sendo seus gestores escolhidos externamente, embora, entre esses, tenha se apresentado, em alguns momentos, a figura do reitor, que respondia apenas por esse instituto, e, por vezes era também indicado pela própria unidade, apontando para uma certa flexibilidade no campo administrativo, embora dependesse sempre da aprovação do Conselho Superior. É apenas a partir da década de 1950, quando o instituto piresino deixa de compor a mesma região eclesiástica do instituto sede e se torna independente deste, que o mesmo passa a desfrutar de uma relativa autonomia administrativa, vindo atuar diretamente na eleição de seus próprios diretores e formando seu próprio Conselho Superior, ainda que composto unicamente de membros da Igreja Metodista do Brasil, o que caminhava na direção de salvaguardar o caráter confessional da instituição e a autoridade e poder da Igreja na tomada de decisões relativas ao instituto escolar (INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA, 1937-1973).

A questão financeira, em particular, foi motivo de impasse entre as duas instituições. Em reunião realizada pelo Conselho Superior em fevereiro de 1947, foi relatado que a filial de Pires do Rio “tem trazido grandes prejuízos financeiros para o Instituto Granbery (INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA, 24/02/1947). A ideia de que a filial estava trazendo prejuízos para sua matriz aponta para o seu sentido empresarial, sugerindo que a mesma deveria trazer lucros à instituição ou ao menos conseguir responder por suas próprias despesas.

Logo, a despeito do caráter religioso e filantrópico desta, a mesma era também avaliada do ponto de vista econômico, estando sua permanência condicionada, mais a sua capacidade de se autossustentar e não a própria promoção religiosa e educacional como pregara inicialmente as missões protestantes. Nessa direção, é provável que a grande oferta de cursos, sobretudo os cursos técnicos de comércio e contabilidade também visasse a constituir uma reserva de mercado, de modo a financiar a permanência da instituição. Ademais, as questões financeiras e de financiamento que marcaram o primórdio da instituição nos fornecem pistas sobre seu fechamento duas décadas depois.

A ampla oferta de cursos, sobretudo, a oferta do curso secundário e de cursos técnicos, que eram ineficientes no estado e permitia a continuação dos estudos na mesma instituição e cidade, somado a outros fatores, tais como, a oferta do regime de internato feminino e masculino, que era uma inovação no município, o apoio recebido pela maçonaria e parte da elite local que ali matricularam seus filhos e filhas e influenciaram a matrícula de pessoas próximas, servindo de referência para os demais e o fato de ser uma unidade de um colégio renomado em Minas Gerais, contribuíram em grande parte para o alcance que o Instituto Granbery teve no município e na região.

De acordo com Ferreira (1999), o avanço protestante em Pires do Rio, principalmente, a instalação do Instituto Metodista, incitou o trabalho da Igreja Católica na cidade, que como resposta e também um meio de afirmação e de arregimentar seus fiéis, criou, em 1946, a Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus que foi conduzida pelas irmãs franciscanas de Allegany que vieram para Goiás, e, principalmente, para Pires do Rio com tal finalidade. Em 1948 foi fundado o Ginásio e em 1950 a Escola Normal Sagrado Coração de Jesus (BARROS, 2010).

A criação da escola católica, seguida pela ampliação escolar no município e região na década seguinte e ainda a estagnação econômica que acometeu Pires do Rio, por certo, influenciou as matrículas no Granbery, de modo que o mesmo experimentou, a partir do final da década de 1950, um decréscimo gradativo no número de alunos. Ademais, a instituição contou ainda com a resistência católica. Muitas foram as manifestações da Igreja Católica, que condenava a fé protestante, concebendo-a como heresia e, por conseguinte, o ensino protestante, advertindo as famílias sobre o perigo de manter seus filhos nessas escolas, que poderiam contrair ensinamentos avessos à fé católica (BARROS, 2010).

Temos por hipótese que tais fatores associados às dificuldades financeiras da instituição que se apresentaram desde seus primeiros anos e ao fato de a mesma não contar com um aparato administrativo, institucional e religioso maior, tal como o que foi conferido a instituição sede pelas missões norte-americanas e pela própria Igreja Metodista, levaram ao seu fechamento em 1963, seguido pelo fechamento da igreja local.

Os sujeitos e as práticas escolares

Os sujeitos que deram vida ao Instituto Granbery em Pires do Rio e se envolveram no processo educativo do mesmo, guardam, de modo geral, estreita relação com os sujeitos que forjaram e vivenciaram o espaço das instituições escolares protestantes no país. Entre esses, se destacam os sujeitos externos ao campo educacional que atuaram diretamente em favor da instalação do instituto em Pires do Rio, como visto, civis, maçons e políticos, sem vínculo confessional com a Igreja Metodista, que idealizaram o projeto e criaram muitas das condições para que o mesmo se realizasse.

Em seu período de existência, 1943-1963, o Granbery teve nove diretores diferentes, todos homens, vinculados à Igreja Metodista, sendo dois destes, assumidamente, pastores e outros dois de nacionalidade estrangeira. Estiveram na direção do instituto os senhores: Luiz Angelo Milazzo, Rev. Adelino Moreira, Rev. Oswaldo Jacobsen, Angelino Milazzo, Ernest Heeger, Juvenal Silva, Edvaldo Barbosa de Souza, Rodes Matos Martins e Wilton Rodrigues Cunha. Luiz Angelo Milazzo, primeiro diretor do instituto, foi o que por mais tempo ficou à frente do mesmo, seguido pelo seu irmão, Angelino Milazzo que esteve no cargo por duas vezes.

Dada a atuação da maçonaria piresina, em particular, da Loja Maçônica Amor e Luz IV no processo de instalação e desenvolvimento do Granbery em Pires do Rio, Luiz Angelo, por certo, aproximou-se de muitos maçons e da própria Loja, o que o levou a entrar para a mesma em 1949, quando era ainda diretor do instituto (ALBANO NETO, 2018). Em meio à projeção alcançada com o Granbery e dos contatos e alianças realizados, Milazzo foi eleito deputado estadual em Goiás por dois mandatos consecutivos e ocupou importantes cargos públicos no estado, desempenhando seu primeiro mandato como deputado estadual entre 1951 e 1955 pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sendo ainda eleito vice-presidente da Assembleia Legislativa entre 1954 e 1955. No mandato seguinte (1955-1959), Milazzo renunciou para assumir a Secretaria de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio no governo de José Ludovico. Em seguida, entre 1966 e 1971, ocupou o cargo de Procurador-Geral do Estado no governo Otávio Lage (CAMPOS; DUARTE, 2002).

A carreira política experimentada por Luiz Milazzo é mais um elemento curioso e importante da relação entre educação, religião e o campo secular, público e político. É possível que a eleição de Milazzo se fundamentou nessa relação, na associação de sua imagem com a fundação do Instituto Granbery e, por conseguinte, como alguém preocupado com a educação e o desenvolvimento de Pires do Rio e que veio a contribuir com o mesmo. Essa associação foi em muito forjada nesse período pós-guerra, quando as superpotências passaram a estimular a educação como meio de garantir a paz mundial e atender às demandas do capital, de se obter maior e mais rápida produção para contrabalançar o desequilíbrio dos mercados (LOURENÇO FILHO, 1929; SOARES, 2016). Nesse sentido, a educação e seus dirigentes desfrutaram de grande prestígio, fato que ajuda a explicar a rápida ascensão política de Milazzo, à qual se associa ainda a sua representatividade religiosa, protestante, em um município que na época possuía uma das maiores populações protestantes do estado e também sua representatividade junto à maçonaria, que contava, por certo, com membros em todo o estado.

Destarte, é possível apreender na projeção pessoal e política de Milazzo uma relação entre prática e representação como concebe Chartier (1990, p. 17), para quem as representações do mundo social “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” e tendem a impor uma autoridade, “a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

No que se refere ao corpo docente, a grande maioria deste era formado por professores protestantes, metodistas ou de outras confissões, chamados de educadores missionários. Conforme atesta Nascimento (2005), o exercício da docência estava também para os protestantes ligado à ideia de vocação, de missão, sendo o professor concebido como um missionário educador, alguém designado por Deus que “porta o saber e professa a boa nova, a verdade, aos seus alunos” e, por isso mesmo, se apresentava como um modelo de conduta a ser seguido (NASCIMENTO, 2005, p. 185). Ainda no que se refere ao perfil religioso, o instituto contou ainda com professores/missionários norte-americanos ou de outras nacionalidades. De início, todos os professores do instituto vieram transferidos da unidade de Juiz de Fora.

O relato sobre um desses professores, Alfredo Birbary, presente no jornal institucional, aponta para o perfil cultivado por estes: “pela sua idade, além de professor, o temos sempre como nosso segundo pai. Conhecedor e professor de diversas línguas, muito viajado, sabe manter sempre palestras agradáveis, com o que cativa sempre a simpatia até dos mais rebeldes discípulos” (O GRANBERYENSE, 1948, p. 16).

Assim como nessa descrição, os demais professores eram apresentados no que se refere às suas formações e experiências, destacando a boa relação destes com os alunos, o caráter dinâmico dos mesmos, principalmente, o envolvimento em atividades culturais e esportivas e, ainda, o caráter paterno/materno do mesmo, o que certamente concorria para conferir um status familiar a escola, de modo a atender aos anseios das famílias tradicionais e, possivelmente, alcançar maior respeito e público.

No que tange à formação, os primeiros professores vindos de Juiz de Fora possuíam, em sua maioria, formação superior, sendo alguns destes em Pedagogia. Mas, no geral, nos anos que se seguiram, a maioria dos professores eram normalistas e secundaristas e alguns técnicos em contabilidade ou comércio, contando ainda com alguns ex-alunos da instituição, o que é representativo de seu ideal formativo, da importância em formar profissionais para atuar na mesma, bem como da carência de professores no estado, sobretudo, no interior, sendo a docência um meio desses alunos ingressarem no mercado de trabalho.

Em relação às questões de gênero, o instituto apresentou um número maior de professores do sexo masculino, o que correspondia a cerca de 53% do corpo docente. A diferença, por sua vez, não era grande, indicando um certo equilíbrio entre o número de professores e professoras nesta instituição. Acreditamos que tais distinções estivessem relacionadas ao fato de a instituição ter ofertado, a princípio, apenas o curso ginásial, que permaneceu até o fechamento da instituição e ter ainda ofertado cursos técnicos, sendo ambos mais ministrados por homens, a despeito da feminização do magistério em curso, que conforme atestado por Almeida (2004) atingiu primeiro o curso primário.

No corpo discente, predominavam os alunos não-evangélicos, entre esses, muitos católicos e espíritas. O instituto recebeu alunos de várias cidades próximas a Pires do Rio e mesmo de outros estados e regiões, fato que se explica pela carência de escolas de nível secundário na época. Tratava-se, sobretudo, de alunos do sexo masculino, brancos e pertencentes às famílias mais abastadas, que podiam custear com as mensalidades do curso e do internato, o que evidencia o caráter privado e mais elitista da instituição, embora a mesma trabalhasse também com bolsas de estudos. Conforme os relatórios da instituição, essas bolsas contemplavam os cursos técnicos, eram parciais, variavam em torno de 70 a 12% de concessão referente ao valor da anuidade e atendiam cerca de 20% do total de matrícula, sendo, possivelmente, uma forma de assegurar o caráter democrático/cristão da instituição e, sobretudo, de legitimar o investimento público na mesma (INSTITUTO GRANBERY, 1959; 1960).

Considerando as matrículas em todos os cursos, estimamos que entre 1944 e 1962, a instituição recebeu aproximadamente dois mil e seiscentos (2.600) alunos. (INSTITUTO GRANBERY, 1944-1962; 1947b; 1948-1959; 1949-1963). A tabela a seguir apresenta as matrículas no curso ginásial, que funcionou em todo o tempo na instituição, responsável maior pela sua criação e permanência, com maior número de matrículas.

Tabela 01 - Matrículas Curso Ginásial – Instituto Granbery (1944-1962)

Ano	Séries do curso ginásial				Total
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
1944	32				32
1945	30	11			41
1946	55	27	09		91
1947	38	34	23	08	103
1948	26	23	22	20	91
1949	35	29	19	21	104
1950	23	20	23	13	79
1951	27	29	18	23	97
1952	41	20	19	12	92
1953	32	35	22	18	107
1954	37	21	16	17	91
1955	30	26	15	20	91
1956	35	43	21	13	112
1957	27	27	34	15	103
1958	42	27	22	25	116
1959	41	31	22	25	119
1960	36	26	25	21	108
1961	38	25	17	18	98
1962	29	24	18	8	79

Fonte: MUNIZ (2020, p. 204).

O curso ginásial abrigou um percentual médio de 67% do alunado do Granbery, representando a maior demanda do instituto. Em dezesseis anos com o curso completo funcionando, o instituto recebeu um total aproximado de um mil, setecentos e cinquenta e três (1.753) matrículas no curso, em média, cento e dez (110) matrículas por ano, sendo seu contingente maior nas séries iniciais. O número de alunos do sexo masculino foi superior, fato que se verifica na maior parte de tempo do curso, representando, em média, 65% do alunado da instituição. Nos três anos finais da instituição essa diferença caiu significativamente. Em 1960, eram 53% de homens e 47% de mulheres. Em 1961, pela primeira vez, o número de mulheres matriculadas ultrapassou o número de homens, totalizando 53%, fato que se seguiu em 1962, com 52% de mulheres e sinaliza uma transformação no próprio campo educacional com a crescente entrada do sexo feminino nas escolas, principalmente, no curso secundário, até então, mais acessível aos homens (INSTITUTO GRANBERY, 1944-1962).

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que orientou praticamente todo o curso ginásial no período em estudo, a educação das mulheres deveria se fazer, preferencialmente, em “estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas” (BRASIL, 1942). Por sua vez, o instituto funcionou em regime de coeducação dos sexos, atendendo meninos e meninas em salas mistas, o que, conforme Almeida (2007) e Azevedo (1976) foi uma prática em muito inaugurada pelos protestantes no país.

O currículo prescrito pela instituição para o curso ginásial atendia ao disposto pelos programas oficiais, em particular, pela Lei orgânica de 1942, apresentando poucas singularidades. A Educação Física e a prática esportiva, marca da instituição sede, foram em muito valorizados pelo instituto piresino, fato que se observa na infraestrutura destinada aos mesmos, com duas quadras esportivas, um campo para futebol e dois vestiários e na organização e participação em muitos campeonatos locais e regionais, sobretudo, de vôlei, futebol e basquete, bem como no destaque dados a tais atividades nos programas de ensino e demais registros escolares.

Conforme disposto em seu Estatuto, “os esportes fazem parte integrante da educação física dos alunos, sendo por isso, obrigatório o comparecimento aos jogos escalados, jogos escolhidos, pelos próprios alunos de acordo com o parecer dos pais ou médico do Instituto” (INSTITUTO GRANBERY, s/d, s/p).

Embora prescrito por essa Lei, curiosamente, o Granbery não apresentou, em nenhum de seus programas de ensino, disciplinas de caráter religioso. Contudo, apesar de não constar no currículo prescrito, o Estatuto Interno do Granbery (s/d) dispôs que:

Aos alunos do curso primário e das três primeiras séries do Ginásio, o Instituto ministra aulas de História Sagrada, estudo das Escrituras Sagradas, sem discussão de assuntos dogmáticos ou de controvérsia religiosa. Interessa, apenas ao Instituto, que os seus alunos tenham conhecimento das doutrinas cristãs através dos discursos de Jesus, e dos fatos históricos do Cristianismo, segundo a narração dos Evangelhos. Aos alunos acima mencionados é obrigatória a frequência a estas aulas (INSTITUTO GRANBERY, s/d).

Ainda segundo registros em atas, fazia parte do tempo escolar devocionais diárias que aconteciam no intervalo das aulas com cerca de quinze minutos de duração. Nesses momentos os alunos se reuniam no salão nobre do instituto, eram realizadas leituras bíblicas e comentários sobre as mesmas, orações e entoadas músicas. Conforme o Estatuto, era realizada diariamente “uma assembléia de alunos em que se fazem a eles preleções sobre os seus deveres escolares, cívicos e religiosos. É obrigatório, a todos, o comparecimento a essas assembléias” (INSTITUTO GRANBERY, s/d, s/p). Logo, a frequência obrigatória buscava assegurar a finalidade de evangelização do instituto.

Destarte, o ensino religioso fazia parte do programa escolar, das práticas estabelecidas e experimentadas no instituto, como comumente acontece nas escolas confessionais, constituindo assim, num saber escolar, inclusive, obrigatório, como citado no Estatuto, e que fez parte das finalidades educativas desses institutos. Conforme André Chervel (1990, p. 186; 188), esses saberes são “modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos”, concorre com sua formação e “provoca a aculturação conveniente”, afirmando o caráter confessional da instituição.

Em suas formas de organizações no espaço escolar, os alunos criaram, no início da instituição, em 15 de dezembro de 1945, o Grêmio Literário Castro Alves, sendo seu primeiro presidente, o aluno Nelson Siqueira. Conforme as atas, as reuniões do grêmio literário eram marcadas por momentos culturais tais como, declamação de poesias, anedotas, apresentações musicais, discursos e discussão de livros clássicos da literatura. Os alunos gremistas participavam ainda da organização de atividades culturais e esportivas do instituto (INSTITUTO GRANBERY, 1945).

Destarte, como experimentado em diversas instituições de ensino brasileira nesse período, o grêmio literário foi um importante elemento das culturas que se desenvolveram no interior da instituição e de formação e organização dos alunos. Embora o mesmo estivesse subordinado ao regime escolar, os alunos possuíam certa liberdade para atuarem ali, sendo um espaço próprio de reunião entre eles, de promoção de suas identidades e individualidades, permitindo que estes assumissem certas responsabilidades, como a organização de eventos e apresentações culturais, capacitando-os para o desenvolvimento de suas potencialidades, o que se verificou ainda na criação de associações esportivas e teatrais do instituto.

Em suma, muitas foram as práticas que se inscreveram no cotidiano escolar do Granbery, que passam, entre outros, pelos cursos e programas de ensino, pelas avaliações e métodos didáticos, materiais e recursos escolares, normas, modos de organização e socialização da comunidade escolar, pelo uso do uniforme escolar, pelas competições esportivas, apresentações culturais, excursões, desfiles cívicos, celebração de datas comemorativas e rituais religiosos que imprimiram a identidade da instituição, apresentando traços de modernidade, do pragmatismo norte-americano em meio ao conservadorismo educacional e religioso.

Considerações finais

Em sua origem e permanência, o Instituto Metodista Granbery apresenta aspectos comuns e singulares em relação às demais escolas de vinculação protestante criadas no estado e mesmo no país que se inscrevem no espaço e tempo em que foi criado, na mobilização de distintos atores sociais, em sua razão de ser, nas suas relações e realizações socioculturais, políticas e religiosas e, logo, em sua proposta e prática escolar.

A começar pelo espaço e tempo em que foi criado, o estado de Goiás no início dos anos 1940, em particular a cidade de Pires do Rio, revela muitas das condições visualizadas pelas missões para a implantação do trabalho protestante, que também corroboraram para o interesse dos atores sociais piresino em investir na instalação do Granbery, fazendo frente a iniciativa missionária.

A aposta da instituição em construir logo seu prédio próprio no centro da cidade e em um grande espaço físico guarda também relação com o projeto missionário e educacional protestante, em seu interesse em se inserir na cena urbana e se autopromover através de um amplo trabalho educacional. Ao se instalar na avenida principal de Pires do Rio, onde já se encontrava o prédio da prefeitura municipal e do fórum, o Instituto Granbery já passa, em sua materialidade, a compor o espaço central da cidade e se afirmar junto com as principais instituições do município que estavam ali instaladas, se colocando como uma das mesmas, como um dos elementos símbolos da urbanização, da modernidade e do progresso em Pires do Rio, o que corroborava ainda com o ideal protestante, sobretudo, norte-americano de civilização.

Ademais, essa concepção vinha de encontro com a mentalidade do século XX que promoveu “uma associação dos termos moderno, modernidade e modernização a questões de desenvolvimento e progresso atreladas ao processo de urbanização” (PEREIRA, 2014, p. 21). Buscava-se muito o desenvolvimento das cidades por meio da instalação de comércios, bancos, indústrias, escolas e outros, que viessem a materializar o progresso econômico e cultural almejado, o que se observa no trabalho da elite econômica, política e intelectual piresina para a instalação de uma escola de nível secundário na cidade e o conseguinte apoio que a mesma e, principalmente, o poder público conferiu ao Granbery.

Por sua vez, diferente da maioria das instituições de ensino protestantes que resultaram do trabalho missionário de suas igrejas e/ou missões, inclusive das missões norte-americanas, em Pires do Rio, se observa uma atuação mais externa ao campo religioso, representada pela maçonaria e pelo grupo político local. A escola criada em Pires do Rio não partiu da iniciativa da Igreja, do trabalho missionário metodista, mas sim da maçonaria e dos atores políticos que a ela se juntaram, mas que não professavam, no geral, a fé protestante e não tinham nenhum interesse religioso na criação do Instituto. Possivelmente sim, a maçonaria marginalizada pela Igreja Católica procurava, por meio da criação de uma escola protestante, demonstrar seu poderio, se afirmar mais socialmente e ainda contar com um espaço de ensino mais aberto ideologicamente para acolher os seus.

O Granbery era um colégio renomado, alicerçado na pedagogia americana, o que por certo despertou o interesse da maçonaria e do prefeito municipal em instalá-lo em Pires do Rio, que se encontrava em vias de modernização. Contudo, quando o município passa a contar com outras instituições, principalmente, de nível secundário, esse instituto parece ter perdido muito de sua importância na cidade e, por conseguinte, o apoio recebido, o que, possivelmente, corroborou para o fechamento do mesmo, uma vez que tal atuação foi mais pontual, no momento de criação do instituto, deixando de oferecer uma sustentação nos anos seguintes.

Curiosamente, a despeito de Pires do Rio possuir nos anos 1940 a maior população protestante no estado de Goiás, a mesma parece não ter sido capaz de sustentar a permanência do Granbery na cidade. Ademais, Pires do Rio experimentou nas décadas seguintes uma estagnação econômica e, por conseguinte, populacional, o que, por certo, também concorreu para o fechamento do instituto, comprometendo parte das matrículas e pagamentos e mesmo o apoio por parte do poder municipal.

Para além dos interesses e esforços internos da questão religiosa, a criação do instituto foi forjada em meio a relações de poder e interesse que extrapolam o campo religioso e se inscreve também no campo social e político. Travestida da ideia de modernização do ensino e desenvolvimento local, essas alianças realizadas assinalam a natureza reguladora da religião e o interesse político no campo religioso que remonta a relação entre Estado e Igreja no Brasil que fora também apropriada pelo protestantismo no país e precisa ser mais problematizada.

Em sua identidade religiosa, que se verifica na filiação confessional, no corpo docente e no currículo escolar, essa instituição está direta ou indiretamente ligada à finalidade religiosa de promover a fé e os valores protestantes. Portanto, são “expressões de visões de mundo” (ARAÚJO, 2007, p. 96). Logo, é importante também pensar a identidade e a finalidade religiosa dessa instituição e confrontá-la junto às ideias de “modernidade” e “progresso” que propagava.

Não obstante o curto tempo de funcionamento do Granbery piresino, é possível afirmar de início que o mesmo foi importante para o campo educacional local, principalmente, por ter suprido nos primeiros anos a lacuna existente no ensino secundário e ter também ofertado cursos técnicos.

Assim, apesar da natureza religiosa, dos elementos que forjaram a criação dessa instituição, que em muito carregava traços de conservadorismo em meio à proposta de inovação, a mesma contribuiu com o campo educacional no município e na região em que se inseriu e, por conseguinte, contribuiu com a história da educação em Goiás, ocupando parte do vazio deixado pelo Estado na criação e manutenção de escolas, formando inúmeras pessoas e sendo palco de muitas iniciativas pedagógicas e culturais.

Desta feita, o presente estudo aponta para a importância em se conhecer mais essa instituição, assim como as demais escolas protestantes criadas em Goiás e no Brasil, que são ainda pouco investigadas, sobretudo, se comparadas às escolas católicas, mas que são, em suas particularidades e potencialidades, igualmente importantes para a compreensão da história de nossa educação.

Referências:

ALBANO NETO, João. **80 anos de história da Loja Amor e Luz**. Pires do Rio: Gráfica Pires do Rio, 2007.

_____. **90 anos. Loja Amor e Luz IV n. 1.159**. Pires do Rio: Gráfica Pires do Rio, 2018.

ALMEIDA, Jane Soares de. A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **História da Educação**, Pelotas, n. 22, p. 61-86, maio/ago 2007 Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 11 set. 2021.

_____. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane; SOUZA, Rosa; VALDEMARIN, Vera. **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARAÚJO, José Carlos. As instituições escolares na Primeira República ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, M. I. M; [et al.]. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. **História do Protestantismo em Goiás (1890- 1940)**. 2004. 198f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BARROS, Aparecida Maria Almeida. **No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1944-1963)**. 2010. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico Brasileiro**. 1940.

_____. **Decreto-lei n. 4.244/1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CAMPOS, Francisco Itami; DUARTE, Arédio Teixeira. 1941-1981. **O Legislativo em Goiás**. Goiânia: Assembleia Legislativa de Goiás, 2002. 450 p. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5475740-O-legislativo-em-goias-volume-3-perfil-parlamentar-i-i-1947-2003.html>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CARVALHO, Heliel Gomes de. **James Fanstone: protestantismo, medicina como vocação e legado social na fronteira Goiás na primeira metade do século XX**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Ciências Ambientais, Centro Universitário de Anápolis/ UniEvagélica, Anápolis, 2015. Disponível em: <<http://www.unievangelica.edu.br/files/imagens/Heliel%20Gomes%20de%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUL, Nasr. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 3ª ed. Goiânia: Editora UFG, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990.

DIAS, Kamila Gusatti. **Educação presbiteriana em Jataí (GO): o Instituto Samuel Graham (1942-1971)**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2016.

FARIA FILHO, Luciano. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, Libânia; CARVALHO, Marta; MENDONÇA, Ana; CUNHA, Jorge. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FERREIRA, Aroldo Márcio. **Urbanização e Arquitetura na Região da Estrada de Ferro Goiás - E. F. Goiás: Cidade de Pires do Rio, um exemplar em estudo**. 1999. 278 f. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

GONÇALVES, Ana Maria. Ensino secundário em Goiás: a constituição de uma rede de escolas católicas (1889-1945). **III Seminário Internacional: História do Tempo presente**, 2017, Florianópolis. Anais do III Simpósio Internacional: História do Tempo presente. Florianópolis, UDESC, 2017.

GOIÁS. **Decreto-Lei, n. 19 de 03 de abril de 1944**. Concede uma subvenção de Cr\$ 20.000,00 à filial do Instituto Granbery, de Pires do Rio. Goiânia, 1944.

IGREJA METODISTA. **Boletim institucional**. Goiânia, 2012.

INSTITUTO GRANBERY DE JUIZ DE FORA. **Atas do Conselho Superior do Granbery**. Juiz de Fora, MG. 1943-1957.

_____. **Atas do Conselho Superior do Granbery**. Juiz de Fora, MG. 05 de janeiro de 1943.

_____. **Atas do Conselho Superior do Granbery**. Juiz de Fora, MG. 24 de fevereiro de 1947.

_____. **III Livro de atas do Conselho Superior do Granbery (1937-1973)**. Juiz de Fora, 1937-1973.

INSTITUTO GRANBERY. **Ata sobre a fundação de uma filial do Granbery**. Pires do Rio, 1943.

_____. **Atas do Grêmio Literário Castro Alves**. Pires do Rio, 1945.

_____. **Estatuto Interno do Granbery de Pires do Rio**. Pires do Rio, s/d.

_____. **Informativo à comunidade**. Pires do Rio, 1947a.

_____. **Livro de matrículas do curso de regentes da Escola Normal (1948-1959)**. Pires do Rio, 1948-1959.

_____. **Registro de matrícula (1949-1963)**. Pires do Rio, 1949-1963.

_____. **Registro de matrículas curso ginásial (1944-1962)**. Pires do Rio, 1944-1962.

_____. **Relações das gratuidades ou contribuições reduzidas concedidas aos alunos**. Pires do Rio, 1959.

_____. **Relações das gratuidades ou contribuições reduzidas concedidas aos alunos**. Pires do Rio, 1960.

_____. **Relatório do ano letivo de 1962**. Pires do Rio, 1962.

_____. **Segundo livro de matrículas (1947)**. Pires do Rio, 1947b.

LOUREIRO, Walderês. **Qualidade da educação e privatização de recursos públicos**. Goiânia: Editora UFG, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. Prefácio. In: WALTHER, Léon. **Tecnopsicologia do trabalho industrial**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

MORAIS, Itelvides José de. **O protestantismo pentecostal em Goiânia: de 1970 a 2002**. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MUNIZ, Tamiris Alves. **Educação protestante em Goiás: entre modernidade e tradição nos institutos Samuel Graham – Jataí e Granbery – Pires do Rio (1942-1963)**. 2020. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

NASCIMENTO, Ester Fraga. **Fontes para a História da Educação: documentos da missão presbiteriana dos Estados Unidos no Brasil**. Maceió: Edufal, 2008.

NASCIMENTO, Ester Fraga. **Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical**. 2005. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

O GRANBERYENSE. **Periódico institucional discente**. Juiz de Fora, 1943.

_____. **Periódico institucional discente**. Juiz de Fora, 1948.

PEREIRA, Ana Maria et al. **Memorial Colégio Estadual Prof. Ivan Ferreira**. Pires do Rio, 2011.

PEREIRA, Jardel Costa. **O moderno no progresso de uma cultura urbana, escolar e religiosa e a educação secundária do Instituto Presbiteriano Gammon (1892-1942)**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

PIRES, Jackson Luiz de Oliveira. **Empreendimento missionário americano: o modelo educacional granberyense e o universo político cultural de Juiz de Fora (1889-1930)**. 2013. 289 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/259/1/Pires%2c%20Jackson-Dissert-2013.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SANFELICE, José Luís. Introdução. In: SANFELICE, J. L.; JACOMELI, M. R. M.; PENTEADO, A. E. A. (orgs.). **História das instituições escolares: teoria e prática**. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016.

SILVA, Juliane Carla; BARBOSA, Fábio. Estrada de Ferro Goiás e a modernização do território goiano: o caso de Pires do Rio (GO). **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Eduacionais.**, Iporá, v.6, n.1, p.192-217, ago./dez., 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/7318>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SIQUEIRA, Jacy. **Um contrato singular e outros ensaios de História de Goiás**. Goiânia: Kelps, 2006.

SOARES, Flávia Karla. **Educação infantil e diversidade: concepções das profissionais de uma creche da rede municipal de Pires do Rio-GO**. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016. Disponível em: <<http://cdn.ueg.edu.br>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

Entre a resistência e a adesão: Oscar Machado e o Instituto Porto Alegre no contexto de nacionalização do ensino.

Everton Fernando Pimenta⁷⁰

Introdução

O presente capítulo objetiva, brevemente, entender como o Porto Alegre College (PAC)/ Instituto Porto Alegre (IPA), o 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, que oscilaram, desde a tentativa de enquadrar o PAC/IPA às novas exigências legais impostas pela 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 entre 1934 e 1954, se observarão esses elementos com o fito de trazer uma nova leitura para tal processo, que parece ter sido mais complexo do que afirmou parte da literatura que já o analisou.

Para tanto, lançaremos mão de um conjunto documental, composto por documentos relativos ao instituto, entrevistas, 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.

1. Os missionários norte americanos e os alicerces para se transplantar um modelo educacional exógeno.

No último quarto do século XIX, ao dirigir seus esforços para o Brasil, os missionários metodistas norte-americanos pautaram suas atividades pelo binômio fé e educação. Nessa seara, superados os primeiros desafios de sua chegada e instalação, uma vez estabelecidos, além das iniciativas das construções de seus templos, eles também se dedicaram à tentativa de transpor seu modelo educacional para o país.

⁷⁰ Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor EBTT no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, campus Nepomuceno. Este trabalho, ora revisitado, é um desdobramento de nossa pesquisa de doutorado, intitulada Oscar Machado: uma trajetória em meio ao metodismo, integralismo e maçonaria (1930-1965), defendida em 2019, que contou com o financiamento do CNPQ. E-mail: evertonpimenta@cefetmg.br

Tais empreendimentos, combinados, além da busca por angariar novos fiéis, também objetivavam atrair a simpatia da população em geral, numa estratégia que visava a capilarizar a denominação religiosa, em especial, nas camadas médias e elites urbanas.

Destarte, ao se contrapor, sobretudo à educação ofertada pelas escolas católicas, seus colégios se colocavam como portadores de um modelo educacional moderno, prático, que expressava também os valores liberais norte-americanos. A despeito da força que o catolicismo possuía em nossa sociedade, essa situação contribuiu para que, nas regiões onde se instalaram, as instituições metodistas de ensino atraíssem os filhos de parcelas das elites locais, sendo por elas vistos com bons olhos.

Vencidas as primeiras adversidades, ao se analisar o funcionamento dos colégios metodistas, sobretudo nas décadas iniciais do século XX, tendo como palcos principais os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, é preciso perceber, de um modo mais amplo, que, além de seu modelo educacional, as estruturas burocrática e arquitetônica de seus educandários também foram para cá trazidos, situação que refletiu nos processos de socialização por eles sediados.

Nesse sentido, por efeito da peremptória ascendência que os missionários norte-americanos e a própria Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos exerciam nas ações da denominação religiosa, como uma tentativa de integrar a vida dos estudantes e gerar uma sensação de pertencimento a uma coletividade maior, as próprias estruturas físicas das instituições de ensino metodistas brasileiras, em boa medida, replicavam o padrão arquitetônico dos casarões dos fazendeiros do sul dos Estados Unidos ou dos colleges metodistas situados nessa região. (MESQUIDA, 1994, p. 132-136)

Tal afirmação é percebida, na imagem abaixo, pela comparação das fachadas do Porto Alegre College (PAC) (prédio do centro) que, por ser uma construção mais nova, – erigida por meio da ação dos missionários norte-americanos que o administraram, de sua fundação, em 1922, até o ano de 1934 – presumivelmente teria sido inspirada no modelo arquitetônico das fachadas dos prédios principais do Birmingham-Southern College (BSC), Alabama-EUA (prédio à esquerda), e da Southern Methodist University (SMU), Texas-EUA (prédio à direita).

Imagem 1: Fachadas dos prédios principais do IPA, BSC e SMU.



Fonte: LIMA, 2014, p. 18.⁷¹

Sobre os possíveis reflexos que a adoção deste modelo arquitetônico pudesse causar, Valeska A. de Lima 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, bem como o controle das atitudes dos membros da comunidade acadêmica, conforme se pode visualizar nas imagens abaixo, do PAC/IPA e SMU. (LIMA, 2014, p. 16-17)

Imagem 2: Vistas aéreas das construções do PAC/IPA e da SMU.



Fonte: PIMENTA, 2019, p. 201.

⁷¹ Segundo a autora, essas imagens integravam os anuários que os educandários produziam, intitutados, Revistas La Revue, Colunas e Rotunda, respectivamente publicadas pela BSC, IPA e SMU.

Somados, tais elementos, intencionalmente podem ter afetado, diretamente, as inter-relações travadas em seus educandários que se diferenciavam, bastante, daquelas que eram tecidas nas tradicionais escolas católicas. Isto é posto, pois, não só, exteriormente, se vislumbrava uma aparência exógena como também, internamente, se desenvolvia uma cultura escolar que era inculcada nos estudantes, por uma série de dispositivos dos quais se aparelhava o PAC, cujas construções também compunham um universo apartado, espacialmente, da sociedade e da cultura gaúcha e brasileira como um todo, elementos que serão, a seguir, abordados. (MESQUIDA, 1994, p. 132-136)

2. Os primórdios: do surgimento do Porto Alegre College à chegada de Oscar Machado.

Se o surgimento das instituições de ensino metodistas, no Brasil, ocorreu marcado pelo modelo advindo dos Estados Unidos, no início da década de 1930, ainda que tal estado de coisas se mantivesse presente, como reflexo das transformações pelas quais a organização e o funcionamento da própria igreja passaram, significativas mudanças passariam a ser percebidas em seus educandários.

Dentre elas, as principais a serem destacadas se remetem à obtenção da autonomia da Igreja Metodista Brasileira frente à Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos, ocorrida em 1930 que, pouco tempo depois, em janeiro de 1934, foi sucedida pela escolha de Cesar Dacorso Filho como o primeiro bispo brasileiro.

Por ser contrário ao domínio da Junta das Missões no sistema educacional metodista e à continuidade dos missionários nos postos de chefia das unidades que o integravam, uma das primeiras medidas que o bispo César Dacorso tomou foi a substituição dos reitores norte-americanos por brasileiros. (NOVAES NETTO, 2004, p. 86)

Essa decisão possui relevância na análise que esse trabalho pretende realizar pois, ao ter sido escolhido para ser o primeiro reitor brasileiro do Porto Alegre College (PAC), ela possibilitou que o personagem Oscar Machado viesse a ocupar um posto ainda mais importante no seio dos espaços decisórios da igreja e de seus educandários.

Imagem 3: Oscar Machado em frente ao prédio principal do PAC/IPA.



Fonte: PIMENTA, 2019, p. 206.

Ademais, a opção por seu nome possui uma dupla dimensão pois, além de poder funcionar como uma tentativa para lidar com as dificuldades financeiras, que se mostravam frequentes na trajetória da instituição, também pode ter se configurado como uma estratégia para resolver possíveis problemas que fortuitamente surgissem na passagem do controle das administrações das instituições de ensino para as mãos dos brasileiros.

Logo, na condição de intelectual orgânico metodista – que foi forjado no Colégio União de Uruguaiana-RS e nos colleges norte-americanos⁷² Birmingham-Southern College (BSC), Alabama-EUA, e Southern Methodist University (SMU), Texas-EUA), bem como por ter trabalhado, como professor, no mesmo Colégio União de Uruguaiana-RS e no Instituto Granbery de Juiz de Fora-MG, onde também exerceu cargos diretivos⁷³ – concebe-se que, caso a opção por seu nome tenha se originado da preocupação de serem resolvidos quaisquer problemas burocráticos ou pedagógicos, Oscar Machado não encontraria grandes dificuldades ao ocupar a reitoria do PAC.⁷⁴

Quando foi questionado sobre os motivos que justificariam a escolha do nome de Oscar Machado para assumir a reitoria do PC e se esta definição teria gerado algum tipo de disputa, Edni Oscar Schroeder afiançou que ela ocorreu sem grandes celeumas. Em sua leitura

⁷² No valem os aqui do conceito de intelectual orgânico advindo da obra de Antonio Gramsci. Sobre isso, ver: (GRAMSCI, 1979). Sobre a formação de intelectuais orgânicos pelo metodismo ver: (PIMENTA, 2017).

⁷³ Uma vez terminadas suas graduações nos cursos de Filosofia e Pedagogia, na Birmingham-Southern College (BSC) no estado do Alabama e na Southern-Metodist University (SMU), em Dallas, Texas, ao retornar ao Brasil, após uma rápida passagem como professor, no Colégio União, ele lecionou, entre 1930 e 1934, no Instituto Granbery de Juiz de Fora-MG, o maior educandário metodista do país. Sobre isso, ver: (PIMENTA, 2019, p. 76-130)

⁷⁴ Referimo-nos a eventuais problemas que poderiam surgir na administração do educandário, por exemplo, em decorrência de parte de sua documentação poder ter sido redigida em inglês ou pela necessidade de possuir um dirigente com conhecimento da estrutura administrativa e do projeto pedagógico, fossem eles advindos mais dos colégios metodistas brasileiros ou de seu modelo norte-americanos.

ra, Oscar Machado tanto seria capaz de dar continuidade à forma como a escola funcionava, quanto de aprofundar os padrões de relacionamento existentes, garantindo, assim, a manutenção das relações pessoais com membros da Igreja Metodista americana. (Entrevista com Edni Oscar Schroeder, 26/07/2016)⁷⁵

Ainda acerca da escolha por Oscar Machado tem-se que, levando-se em conta o senso de responsabilidade nutrido por parte da Igreja Metodista do sul dos Estados Unidos pela manutenção da missão no Brasil, sobretudo até a Igreja brasileira se tornar autônoma, de um certo modo, o motivo que o teria levado à reitoria do PAC/IPA talvez se relacionasse com as relações que ele possuía nos Estados Unidos, tecidas durante o período em que lá estudou.

Faz-se essa dedução pois, em casos de necessidade financeira, as instituições de ensino nas quais ele estudou poderiam prestar algum socorro para a manutenção do PAC/IPA, situação que ocorreu ao longo de sua gestão, ensejando que ele fizesse várias viagens aos Estados Unidos nas décadas de 1930 e 1940, dentre as quais se destaca a ocorrida em 1947, na SMU, registrada pela fotografia abaixo:

Imagem 4: Oscar Machado recebe a doação de US\$ 2.000 em um cheque entregue pelo reitor da SMU Albert C. Zumbrunnem



Fonte: The SMU Campus, 12/06/1947, p. 1.

Num mini-curriculum que o próprio Oscar Machado elaborou, enfatizando essas ocasiões nas quais esteve nos EUA para levantar recursos para o IPA, além daquilo que adveio de doações da SMU, ele afirmou que pouco havia conseguido obter com a Igreja. Dessa maneira, ressaltou que a maior parte do que ele conseguiu arrecadar originou-se de doações realizadas

⁷⁵ Edni Oscar Schroeder é ex-aluno do Instituto Porto Alegre na década de 1960, tendo sido, assim como Oscar Machado o fora, professor da UFRGS e reitor do IPA. Dada sua vivência no interior do metodismo e do IPA, a seu estudo de mestrado sobre a instituição (SCHROEDER, 1982) e 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 ele afirmou nestes materiais citados.

por instituições como o Rotary⁷⁶ e em conferências que ele realizou em diversos locais, situação que reforça a importância da utilização de sua rede de contatos para a subvenção do PAC/IPA durante os vinte anos em que ocupou sua direção. (MACHADO, 1974)

3. A gestão de Oscar Machado e o aprofundamento do modelo educacional metodista.

Desde a investidura de Oscar Machado no cargo de reitor do PAC, ocorrida em 1934, ficou patente que, junto do aumento em suas estruturas físicas⁷⁷, a instituição também passou por importantes alterações naquilo que concerne à sua cultura escolar.⁷⁸

Em parte, tais transformações, frutos da nova dinâmica inscrita pelo novo dirigente no PAC, derivariam da instrumentalização das experiências por ele acumuladas ao longo de sua trajetória escolar e profissional, algo que pode ser descrito como uma espécie de *habitus* metodista que, desde então, nortearam algumas das ações implementadas na escola.⁷⁹

Por esse ângulo, se o PAC já possuía alguns órgãos similares aos que existiam na SMU, a exemplo dos grêmios estudantis e do jornal *O Reflexo*, e, se já existia um sentimento de pertencimento a uma coletividade designada de “família collegense” (O REFLEXO, 1934, p. 3), se reconhece que, sob a batuta de Oscar Machado, um conjunto de outros símbolos foram para ele transpostos.

A começar pelo lema “conservar melhorando”, quando se observam, retrospectivamente, as ações desenvolvidas, desde a abertura do PAC, e aquelas que por Oscar Machado foram instauradas, é notório que, imerso em um contexto de amplas transformações no interior do metodismo, em sua gestão, este modelo foi substancialmente aprofundado, o que se pode interpretar como aquilo que ele descreveu sob o termo “melhorando”.

À vista disso, ao abordar a substituição do último reitor norte-americano, Jesse Earl Moreland, por Oscar Machado na administração do PAC, o jornal da instituição, *O Reflexo*, mencionou que a primeira providência tomada pelo novo dirigente foi a de criar o hino da escola até então inexistente. Na cobertura da celebração do aniversário de Jesse Earl Moreland, o evento da criação do hino da escola foi registrado nos seguintes termos:

⁷⁶ No período compreendido entre 1946 e 1949, ele foi delegado nas Convenções Internacionais do Rotary Club, realizadas nas cidades de Atlantic City, Detroit e São Francisco. (MACHADO, 1974)

⁷⁷ Para informações sobre a expansão do instituto na gestão de Oscar Machado ver: (GUTIERREZ, 1983, p. 23).

⁷⁸ Sobre o conceito de cultura escolar aqui adotado, ver: (JULIA, 2001).

⁷⁹ O *habitus* pode ser descrito como 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 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)

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 à música da Universidade Metodista do Sul, dos EE.UU., e que perfeitamente correspondia às condições almejadas, sendo imediatamente adotada para o hino do Colégio. O dr. Oscar recebeu naquela ocasião uma linda medalha de ouro, que era o prêmio oferecido ao vencedor do concurso. Na mesma ocasião, ensaiamos o hino por duas ou três vezes, com resultado satisfatório. (O REFLEXO, 1934, p. 12)

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 a estes tipos de símbolos:

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)

Vale lembrar que, tal qual Oscar Machado, Jesse Earl Moreland também havia sido aluno da Southern Methodist University de onde, além do modelo arquitetônico, se importou o modelo educacional e administrativo do PAC, com diversos órgãos e estruturas dos quais ele seria dotado. (SCHROEDER, 1982, p. 28)

Como resultante disso, presume-se que muitas das iniciativas postas em prática por Oscar Machado refletiam, nada mais nada menos, do que 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 cores⁸⁰, do hino do campanário⁸¹, entre outros.

Em tal seara, se essas inovações que reforçaram a identidade e a cultura escolar do PAC tiveram em Oscar Machado um de seus principais fomentadores, se ressalta que os profissionais que ele trouxe consigo, quando de sua transferência, do Granbery para Porto Alegre, por possuírem uma bagagem similar à sua, também foram agentes de tal processo.⁸²

Tais ações, eivadas de um grande simbolismo no interior da cultura escolar do educandário, por não representarem radicais mudanças frente à situação na qual ele assumiu o colégio, justificavam o lema adotado em sua gestão, ao mesmo tempo em que, possivelmente, também satisfaziam a alta hierarquia da Igreja Metodista.

⁸⁰ Abordaremos, adiante, a alteração das cores do educandário.

⁸¹ Sobre isso ver: (COLUNAS, 1958, p. 27).

⁸² Eram ex-alunos e professores do colégio mineiro, onde esse estado de coisas já estava consolidado como um habitus. 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 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.).

Apresentado este histórico dos anos iniciais do PAC, das razões da escolha por Oscar Machado para assumir sua reitoria e das novidades transladadas por ele e sua equipe neste contexto, se compreende que, talvez, o lado mais visível do legado de sua administração se remeta às contribuições que ele deu ao educandário na tentativa de transformá-lo numa réplica da SMU.⁸³

Contudo, em paralelo a esse processo de aprofundamento do modelo educacional metodista, com a bem-sucedida introjeção e recrudescimento de seus valores na comunidade do instituto, Oscar Machado também enfrentaria um grande desafio: a necessidade de adequar o colégio às novas exigências do governo de Getúlio Vargas que passaram a exigir a nacionalização das instituições de ensino.

4. Os momentos iniciais da nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul e seus impactos no PAC.

Considerando que as dificuldades e os desafios citados nos tópicos anteriores não foram pequenas, um dos problemas mais complexos com o qual Oscar Machado se deparou enquanto reitor surgiu da realidade que passou a ser 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.

Nessa conjuntura, 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, culminaram, no início da década seguinte, naquilo que ficou conhecido como “Reforma Francisco Campos”.⁸⁴

Com o intuito de 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 introduziu 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

⁸³ Abordaremos, adiante, o projeto que visava fazer do PAC/IPA uma espécie de réplica da instituição norteamericana, que foi chamado de Little SMU.

⁸⁴ Sobre a Reforma Francisco Campos e esse contexto ver: (MORAES, 1992; 2000 e SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p. 189-190)

Com a reorganização do ensino secundário e superior, as medidas implementadas atingiram, diretamente, o funcionamento do PAC que atuava nestes dois segmentos. Ultrapassando as questões inerentes às novas diretrizes educacionais do governo Vargas, se destaca que, mesmo em menor grau, ao lado de outras instituições de ensino ligadas a grupos étnicos no Rio Grande do Sul, ele passou a ser alvo de um maior rigor na fiscalização de seu funcionamento.⁸⁵

Exemplo disso ocorreu em fevereiro de 1931, quando a Comissão de Ensino Secundário – sem deixar de mencionar que o PAC enviou um processo para adequar o funcionamento de seu ensino secundário às exigências da nova estrutura do sistema educacional, apesar de reconhecer a conformidade de sua atuação – 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, anos depois, lutaria a seu lado na Segunda Guerra Mundial, a constante presença de inspetores federais no PAC lhe traria novas demandas a fim de que ele se adequasse às exigências governamentais.⁸⁶

À fim de atender a onda nacionalista, Oscar Machado cria o Centro Cívico de Brasilidade do PAC, primeiro órgão do gênero a existir no estado, cuja função seria a de ajudar a despertar o civismo na mocidade. (COLUNAS, 1938, p. 93)

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 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 sobre as

⁸⁵ Referimo-nos ao maior rigor que foi direcionado às escolas ligadas, em especial, aos alemães, italianos e seus descendentes durante o processo de nacionalização do ensino, aspectos que abordaremos a seguir.

⁸⁶ 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).

atividades cívicas do Instituto, com a aprovação do Reitor. (PROSPECTO DO INSTITUTO PORTO ALEGRE, 1939, p. 26)

A esse respeito, para promover uma educação cívica, ancorada em valores nacionalistas, que eram reclamados pela Comissão de Ensino Secundário, bem como pelos inspetores federais que o avaliavam, entre as práticas para a adequação do PAC às novas exigências governamentais, se verificaram que, durante a realização de 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 implementou 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.

5. Entre adesão ou resistência à nacionalização do ensino, surge o Instituto Porto Alegre.

No cenário político inaugurado pelo golpe de 1937, ocorreram significativas mudanças no governo do Rio Grande do Sul, que foi ocupado por cinco interventores, dentre eles, para o que nos interessa mais de perto, Manuel de Cerqueira Daltro Filho e Oswaldo Cordeiro de Farias.⁸⁷

Em seus governos, em consonância com aquilo que preconizava o Ministério da Educação e Saúde Pública, já sob o comando de Gustavo Capanema Filho, foi que algumas ações da Secretaria da Educação e Saúde Pública – SESP/RS, chefiada por José Pereira Coelho de Souza, concorreram para as mudanças em curso, em especial para a inflexão do processo de nacionalização do ensino.⁸⁸

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 se-

⁸⁷ Durante o Estado Novo e, após seu fim, até a posse de Cylon Rosa, ocorrida em 07/01/1946, foram interventores do Rio Grande do Sul: Manuel de Cerqueira Daltro Filho (17/10/1937 – 19/01/1938), Maurício Cardoso (19/01/1938 – 04/03/1938), Oswaldo Cordeiro de Farias (04/03/1938 – 04/09/1943), Ernesto Dornelles (11/09/1943 – 01/11/1945) e Samuel Figueiredo da Silva (01/11/1945 – 07/01/1946).

⁸⁸ Como se verá a seguir, se, desde antes do Estado Novo, o PAC/IPA implementou as exigências das Reformas Educacionais, como a Reforma Francisco Campos, de 1931, uma vez terminado o Governo Provisório de Getúlio Vargas, passaria a ter que seguir as novas diretrizes definidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, que esteve sob a liderança de Gustavo Capanema entre 1934 e 1945, contexto que trará muitos impactos para o funcionamento do colégio.

guir, 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)

Porém, ao se tomar a Era Vargas como um todo, se notou que, após ter buscado adequar o PAC às exigências que lhes foram impostas no contexto do Governo Provisório (1930-1934)⁸⁹, no Estado Novo, frente à inflexão do processo de nacionalização do ensino, a administração do educandário parece ter adotado uma postura um pouco diferente, cujas pequenas nuances precisam ser resgatadas para que seja feita uma análise adequada da mesma.⁹⁰ Em vista disso, sem que se entendam que essas sejam excludentes, lançam-se duas hipóteses interpretativas.

A primeira delas se refere à existência, entre os metodistas, de uma incorporação de seus valores, tomados aqui como uma espécie de habitus. Este, em razão do sentimento de pertencimento à coletividade religiosa, mas também extrapolando os aspectos ligados meramente à sua participação nas atividades da igreja, de um modo mais amplo, também envolveria os professores e alunos, em sua inserção nas comunidades escolares de seus educandários, bem como também balizaria suas condutas, para além desses espaços, dentro de um certo padrão comum, que era ansiado para a atuação de seus membros, situação que o tornaria ingrediente importante do projeto coletivo metodista.⁹¹

Sob tal perspectiva, pelo fato dessas estruturas estruturantes cumprirem um papel de guia de suas ações, os metodistas possuiriam uma tendência natural, automática, a reagir a quaisquer ações que atacassem suas concepções espirituais ou seu modelo educacional, que se mostravam coerentes com os valores que lhes eram introjetados. (BOURDIEU, 2011, p. 191)

A segunda hipótese – mais ligada aos administradores e professores dos educandários metodistas – propõe que, simultaneamente às tentativas de se adaptar os colégios aos aparatos legais e se apresentar como obedientes às exigências que lhes eram impostas no acirramento do processo de nacionalização do ensino, conjuntamente a quaisquer eventuais reações impulsionadas pelo habitus metodista, conscientemente ou não, de modo pacífico, eles teriam desenvolvido uma postura de resistência a tal processo.

⁸⁹ No Governo Provisório foi criada uma série de leis e instituições estaduais e federais, sob a justificativa de se combater o perigo das ações políticas de grupos estrangeiros em meio às escolas que possuíam caráter étnico. Sobre as leis estaduais 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). Sobre as leis e federais, entre outras, ver o decreto n. 406/38, o decreto n. 1.006/39 e o decreto n. 1.545/39 (QUADROS, 2006, p. 53).

⁹⁰ Sobre o processo de nacionalização no estado, entre outras os trabalhos, ver: (ALMEIDA, 2014; BARBOSA, 1987; CAPRARA, 2003; FIGUEIREDO, 2017; GERTZ, 1991; 1992; 2005a; 2005b; GIRON, 1989; KIPPER, 1979; KREUTZ, 1994, 2003 e PAIVA, 1987).

⁹¹ O projeto coletivo metodista pode ser descrito como a tentativa de sua capilarização, com vistas a ampliar o número de seus fiéis e a influência que suas lideranças, leigas ou integrantes de seu corpo eclesial exerceriam na sociedade brasileira como um todo. Nessa direção, junto do que ocorria em suas igrejas, seus educandários eram imprescindíveis. Eles forjavam seus próprios intelectuais e futuros educadores, ao mesmo tempo em que, ao ofertar um ensino eivado dos valores liberais dos quais se diziam portadores, mas também de suas concepções religiosas, objetivavam influenciar os filhos das elites e camadas médias que estudavam em seus diversos colégios. Sobre isto ver: (PIMENTA, 2017; 2019).

Sopesando essas hipóteses no contexto abordado, no Rio Grande do Sul, entre as escolas impactadas pelas ações dos governos estadual e federal, que exigiam sua nacionalização, ficou patente que o maior rigor recaiu sobre aquelas que pertenciam às duas maiores comunidades de imigrantes, os italianos e alemães.

Tal situação é posta pois, há muito tempo, pairava a imagem de que sobretudo os alemães ofereceriam uma ameaça à sociedade como um todo:

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)⁹²

No que tange à comparação entre a nacionalização de outros educandários ligados às coletividades de imigrantes, a exemplo dos colégios alemães – como ocorreu no Colégio Teuto-Brasileiro Farroupilha⁹³ – e a ocorrida no PAC/IPA, é preciso não perder de vista que elas apresentavam situações díspares, pois, até onde se conseguiu apurar, o educandário metodista foi um pouco menos impactado pela política nacionalizadora.

Ainda assim, como reação ao processo de nacionalização, à primeira vista, quando se comparam as ações que tais instituições desenvolveram no período, se pondera que, embora ambas tenham aderido ao mesmo, cada qual, à sua maneira, lançou mão de estratégias diferentes, resistiu a esse processo, e se saiu vitoriosa ao seu final.

Desta forma, antes mesmo da inflexão no processo de nacionalização, ocorrida no Estado Novo, no bojo das alterações exigidas pelos órgãos de controle estaduais e federais, se ressalta que a substituição do nome do Porto Alegre College, para Instituto Porto Alegre, ocorrida no ano de 1935, foi uma das ações mais visíveis da administração de Oscar Machado nesse ínterim.

⁹² Se percebe que, desde antes das mudanças ocorridas na década de 1930 e da verticalização do processo de nacionalização nesta, já havia, no Rio Grande do Sul, uma preocupação em relação às comunidades de imigrantes e seus educandários, dentre os quais muitos funcionavam em língua italiana e alemã, situação que se acentuaria no Estado Novo.

⁹³ Não será nosso foco verticalizar na análise do Colégio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Para entender sua relação com o processo de nacionalização do ensino, recorremos 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 os impactos e as ações do educandário. Utilizando uma rica documentação institucional, sua pesquisa exemplificou como se deram as relações de adesão e resistência da instituição, diferenciando-se daquelas que antes haviam estudado o referido colégio. Permitiu também perceber como, apesar de ter sido decretado seu fechamento em duas ocasiões, a escola logrou êxito ao tecer estratégias de resistência pacíficas e, a um só tempo, como ela demonstrou adesão ao processo de nacionalização do ensino e preservou traços da cultura germânica. (FIGUEIREDO, 2017)

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 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, inicialmente, poderia ser tomada como uma demonstração de adesão a tal processo, ela precisa ser analisada mais detidamente, pois trouxe consigo um dado que aponta para uma outra direção.

Em entrevista concedida no ano de 1976 aos estudantes do IPA, sem entrar em maiores detalhes sobre as reais razões disso, Oscar Machado 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)

Não se descarta que a resistência à troca do nome do PAC pudesse ter se manifestado mais por força de questões internas do metodismo, como por exemplo, por conta da obtenção da autonomia da igreja brasileira em relação à igreja do sul dos EUA ou da nomeação de César Dacorso, em 1934, como o primeiro bispo brasileiro. Contudo, a despeito dos motivos pelos quais tenham ocorrido, é certo, associadas à troca do nome, as demais remodelações levadas à cabo pela administração de Oscar Machado se mostraram bastante abrangentes.

Assim, se, originalmente, elas se remeteram mais a questões burocráticas⁹⁴, relativas aos parâmetros exigidos para o funcionamento dos ginásios, aos poucos, pelo que se pode averiguar, abrangeram aspectos vinculados à reprodução e recrudescimento de elementos que conformavam o habitus metodista.

⁹⁴ Dentre elas, podemos citar a obediência às diretrizes impostas pelos decretos federais para a organização do ensino secundário que delimitaram a grade curricular e trouxeram parâmetros para o ingresso dos novos 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 ginasial precisam prestar o respectivo 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)

Sobre esse segundo aspecto, uma ação que poderia ser entendida como uma mimetização ou transposição daquilo que Oscar havia vivenciado, por exemplo, no Instituto Granbery de Juiz de Fora, foi a adoção de um novo lema para a escola, “Liberdade e Responsabilidade”.⁹⁵

Junto da alteração de seu nome e da adoção do lema supracitado, ocorreu uma mudança significativa, que envolveu seus símbolos e, conseqüentemente, a própria identidade do IPA: a troca de suas cores, passando do azul e branco para o azul e amarelo.

Num primeiro momento, conquanto tal modificação pudesse ser vista como uma tentativa de diferenciar as cores do educandário das demais escolas de Porto Alegre que, eventualmente, as adotassem, também pode ser tomada como uma maneira de prestar uma deferência a outros colégios metodistas do estado.⁹⁶

Hoje, o Azul e o Amarelo. Inicialmente, o Azul e o Branco. Como naquela época (lá por 1935...) quase todos os colégios da capital tinham essas cores e o IE de Passo Fundo também, o Dr. Oscar Machado mudou as cores Ipaenses: ele pegou o azul do IE e o Amarelo do União, colégios irmãos do IPA, e criou nossas cores. (GUTIERREZ, 1983, p. 5)

Em paralelo a essa possível leitura, uma outra interpretação poderia ser apresentada aqui, o fato de que a escolha do azul seria uma forma de homenagear a SMU. Essa suposição se remete ao projeto que, desde a fundação do PAC, que contou com doações da SMU, visava a transformá-lo no que se denominou de “Little SMU”:

Na conjuntura dessa expansão das atividades no setor educacional por parte dos metodistas, alinhando-se à mesma lógica de seu projeto educacional que regia o Instituto Granbery de Juiz de Fora, no bojo dos demais educandários da designação religiosa criados no Rio Grande do Sul, sobreleva-se que o PAC surgiu como uma espécie de réplica do modelo dos colleges norte-americanos em Porto Alegre. Sob a direção de educadores oriundos dos EUA que viriam a ser seus primeiros reitores, já em sua fundação, ao implantar o projeto coletivo metodista para a educação, ambicionava-se transformar o PAC na primeira universidade do estado do Rio Grande do Sul.⁹⁷ Dessa maneira, seja por meio da documentação produzida pelo PAC ou pela SMU, testemunhou-se o aprofundamento da relação tecida entre as duas instituições, iniciada na pioneira iniciativa de auxílio da primeira turma de formandos do college norte-americano SMU que, em 1922, angariou fundos voltados para o PAC. (...) a vinculação entre as instituições se fortaleceria ao longo das décadas seguintes, como um reflexo da continuidade das campanhas realizadas na SMU para levantar

⁹⁵ Esse lema foi idealizado pelo professor Irineu Guimarães, que ocupou o cargo de coordenador de disciplina no Granbery. Após algumas disputas internas, Guimarães fora demovido deste posto que passou a ser exercido por Oscar Machado. (NOVAES NETTO, 2004, p. 64-72). Para ver mais sobre essas disputas de poder entre Oscar Machado e Irineu Guimarães que, em alguma medida, contribuíram para a vinda de Machado para o PAC, ver: (PIMENTA, 2019, p. 183-193)

⁹⁶ Havia no Rio Grande do Sul outras instituições de ensino metodistas como o Colégio Americano de Porto Alegre, o Colégio União de Urugaiana, o Centenário de Santa Maria e o Instituto Educacional Metodista de Passo Fundo.

⁹⁷ Entre os anos de 1923 e 1934, os reitores do PAC foram todos norte-americanos: J. R. Saunders (1923- 1924), Allan K. Manchester (1925-1926), e Jesse Earl Moreland (1927-1933). Destes, apesar de ter sido o segundo a assumir o cargo, no jornal da SMU, Jesse Earl Moreland era chamado de “primeiro presidente da Little SMU”. Ver: (The Semi-Weekly Campus, 24/02/1951, p. 1).

fundos voltados para o PAC, ao ponto deste último passar a ser denominado pelos metodistas como a “Little SMU”. (PIMENTA, 2019, p. 186)

Poucos anos depois, em 1926, esse processo se acentuaria quando, idealizada para subsidiar o pagamento dos salários de Jesse Earl Moreland, por iniciativa da comunidade da SMU, foi realizada uma campanha de arrecadação anual denominada “Earl Moreland Fund”. Afirmando ser esta uma das melhores tradições do college pois, de modo altruísta, dedicava seu empenho a um país onde quase 85% da população era analfabeta, a matéria informou que, mobilizando todo o câmpus, o montante arrecadado se compunha de doações, de diversos valores, feitas pelos alunos, suas fraternidades, sua escola dominical, dentre outros. (The Semy-Weekly Campus, 11/12/1926, p. 1-2)

Em conjunto, tais medidas, às quais se soma a criação de um Centro Cívico, dedicado a discutir elementos importantes de nossa história, simbolizando a adesão do IPA ao processo de nacionalização do ensino do IPA, são vistas como situações que convergiram na conformação da cultura escolar da instituição. Por conseguinte, agiram de modo a reforçar o habitus metodista que, salvo as especificidades de cada instituição, se fez presente nas escolas e universidades da denominação religiosa pelas quais Oscar Machado passou, seja no Brasil ou nos Estados Unidos.

Aprofundando um pouco mais sobre esses aspectos, temos que, tal qual ocorreu em outros educandários metodistas do estado ou mesmo no Granbery, as mimetizações e adaptações das instituições, símbolos e até construções, ajudaram a configurar a ideia de pertencimento a uma coletividade que partilhava de valores e princípios. No IPA, eles convergiram para delinear a ideia de “família ipaense”, um dos principais dispositivos de fortalecimento do habitus metodista.

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 incutir 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)⁹⁸

Esta ideia de pertencimento à “família ipaense”, assim como a concepção de “família collegense”, do Porto Alegre College, 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

⁹⁸ Esta ideia de pertencimento à “família ipaense”, assim como a da antiga concepção de “família collegense”, do antigo Porto Alegre College, 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.

educacional metodista implementado no Brasil, fomentadas por praticamente todos os órgãos destes educandários, como os seus periódicos, grêmios, entre outros.

Nos colleges norte-americanos era, e ainda é, muito forte essa relação dos estudantes com sua instituição, que é tomada como sua “alma mater”:

Essa expressão, que a tradição inglesa passou para a norte-americana, refere-se não apenas àquele ambiente expresso em ideais, valores, normas, atitudes, mas também aos aspectos naturais e arquitetônicos, que caracterizam e dão vida a uma instituição de ensino, ou seja, a sua filosofia, história e geografia. Muitos colleges são conhecidos por incentivar mais as atividades artísticas ou desenvolver nos seus estudantes o gosto pelo esporte, já outros, por exemplo, valorizam as atividades comunitárias etc. (OLIVEN, 2005, p. 114-116)⁹⁹

Como se pôde perceber até então, na contramão do processo de nacionalização do ensino, que preconizava o fortalecimento da ideia de brasilidade, a adaptação dos educandários e, por fim, a incorporação das comunidades de imigrantes ao Brasil, à nossa língua e cultura, o reforço e aprofundamento do modelo educacional norte-americano, traria problemas para o IPA.

Isso já foi evidenciado antes mesmo do aprofundamento das transformações exigidas das escolas étnicas quando, em 1931, o PAC havia sido criticado pelo relatório do inspetor regional de educação. Esse documento inclusive dificultou sua equiparação ao colégio Pedro II, que ocorreu apenas em 1934, quando já havia sido realizada a mudança de seu nome para IPA:

A comissão de Ensino Secundário, examinando os documentos que acompanham o pedido de inspeção permanente do Ginásio Porto Alegre College, observa de início a impropriedade da denominação deste instituto, que indica sua qualidade de estrangeiro. (...) 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. 51-52)

Em face do exposto, corroborando com nossa segunda hipótese, quando tomou medidas para realçar seu compromisso com o processo de nacionalização, se constatou uma postura ambivalente da administração do IPA que, concomitantemente, também reforçava

⁹⁹ No jornal da BSC, do ano de 1923, verificamos uma menção explícita ao cultivo dessa relação dos alunos com sua “alma mater”, conforme se percebe nesse trecho, que traduzimos: “Seria, no entanto, uma tarefa impossível retratar o espírito Birmingham Southern que permeia a atmosfera da nossa Alma Mater e que através de anos de associação se tornou parte integrante de seus filhos e filhas. Tal espírito é muito sagrado e sublime para meras palavras e imagens. Devemos, portanto, deixar o melhor não dito e tentar dar a você um registro preciso das manifestações externas do coração e da alma de Birmingham-Southern, sinceramente esperando que isso possa ser uma fonte de prazer naqueles dias futuros da quando as memórias agradáveis vão garantir nossa felicidade.” (LA REVUE, 1923, p. 9)

aspectos integrantes da cultura norte americana, estratégia que pode ser tomada como uma tática velada de resistência.

Exemplo disto se encontra num prospecto de divulgação do IPA, do ano de 1939. Detalhando o funcionamento da instituição, 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, o material 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)

Sob tal prisma, divergimos da interpretação de Valeska A. de Lima que estudou a cultura institucional do IPA durante a gestão de Oscar Machado. Para a autora, a mudança de nome do educandário, ao gerar um distanciamento da instituição daquilo que era seu principal modelo identitário, teria motivado Oscar Machado a adotar uma série de símbolos que ajudassem a criar uma espécie de pertencimento à “família ipaense” (LIMA, 2014, p 20)

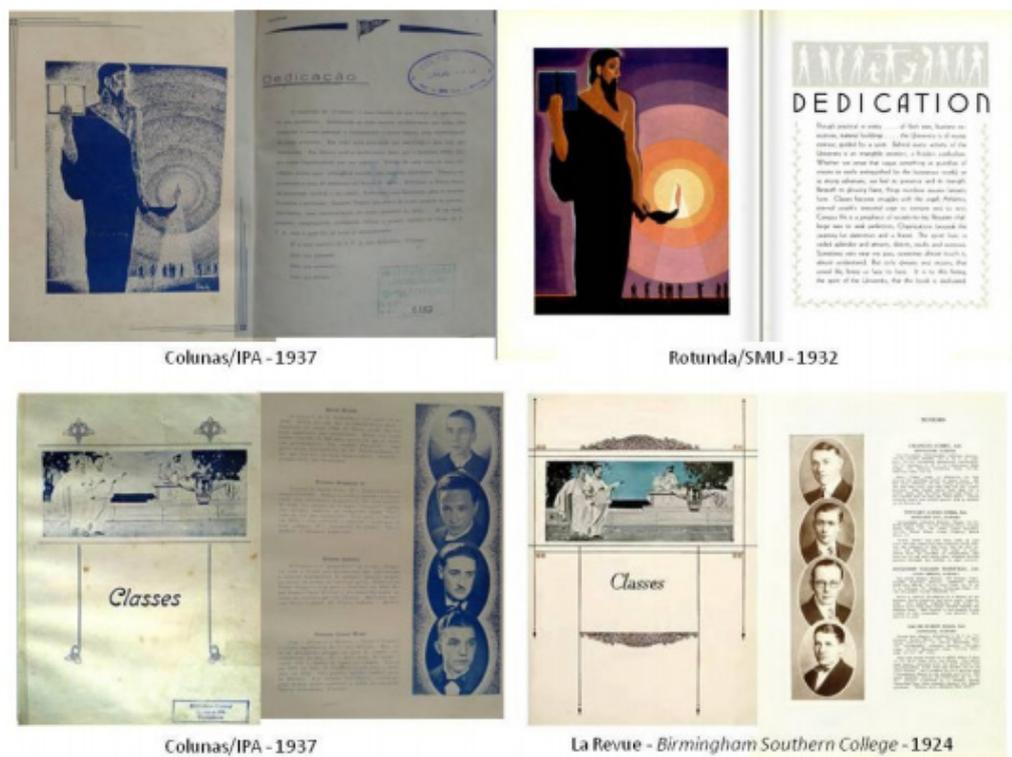
Num sentido um pouco diverso, depreende-se que a adoção destes símbolos, uma mimetização daquilo que existia na SMU, significou um aprofundamento do modelo norte-americano já instaurado e, contiguamente a isso, irrefletidamente ou não, também se configuraram como uma reação ao modo como os metodistas se sentiram atingidos pelo processo de nacionalização, situação que parece ter passado despercebida perante as autoridades.

Ademais, se sublinha que os exemplos dessas posições ambivalentes tomadas pela administração não pararam por aí. Somam-se a elas a criação 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 às experiências vivenciadas ao longo de cada ano, reforçando a importância de sua cultura escolar e dos elementos que compunham o habitus metodista. (COLUNAS, 1937, p. 1)

Tendo circulado, com poucas interrupções, 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.

Em sua estrutura, 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* se tratava de traduções e adaptações dos conteúdos da *Rotunda* e *La Revue*, inclusive no que concerne à sua iconografia e divisões internas, aspectos que se percebem nas imagens a seguir:

Imagem 5: Comparativo das sessões dos periódicos *Colunas* (IPA), *La Revue* (BSC) e *Rotunda* (SMU)



Fonte: LIMA, 2014, p. 30.

Por si só, sem desconsiderar que o *Colunas* se tratava de uma nítida cópia dos anuários dos colleges americanos, se reconhece que a publicação do almanaque não necessariamente se configuraria como uma tentativa de apresentar resistência ao processo de nacionalização do ensino.

Todavia, ao se levar em conta que, junto de sua criação, ocorreu também a mimetização de símbolos e órgãos existentes na SMU e BSC – que o *Colunas* publicizava intensamente, em suas edições como, por exemplo, de flâmulas semelhantes às utilizadas nestes e a fundação de organizações como as fraternidades¹⁰⁰ – se entende que, em conjunto, gradativamente, ele ajudaria a reforçar ainda mais a cultura escolar recheada de elementos exógenos, o que poderia funcionar como uma espécie de resistência ao processo de nacionalização do ensino.

¹⁰⁰ Vale lembrar que, como aluno da BSC, em 1925, o próprio Oscar Machado fez parte da Fraternidade Educacional Honorária, Kappa Phi Kappa, local de onde pode, provavelmente ter tirado a ideia de criar uma instituição semelhante no IPA (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.).

Imagem 6: Flâmulas usadas pela SMU e pelo IPA)



Fonte: Colunas de 1949, s/p; Colunas 1964, p. 94.

Logo, tais iniciativas corroboram a hipótese de que os metodistas, instintivamente ou não, se colocaram em guarda contra o processo de nacionalização que, caso viesse a ser efetivado integralmente, concorreria para o enfraquecimento, não só da cultura escolar do IPA, mas, de um modo mais amplo, de sua identidade e porque não dizer do habitus metodista, já neles enraizado como o mais adequado guia para a formação das próximas gerações.

Em síntese, em conjunto, ao tomarmos a mimetização da arquitetura, dos órgãos e dos símbolos provenientes da SMU e BSC e considerar o cenário no qual foram instalados, seria plausível imaginar que – ao aprofundar cada vez mais o modelo educacional norte-americano, com vistas a concretizar o projeto da Little SMU¹⁰¹, mesmo que as mudanças não fossem entendidas como uma tentativa de resistência do educandário – elas lhe trouxessem problemas, como os enfrentados pelos outros colégios ligados aos italianos e alemães do Rio Grande do Sul. Porém, como se verá a seguir, as coisas aparentemente não ocorreram atendendo a tal lógica.

6. Das boas relações com o governo estadual à capilarização do modelo pedagógico norte-americano.

Nada obstante pouco se saiba sobre a rotina dos inspetores de educação no PAC, ao menos a datar do ano de 1931, se notou a presença de desses agentes na instituição, quando foi escrito o relatório da comissão e Ensino Secundário que teria denunciado o caráter “estrangeiro” do educandário (SCHROEDER, 1982, p. 51-52), situação que, dentre outros fatores, ensejaram a vinda de Oscar Machado para assumir sua direção.¹⁰²

¹⁰¹ Na continuação da entrevista que Oscar Machado concedeu aos alunos do IPA, em 1976, anteriormente mencionada, o ex-reitor declarou que, infelizmente, não conseguiu efetivar sua “obra”, ou seja, não terminou a obra da Little SMU, que viria a ser a primeira universidade do Rio Grande do Sul: “Na época, não havia ainda nenhuma Universidade no Rio Grande do Sul. Não fui compreendido. Logo, sobrevieram as notáveis instituições, que são hoje UFRGS e a PUC. Minha batalha estava perdida. Perdeu-se também a oportunidade.” (MORRO MILENAR, 1976, p. 1)

¹⁰² Segundo Maria Helena Câmara Bastos, os colégios que possuíam “traços nitidamente estrangeiros” foram alvos dos inspetores de ensino. Estes enviavam relatórios detalhados sobre seu funcionamento para o governo, provendo a ação nacionalizadora. (BASTOS, 2005, p. 57)

Dessa maneira, além desse episódio, na análise do *Colunas*, desde sua primeira edição, a presença dos inspetores estaduais e federais de educação foi veiculada, circunstância que reitera o estado de vigilância ao qual o educandário estava submetido, consoante se observa na reprodução de uma das páginas do anuário.

Imagem 7: Inspetores estaduais e federais do (IPA), nos anos de 1938 e 1939.



Fonte: COLUNAS, 1938; 1939.

Retrospectivamente, recapitulando o contexto de sua inserção no sistema educacional nacional e estadual, se pode conjecturar que as tarefas que os inspetores desempenhavam, com o passar do tempo, se complexificaram, sobretudo após terem sido 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 de se esperar que o IPA viesse a sofrer os efeitos da acentuação do rigor da vigilância e repressão estatal, por outro, se constatou que isso não ocorreu devido a um fator determinante: as boas relações que passaram a ser travadas entre sua administração, o governo estadual e parcelas das elites gaúchas.

Com destaque especial para sua aproximação da figura de Oswaldo Cordeiro de Farias, – interventor federal do Rio Grande do Sul entre 1938-1943¹⁰³, quando ocorreu o ápice da radicalização no processo de nacionalização – sobreleva-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, também conhecido como Ipinha. (SCHROEDER, 1982, p. 56-57)

Tal fato é de suma importância para nossa análise, pois se conjectura que o atendimento deste pedido surgiu como uma oportunidade, que foi estrategicamente aproveitada por Oscar Machado, para manter boas relações com o prefeito, as elites agrárias da região de Jaguarão e com o próprio interventor Oswaldo Cordeiro de Farias.¹⁰⁴

Ao discorrer sobre a fundação do IPA-Jaguarão, Edni Oscar Schroeder foi enfático ao pontuar que o bom trânsito que Oscar Machado manteve com essas elites econômicas e políticas, que teriam interesse em contar com o educandário e sua concepção pedagógica, ao ponto de ajudar a custear sua instalação na cidade, foi de suma importância para sua expansão pelo interior do estado.

O Ipinha ali, pra mim, é sintomático. Quer dizer. É ... havia influências que Oscar Machado passava a ter no meio político do Estado do Rio Grande do Sul, fez com que ele, ao estar com esse meio político, os grandes pecuaristas do Estado, dos quais a maioria deles ... a região que mais se desenvolvia era a região de Jaguarão, disseram assim: “— Vem cá! Nós precisamos ter uma escola lá pra ... Nós construímos a escola, nós fazemos isso, nós fazemos aquilo, mas vocês levam os professores e as pessoas”. Quer dizer, veja bem: eles pediram a concepção; eles não pediram o prédio, não pediram a ... o investimento do IPA. Isso eles tinham o recurso lá pra fazer; eles pediram a concepção. E aí que vai ... O Sebastião Gomes de Campos vai pra lá, leva /alguns; periodicamente alguns vão, ficam um tempo e voltam, ao modelo norte-americano, que existe esse processo, né? Então, esse ... tentaram o quê? Interiorizar

¹⁰³ 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)

¹⁰⁴ Nas palavras de Anna Beatriz Ereias Ensslin, que estudou a memória institucional do Ipinha, sua instalação contou com o apoio de amplos setores das elites locais e regionais de Jaguarão: “O IPA – Departamento de Jaguarão foi fundado devido ao pedido do prefeito local ao Reitor Oscar Machado, então foi firmado um contrato entre a prefeitura e o IPA de Porto Alegre. Para tanto, fez-se necessária uma ação conjunta com o Governo do Estado, que concedia bolsas de estudos a alguns estudantes carentes, como também com a prefeitura, o Rotary Clube local, o Clube Harmonia, o 13º Regimento de Cavalaria Local, a Bolsa Alfandega de Jaguarão (fornecida pelos funcionários da alfândega local) e a Associação Pastoral de Jaguarão, entre outros. Podemos destacar que muitas pessoas da sociedade local também doavam bolsas de estudos.” (ENSSLIN, 2016, p. 13)

o modelo! Tá certo? E deu certo durante um certo tempo, deu certo, deu certo. (Entrevista com Edni Oscar Schroeder, Porto Alegre, 25/07/2016)

Nesse contexto, o próprio Oscar Machado mencionou que se reuniu, no Rio de Janeiro, com o ministro Gustavo Capanema, com quem conversou sobre a instalação do departamento de Jaguarão do Instituto Porto Alegre, que só teria ocorrido graças aos esforços do interventor e do prefeito da cidade, Alberto Ribas.

Fui ao Rio de Janeiro, conforme noticiou a imprensa, para tratar do reconhecimento do novo estabelecimento de ensino secundario, que funcionará na cidade de Jaguarão, como departamento do Instituto Porto Alegre. A fundação de mais essa casa de ensino deve-se aos esforços do sr. Carlos Alberto Ribas³⁶¹, prefeito municipal, e cel. Cordeiro de Farias, que emprestou à iniciativa todo seu apoio moral e material. A 21 de fevereiro proximo terão logar os exames de admissão à 1.ª serie do novo ginasio, devendo as aulas começar em 15 de março, juntamente como curso elementar de cinco anos. (Correio do Povo, 14/12/1941, p. 5)

Nessa seara, mesmo que sejam considerados eventuais exageros nos discursos dos metodistas sobre a capilarização de seu modelo educacional pelo interior do estado, com boa dose de segurança, se pode afirmar que as relações tecidas por eles com as elites políticas e econômicas se configuraram como um dos principais motivos pelos quais a força do processo de nacionalização do ensino tenha trilhado no IPA, um percurso diferente daquele experienciado, por exemplo, pelo Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha, o que lhe conferiu uma excepcionalidade.

Isso é posto, pois, a um só turno, os metodistas, além de conseguirem impor resistência ao processo de nacionalização e, com isso, evitar o desmantelamento de sua cultura escolar, diferentemente do outro educandário, não só viram seu modelo se expandir, capilarizando-se ainda mais no interior estado, como também esse fenômeno foi aspirado e agraciado com importantes apoios das elites econômicas e políticas.

Em companhia do que se expôs acima, retomando a hipótese de que a verticalização do modelo educacional norte-americano pudesse ser vista como uma espécie de resistência, presume-se que, em virtude do estudo e da vivência de Oscar Machado no interior das instituições do metodismo, que lhe introjetaram os valores e ideais metodistas como um *habitus* é que, sem descartar o peso de seu nacionalismo e regionalismo¹⁰⁵, ele não só defendeu a manutenção de seu modelo educacional, como foi um dos principais artífices para sua expansão, sem deixar de continuar a aprofundá-lo também em Porto Alegre.

¹⁰⁵ Oscar Machado deu provas de possuir uma forte tendência nacionalista e regionalista em sua trajetória. Além de ter sido dirigente da Ação Integralista Brasileira, não só na política valorizava tais tendências. Para se ter uma ideia disso, em 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)

Conclusão.

Levando-se em conta que os trabalhos que se voltaram para a análise da memória institucional do IPA não tenham, com profundidade, abordado as maneiras como ele tentou se opor ao processo de nacionalização do ensino, ao trazer aqui novos elementos sobre este período e o papel de Oscar Machado teve à frente de sua reitoria, se compreende que, embora, por vezes, de modo não racional, refletido ou explícito, foram desenvolvidas estratégias de resistência a ele no educandário.

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

Contudo, para se ter um panorama mais amplo, preciso, e se certificar de que isto foi uma constante – e não apenas fruto de iniciativas fomentadas pelas ações de Oscar Machado ou de um fortuito reflexo das relações que ele teceu com Oswaldo Cordeiro de Farias e parte das elites gaúchas – é preciso investigar de que forma as outras instituições metodistas de ensino do estado se relacionaram com o processo de nacionalização, dando corpo a um projeto coletivo de resistência a ele, situação que demanda por novos estudos, sobre tais termos.

Referências:

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. 163 fls. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (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. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (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.

ENSSLIN, Anna Beatriz Ereias. **Uma missão educativa metodista: O Instituto Porto Alegre: Departamento de Jaguarão 1942-1952**. 2015. 152fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, (UFPEL), Pelotas, 2015.

FIGUEIREDO, Milene M. **A nacionalização do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: um jogo complexo de adesões e resistências (1937-1945)**. 2017. 178 fls. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2017.

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.

GIRON, Loraine Slomp. **As sombras do littorio: o fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 1989.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

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)**. 2014. 45 fls. (Graduação em Pedagogia) – Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (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.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.

_____. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

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.

_____. Oscar Machado: uma trajetória em meio ao metodismo, integralismo e maçonaria (1930-1965). 2019. 423 fls. Tese (Doutorado em História) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2019.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. 2006. 312 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

SCHROEDER, Edni Oscar. **Análise da proposta educacional das escolas metodistas**. 1982. 169 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 1982.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Fontes Primárias:

Entrevistas:

SCHROEDER, Edni Oscar. [Entrevista concedida a Everton Fernando Pimenta], Porto Alegre, 26 jul. 2016.

SCHROEDER, Edni Oscar. [Entrevista concedida a Everton Fernando Pimenta], Porto Alegre, 23 ago. 2016.

Periódicos consultados:

Colunas.

Correio do Povo

La Revue.

Morro Milenar

O Reflexo.

Prospecto do Instituto Porto Alegre, 1939

Rotunda.

The Semy-Weekly Campus.

Texas-Brasil: as origens e a consolidação do projeto educacional metodista em Passo Fundo/RS (1920-2022)

Roberto Biluczyk¹⁰⁶

Considerações iniciais

Há mais de cem anos, o surgimento de uma escola se destacou entre os habitantes de Passo Fundo/RS e região: o Instituto Educacional Metodista, operante entre 1920 e 2022. Inicialmente denominado Instituto Gymnasial, o educandário passou por intensos processos desde sua fundação, ajudando a desenvolver projetos significativos no setor, servindo aos propósitos de missionários estadunidenses, diretamente envolvidos em sua criação e consolidação. Ao mesmo tempo, em seus primórdios, rivalizou indiretamente com a Igreja Católica, também interessada em firmar posição no campo do ensino, àquela época negligenciado pelo Estado (VANELLI; BILUCZYK, 2019, p. 301).

Dotado de características sensivelmente urbanas, mesmo estando distante da capital Porto Alegre, Passo Fundo, município localizado no norte do Rio Grande do Sul, projetou-se como um centro de desenvolvimento econômico e social, feição que destoava da baixíssima oferta de ensino de primeiras letras. Para os filhos das elites, havia, contudo, solução: a mudança para grandes centros ou mesmo para outros países (ROSSO; SIQUEIRA, 1998, p. 92). Para a população menos abastada, restavam os limites impostos, nem sempre driblados (MEDEIROS, 2007, p. 21). Essa desigualdade foi uma forte nuance da Primeira República, como um todo evidenciada na realidade local.

Nesse ínterim, a organização limitada da Igreja Católica e os acontecimentos do poder em Passo Fundo, influenciados pela Maçonaria, ajudaram no impulso metodista, que, da mesma forma, beneficiou-se de uma campanha comandada desde o Texas, nos Estados Unidos, com a presença de lideranças *in loco* (BILUCZYK, 2020, p. 144-145). Tendo como meta a elaboração de uma escola que servisse de modelo para as demais, a fórmula metodista encontrou êxito no contexto. A fundação, a viabilização, a consolidação e a transformação da educação metodista em Passo Fundo serão analisadas no decorrer deste capítulo.

¹⁰⁶ Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pesquisou a história e as representações da educação metodista em Passo Fundo à época do centenário do Instituto Educacional. E-mail: rb.biluczyk@gmail.com.

Primeiras ações

O metodismo teve sua origem como um movimento protestante com raízes nas práticas anglicanas, iniciando-se entre um grupo de estudantes da Universidade de Oxford, na Inglaterra, entre 1729 e 1735, no chamado Clube Santo (*Holy Club*) (NASCIMENTO, 2003, p. 94). Seus pioneiros foram os irmãos John Wesley (1703-1791) e Charles Wesley (1707-1788), que foram posteriormente ordenados como pastores anglicanos, e George Whitefield (1714-1770), que, ao divergir de alguns pensamentos, afastou-se dos irmãos Wesley, defendendo mais firmemente preceitos calvinistas, como a predestinação.

Os fundadores do metodismo jamais planejaram a abertura de uma nova denominação, pretendendo reunir, dentro das esferas da Igreja Anglicana, “de uma só vez disciplina metódica e espiritualidade, racionalidade e emocionalidade, ciência e religião” (NOVAES, 2003, p. 107). A transformação do movimento em uma nova religião tomou por base razões práticas e teológicas na realidade estadunidense do final do século XVIII, quando a independência daquele país em relação à Inglaterra exigiu uma reorganização essencial (NOVAES, 2003, p. 108).

Ainda nos Estados Unidos, em 1844, o metodismo cindiu, em virtude de divergências que se acentuavam naquela sociedade, como a existência da escravidão. Disso, surgiram a Igreja Metodista Episcopal e a Igreja Metodista Episcopal do Sul, antevendo um tipo de ruptura que se refletiria, outrossim, em acontecimentos mais amplos inerentes àquele país e culminaria na Guerra de Secessão (1861-1865), duas décadas depois. Os primeiros metodistas a consolidarem a obra religiosa no Brasil após 1867 vinham da Igreja Metodista Episcopal do Sul. No Rio Grande do Sul, todavia, o metodismo foi introduzido de outra maneira (MEDEIROS, 2007, p. 69).

O fronteiriço João da Costa Corrêa se converteu à fé metodista no Uruguai, onde as missões eram comandadas pela Igreja Metodista Episcopal. Corrêa agiu em prol da religião no Rio Grande do Sul, percorrendo grandes distâncias, distribuindo bíblias e incentivando a conversão de novos fiéis, tendo seu esforço reconhecido pelos missionários em atuação no Brasil. Diferentemente do que costumava ocorrer, as duas vertentes do metodismo demonstraram união em seus objetivos e atividades no sul do país (MEDEIROS, 2007, p. 72).

Em 1885, Corrêa se mudou, juntamente com sua família e a professora uruguaia Carmen Chacon (1869-1889), para Porto Alegre, fundando na capital sul-rio-grandense o Colégio Evangélico Misto nº 1 – que originaria o atual Colégio Metodista Americano (ALMEIDA, 2013, p. 271). A defesa da alfabetização e do estudo se embasa fortemente no ideário protestante tradicional, contemplando o incentivo à leitura e à interpretação dos textos sagrados da Bíblia. “John Wesley considerava que a educação e a atividade religiosa deveriam caminhar lado a lado, como algo inseparável” (SATHLER; BARROS, 2017, p. 158).

Em 1899, o trabalho missionário metodista no Brasil passou a se concentrar exclusivamente sob a liderança da Igreja Metodista Episcopal do Sul, ato formalizado pela Conferência Anual Brasileira da Igreja Metodista (LONG, 1968). Três anos mais tarde, o metodismo foi introduzido em Passo Fundo, por meio de visitas promovidas pelo Reverendo James Milas

Terrell (1868-1943), radicado no município de Cruz Alta/RS. Tendo em conta a ausência de um templo, suas primeiras pregações aconteceram em lugares variados, atraindo ampla audiência (CARDOSO, 2001, p. 64).

A presença da religião protestante na cidade descontentava a Igreja Católica, ainda muito presa aos templos e em combate declarado a correntes, como a Maçonaria, atrelada a elementos do poder local¹⁰⁷. Em 1911, o Reverendo Antônio Patrício Fraga (1880-1955) começou a atender o município, passando a residir nele em seguida. Um ano depois, o número de fiéis alcançou a marca de 24 (JAIME, 1963, p. 75; MEDEIROS, 2007, p. 102). Mas foi com a chegada do Reverendo Jerome Walter Daniel (1884-1955) que a situação do metodismo em Passo Fundo alcançou novos patamares (BILUCZYK, 2020, p. 142).

Nascido em Cotulla, no interior do estado do Texas, nos Estados Unidos, J. W. Daniel se converteu ao metodismo, enquanto frequentava o curso superior na Universidade do Texas em Austin. Após sua graduação, transferiu-se à Universidade Vanderbilt, no Tennessee, utilizada, naquele momento, pelos metodistas sulinos para a formação de seu clero (SLEDGE, 2006, p. 6). Enquanto se preparava para se tornar um pastor, o texano se interessou pelo trabalho missionário praticado pela religião ao redor do mundo, tomando contato com o estudo de idiomas (BILUCZYK, 2020, p. 142).

Ao protocolar sua inscrição na Junta de Missões, J. W. Daniel apontou o nome de dois pastores e de uma antiga professora da graduação, Mary Elizabeth Decherd (1874-1954), para que fornecessem referências de seu caráter. Como resposta, a educadora o descreveu como “uma pessoa exemplar, dotada de bom senso, firmeza, equilíbrio e calma, entre outros predicados” (BILUCZYK, 2020, p. 143). Mediante o sucesso da recomendação, ele foi efetivado e designado para trabalhar em Uruguaiana/RS, no Colégio União, em 1914 (SLEDGE, 2006, p. 6).

Para poder viajar e se manter no interior do Rio Grande do Sul, o pastor precisava angariar fundos. Entretanto, não foi necessário percorrer grandes distâncias para isso, uma vez que novamente contou com o apoio de Mary Decherd, que iniciou campanhas de arrecadação destinadas à viagem de J. W. Daniel, junto a associações, como a *University of Texas Epworth League* (SLEDGE, 2006, p. 7). Solteira e sem filhos, Decherd nasceu em uma família fortemente conectada à religião e à educação, tendo se graduado em Matemática, atuando como uma liderança leiga na Igreja Metodista Universitária¹⁰⁸ (SLEDGE, 2006, p. 5).

J. W. Daniel foi transferido em 1915 para Passo Fundo. As importâncias que obtinha através da Junta de Missões eram insuficientes, porém, para quaisquer ações que ultrapassassem seu sustento em uma longínqua terra. A comunidade metodista local, embora relativamente expressiva em seu contexto, ainda era pequena em quantidade, apesar de ascendente. As atividades do reverendo, contudo, foram impulsionadas por Mary Decherd, que, nos Esta-

¹⁰⁷ Em resumo, os católicos condenavam a adesão ao protestantismo e à Maçonaria, motivo pelo qual, em diversas circunstâncias, as duas correntes se uniram, em uma demonstração de fluidez e concomitância nas práticas. Sobre os conflitos entre catolicismo e metodismo em Passo Fundo, referenciamos Medeiros (2007). Sobre a presença da Maçonaria no contexto sul-rio-grandense, pontuamos o trabalho de Colussi (2011).

¹⁰⁸ As Ligas Epworth, assim chamadas em alusão ao local de nascimento de John Wesley, agrupam ações de grupos de jovens da Igreja Metodista. Já a Igreja Metodista Universitária se refere a uma congregação muito próxima em localização e ação dos estudantes da Universidade do Texas.

dos Unidos, utilizou seu poder de persuasão para obter vultosas quantias, as quais auxiliaram na consolidação metodista em solo passo-fundense, construindo-se um templo no Centro da cidade (SLEDGE, 2006, p. 8).

Em 1917, J. W. Daniel se casou com Maggie Lee Kenney (1886-1964), professora missionária metodista que, até então, praticava sua missão em Porto Alegre. Dois anos mais tarde, visando atender a uma recomendação da Igreja Metodista promovida em 1915, o pastor planejou a organização de um grupo escolar para o desenvolvimento do ensino primário. Tomando conhecimento de suas intenções, a Câmara Municipal proporcionou um incremento na ideia original, concedendo em doação à Igreja Metodista um quarteirão no bairro Boqueirão, na saída da cidade (VANELLI; BILUCZYK, 2019, p. 286-287).

A área de terra, originalmente destinada a se tornar a Praça Boa Vista, deveria ser convertida em uma escola-modelo, que servisse de exemplo para todas as demais a serem criadas em Passo Fundo (NASCIMENTO, 1992, p. 54). Sua construção teria que se efetivar em um prazo enxuto, iniciando-se as obras em até dois anos. Semelhante concessão deu um estatuto diferenciado aos metodistas, uma vez que, no distrito principal, a única escola pensada para deter maior porte, o Colégio Elementar, fundado em 1911, era público e sequer possuía sua sede concluída¹⁰⁹ e as ações com verniz católico careciam de plena consolidação, demonstrando efemeridade¹¹⁰ (VANELLI; BILUCZYK, 2019, p. 279-280). Assim, na disputa entre católicos e protestantes, ao menos no quesito Educação, os metodistas saíram na frente.

Passo Fundo contava, até então, com atividades bastante singelas de instrução pública e privada. As demandas da área estavam longe de serem supridas. A insuficiência de escolas era lamentada por políticos em relatórios, com o passar dos anos (VERGUEIRO, 1967, p. 7). No início do século XX, somente algumas salas de aula e pequenas escolas subvencionadas atendiam a alguns estudantes, realçando as carências em uma imensa territorialidade municipal (GEHM, 1976, p. 17). As severas, notórias e abertas crises do setor já não podiam ser administradas, nem postergadas pelas autoridades.

O aceno aos metodistas ratificava a esperança de se consolidar uma instituição dessa natureza no distrito-sede, que pudesse inspirar esforços porvindouros (BILUCZYK, 2020, p. 145). Doravante, era necessário a eles planejar com urgência o início das construções, tendo em vista as regras impressas na doação. Novamente, a questão financeira viria à tona e, mais uma vez, Mary Decherd demonstrou seu prestígio, intensificando suas campanhas, conseguindo junto aos estudantes texanos relevantes somas enviadas para Passo Fundo. As missões delegariam, com o passar do tempo, novos missionários para atuarem na escola, muitos dos quais graduados na Universidade do Texas em Austin (SLEDGE, 2006, p. 9).

¹⁰⁹ O Colégio Elementar é a atual Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves. Tendo seu prédio inaugurado em 1929 na Avenida Brasil, em área bastante central, chegou a trocar de sede com a Escola Oswaldo Cruz, por 13 anos, a partir de 1946. Somente em 1959, consolidou-se no atual endereço (GEHM, 1976, p. 17-18).

¹¹⁰ Um exemplo emblemático de pouco sucesso no campo educacional ocorrido anos antes em Passo Fundo foi o Colégio São Pedro, instalado em 1906, pelos irmãos Maristas. Essa escola ganhava um subsídio do município para atender alunos carentes de recursos, suprimido mais tarde com a posse do intendente – prefeito – Gervásio Lucas Annes (1853-1917), associado à Maçonaria. Esse fato foi crucial na desmobilização da obra católica naquele momento, tendo os religiosos deixado a cidade em 1910. Somente em 1929, os Maristas voltariam a se estabelecer no município, adquirindo o Colégio Nossa Senhora da Conceição, instituição que, até aquele momento, encontrava dificuldades em se consolidar (VANELLI, 2021, p. 57-59). Para mais detalhes sobre a obra Marista em Passo Fundo, consultar Vanelli (2021).

O Instituto Gymnasial de Passo Fundo iniciou suas atividades em 15 de março de 1920, em um chalé de madeira nos fundos do templo da Igreja Metodista, na Rua Bento Gonçalves, distante cerca de 1,7 km do terreno doado (NASCIMENTO, 1992, p. 54). Seu sucesso foi imediato, surpreendendo aos metodistas (MEDEIROS, 2007, p. 99). O auxílio financeiro a J. W. Daniel e à obra que ele começou a desenvolver aumentou quantitativamente ano a ano, motivado pela criação do Comitê Texas-Brasil, que congregaria ações sistemáticas de arrecadação nos EUA entre os universitários texanos em favor da manutenção da escola (SLEDGE, 2006, p. 12).

No momento de sua criação, o educandário deu a conhecer a seu público-alvo um documento chamado de *Prospecto do Instituto Gymnasial para o ano de 1920*. Nele, veiculou uma série de dados, como seu calendário escolar, explicando a iniciativa metodista, informando que seu corpo docente era composto por J. W. Daniel, sua esposa Maggie, Eula Harper, missionária texana, Antonino Xavier e Oliveira, personalidade de relevância ligada à Maçonaria, Germano Petersen e Odette de Oliveira. A instituição atenderia alunos e alunas em componentes tradicionais, com o ensino curricular de idiomas e cursos mais específicos (PROSPECTO..., 1920, p. 2). “Gradativamente, novas ações e disciplinas foram introduzidas na escola, sofisticando o currículo escolar” (RESENDE FILHO et al., 2020, p. 22).

No campo “Orientação”, a redação do documento informava que o Instituto Gymnasial pretendia “desenvolver e aprimorar o caráter de seus alunos por meio de constantes e sadias lições, que possam conduzi-los a uma compreensão exata do dever, contribuindo para que sejam virtuosos e bons cidadãos”. Pondera-se ainda que a moral cristã era a base do trabalho, mas o culto religioso na Igreja Metodista não se fazia obrigatório, respeitando-se a diversidade das crenças (PROSPECTO..., 1920, p. 4).

Pontua-se aqui uma característica correlata à organização da escola: por mais que estivesse associada à missão metodista, todos os estudantes, independentemente da religião, seriam bem-vindos, caso quisessem se matricular. Isso se tornou atrativo à comunidade judaica, por exemplo. Religião não se tornaria empecilho ao aluno, aspecto pontuado por Medeiros (2007, p. 115), que salienta que o trabalho de evangelização dos missionários metodistas era menos explícito do que o articulado pelos educandários católicos, que não viam outras filiações religiosas com bons olhos.

Era habitual que missionários tirassem licenças após um período de trabalho. Os meios de transporte não eram tão ágeis e retornar à terra natal com frequência não era fácil, corriqueiro ou barato. As licenças de Jerome e Maggie Daniel foram concedidas em 1921. Em seu retorno, J. W. Daniel seria promovido a líder do distrito de Cruz Alta, um reconhecimento por seu trabalho em Passo Fundo, ocupando outros importantes cargos no futuro (BILUCZYK, 2020, p. 146). Com isso, o missionário Daniel Lander Betts ficou responsável pela evangelização metodista e pelas obras da escola no terreno doado pela municipalidade, ponto explorado a seguir.

A viabilização

O contexto do início da década de 1920 demonstrava ser muito especial para os metodistas em todo o mundo: celebrava-se o centenário de seu programa de missões. No sul do Brasil, as festividades se uniram a um interessante acaso. Uma escola vinculada à religião havia sido criada em Passo Fundo, com sucesso. Um potencial terreno foi recebido em doação para edificá-la. Faltava, contudo, dar início às obras para viabilizar e consolidar o educandário, demonstrando-se à sociedade passo-fundense a seriedade com a qual os metodistas encaravam esse desafio (SLEDGE, 2006, p. 10). Para que isso tudo ocorresse, tomou a dianteira do processo o missionário Daniel Lander Betts (1887-1965).

Betts chegou ao Brasil em 1919, sendo nomeado para trabalhar em Juiz de Fora/MG como professor. Pouco antes de embarcar no navio que o trouxe ao país conheceu aquela que se tornaria sua esposa, Fannie Virgínia Scott (1896-1983), designada para missão em Piracicaba/SP. Desembarcaram no Brasil já noivos, mas teriam que esperar cinco anos para contraírem matrimônio, conforme as regras da Junta de Missões para missionárias solteiras. Entretanto, o bispo John Monroe Moore (1867-1948) abriu uma exceção e eliminou a obrigatoriedade, autorizando e celebrando o casamento de Daniel e Fannie, em São Paulo, em 25 de novembro de 1920 (ROCHA, 1967, p. 298-299).

Dias depois da cerimônia, o casal recebeu um novo encargo missionário: o Instituto Gymnasial de Passo Fundo, onde D. L. Betts assumiria a direção, acumulando-a com os serviços religiosos do templo metodista. Começava a primeira de três passagens dos Betts por Passo Fundo. Perante o desígnio, o estadunidense se responsabilizou pelo início das tão aguardadas construções dos prédios escolares, deixando sua marca pessoal nas decisões cotidianas (GEHM, 1976, p. 24). Fannie, que passou a ser conhecida como Francisca Betts, assumiu diversas funções na escola no decorrer do tempo (Biluczyk, 2020, p. 146).

Diferentemente de seu antecessor, Jerome Walter Daniel, Daniel Lander Betts não era texano, havia nascido na Carolina do Sul, e não tinha vínculos com a Universidade do Texas em Austin (BILUCZYK, 2020, p. 146). Mas isso não impediu que o Comitê Texas-Brasil, capitaneado por Mary Elizabeth Decherd, seguisse engajado na meta de materialização da instituição passo-fundense, mantendo-se o envio periódico de donativos à causa (SLEDGE, 2006, p. 9). O *Prospecto do Instituto Gymnasial para o ano de 1921* reproduz algumas informações expressas no ano anterior, pontuando o aumento do corpo docente e dos componentes curriculares e a priorização dos estudantes de fora da cidade para as limitadas vagas destinadas ao internato (PROSPECTO..., 1921, p. 3).

A pedra fundamental da construção dos prédios foi lançada em setembro de 1921. O erguimento das edificações, financiadas pelos recursos provenientes dos EUA, iniciou-se imediatamente e foi acompanhado com afincos pelos metodistas do país da América do Norte, em notícias publicadas pelo informativo *The Missionary Voice*, órgão oficial da Igreja Metodista Episcopal do Sul. No início daquela década, outras duas escolas seriam construídas no Rio Grande do Sul: o Porto Alegre College, que deu origem ao Instituto Porto Alegre (IPA), e o Colégio Centenário, em Santa Maria (BILUCZYK, 2020, p. 147).

Em março de 1922, uma importante ação pedagógica foi introduzida no cotidiano escolar: o Grêmio Literário Castro Alves. Sua primeira presidenta foi a professora Odette de Oliveira (1899-1983), sendo composto por estudantes e educadores, que se reuniam semanalmente para atividades como leitura, declamação, debates e cantos. Na rotina escolar, “a leitura era defendida como um instrumento de aperfeiçoamento do raciocínio” (KIEHL et al., 2020, p. 76). As atividades dessa agremiação se desdobrariam e repercutiriam na sociedade, como um todo.

Ao final daquele ano, duas imponentes edificações estavam concluídas e se tornaram parte da paisagem do bairro Boqueirão em Passo Fundo. O Prédio Texas, assim batizado em homenagem aos estudantes texanos que vinham sistematicamente contribuindo para a viabilização da instituição, receberia a estrutura escolar no terreno doado. Nas proximidades, em terreno adquirido pelos metodistas em 1921, na Rua Paissandu, esquina com a Rua Coronel Miranda, o Prédio Daniel, em alusão a J. W. Daniel, abrigaria o internato masculino (BILUCZYK, 2020, p. 147).

Imagem 1: Fachada do Prédio Daniel, inicialmente, o internato masculino (1922-1994).



Fonte: Acervo do IE.

Os novos prédios do Instituto Gymnasial, cujas fachadas e estruturas demonstravam a grandiosidade do projeto metodista, foram inaugurados oficialmente no início do ano letivo de 1923, cumprindo-se promessas e expectativas. O bairro Boqueirão, que passaria a sediar a maior parte das atividades¹¹¹, era visto, porém, como distante do Centro da cidade. Suas ruas ainda não eram pavimentadas. O dificultoso deslocamento, no entanto, foi superado, graças a uma ideia de Betts, que fez circular uma diligência, tipo de carruagem com tração animal, para transportar professores e estudantes em dois percursos, um deles desde a passagem do Rio Passo Fundo pela área urbana, junto à Avenida Brasil, percorrendo-se uma distância de, aproximadamente, 3 km, na ida e na volta (GEHM, 1976, p. 28).

¹¹¹ Conforme a necessidade, algumas atividades seriam mantidas no antigo chalé de madeira, na área central.

A inovadora iniciativa do missionário estadunidense, logo substituída por veículo automotor, foi bem-vista pela comunidade, transformando-se no primeiro tipo de transporte coletivo com fins escolares em Passo Fundo (GEHM, 1976, p. 28). A fotografia a seguir demonstra como se dava a viagem. Nela, pode-se contemplar um grupo em pleno uso da diligência, estacionada em frente ao Prédio Texas. À direita na imagem, de pé, está Sante Uberto Barbieri (1902-1991), recém-chegado a Passo Fundo, que, muito tempo depois, se tornaria um alto representante da Igreja Metodista na América Latina.

Imagem 2: A diligência, que transportava professores e estudantes, em 1923.



Fonte: Acervo do IE.

Ainda em 1923¹¹², o Instituto Gymnasial recebeu a visita de Mary Elizabeth Decherd. No relato escrito por ela e publicado no informativo *The Missionary Voice*, em novembro daquele ano, a professora texana enfatizou que viajou com recursos próprios, interessada em conhecer um pouco mais sobre as missões metodistas no país sul-americano. A hospitalidade prestada em sua recepção nos locais por onde passou compensou algumas de suas inseguranças, como o fato de não falar português.

¹¹² Cabe salientar que, em 1923, uma escola confessional católica se estabeleceu na cidade: o Colégio Notre Dame, das Irmãs de Nossa Senhora, vindas da Alemanha a convite de um padre. A escola, que anos mais tarde construiria sua sede a poucas quadras do educandário metodista, visava atender a meninas. As atividades dessa instituição se tornaram bastante expressivas no contexto passo-fundense, demonstrando que a Igreja Católica, de igual forma realçada na atuação Marista a partir de 1929, mantinha forte prestígio, apesar da presença metodista (VANELLI; BILUCZYK, 2019).

Imagem 3: Detalhe do relato de viagem de Mary Decherd, publicado no informativo *The Missionary Voice*, em novembro de 1923.



Fonte: *General Commission on Archives & History.*

O texto da educadora metodista, que dizia ter se sentido em casa no Brasil, estava ilustrado por uma fotografia tirada do topo do Prédio Texas. Na legenda, afirmava-se que a paisagem observada naquele lugar era muito semelhante à da sua terra natal, ou seja, o Texas (DECHERD, 1923, p. 330). “Com isso, buscava persuadir o leitor quanto à importância da sequência da campanha” (BILUCZYK, 2020, p. 147). Pelos anos seguintes, a aproximação entre texanos e passo-fundenses continuaria a gerar frutos.

Imagem 4: Foto tirada na ocasião da visita de Mary Decherd a Passo Fundo. A estadunidense está à frente, com roupas claras, de chapéu. À nossa direita, ao lado dela, com roupas escuras, está Maggie Daniel.



Fonte: Acervo do IE.

Em paralelo à movimentação em prol da escola passo-fundense, o Texas se fazia presente na rotina e na cultura da instituição, não apenas com a nomenclatura do prédio que homenageava seus estudantes, como em seus símbolos, os quais detinham total influência nos valores estudantis dos universitários texanos. O brasão da escola, por exemplo, trazia a

inscrição em latim “*Disciplina praesidium civitatis*” – A disciplina é a garantia da civilização –, empregada como lema pela Universidade do Texas.

Outros emblemas implementados foram o uso do touro como mascote e a melodia do hino escolar, proveniente de músicas constantemente ressignificadas, com origem em *I’ve Been Working on the Railroad* – Eu estive trabalhando na estrada de ferro –, de onde também derivou a canção do espírito escolar da supracitada universidade: *The Eyes of Texas* – Os olhos do Texas (RESENDE FILHO et al., 2020, p. 44). Essa profusão simbólica, contudo, ganhou seus próprios sentidos no âmbito do Instituto, não perfazendo mera reprodução.

Corriqueiramente acusados pelos católicos de praticarem a americanização da sociedade brasileira (MEDEIROS, 2007, p. 51), os metodistas procuravam se adaptar à realidade que experimentavam, oferecendo cursos pertinentes às necessidades escolares do momento. Não houve a implantação de uma colônia estadunidense em Passo Fundo que perpetrasse sua cultura de maneira impositiva ou mesmo sua bandeira, atitude comprovada pela postura de seus missionários, que permaneciam por determinados períodos junto à missão e, mais tarde, retornavam ao país de origem ou partiam para outros serviços pelo mundo (BILUCZYK, 2020, p. 155).

Durante uma licença de Daniel e Francisca Betts, em 1925, Charles Herbert Marshall (1897-1965) assumiu a direção do Instituto Gymnasial. O jovem egresso da Universidade do Texas em Austin não era um pastor, como J. W. Daniel e D. L. Betts, mas um participante das campanhas estadunidenses que angariavam fundos para a escola do Brasil. O novo diretor encontrou o educandário com 138 alunos e 66 alunas, havendo 28 matriculados no internato. O número expressivo era, todavia, menor do que o do ano passado, devido à dificuldade em se atender aos estudantes do período da noite, por falta de professores disponíveis¹¹³ (MEDEIROS, 2007, p. 118).

Marshall, que, com a esposa Bernice (1899-1996), permaneceu em Passo Fundo até meados de 1927, valorizava, em seus relatos ao *The Missionary Voice*, as ações desenvolvidas em Passo Fundo e o sucesso dos estudantes em exames admissionais, bem como a capacidade de adaptação da escola às normativas locais. Segundo ele, “nenhum projeto em nossa história missionária mostrou-se tão bonito quanto o movimento direcionado ao Brasil, efetuado pelos estudantes metodistas do Texas” (MARSHALL, 1927, p. 101).

Com o regresso do casal Marshall aos EUA, o Reverendo Betts, que vinha servindo como vice-diretor, em sua segunda passagem por Passo Fundo, foi novamente elevado à direção, paralelamente exercendo a docência. Entretanto, algo mudaria, cerca de um ano mais tarde: os donativos texanos que ajudavam a viabilizar a escola começaram a cessar. Os primeiros sinais da crise que assolou os Estados Unidos no final da década de 1920 impossibilitaram

¹¹³ Muitas educadoras que atuaram no Instituto haviam se formado como professoras em educandários metodistas, como o Colégio Centenário, de Santa Maria/RS, e o Colégio Piracicabano, de Piracicaba/SP. Em Passo Fundo, foi criada uma escola pública com oferta do Curso Normal, em 1929: a Escola Complementar, atualmente designada como Escola Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro (EENAV). Outrossim, escolas católicas também investiram nesse nicho por muitos anos.

a continuidade do comitê texano capitaneado por Mary Decherd, que, a contragosto, voltou-se a ações locais (SLEDGE, 2006, p. 15).

Sensíveis barreiras se interpuseram aos missionários estadunidenses que serviam no Brasil. Em meio à crise, uma simples licença poderia culminar com a renúncia definitiva ao trabalho missionário, por falta de recursos para viagens e manutenção. Muitos precisaram optar entre a missão ou o retorno para casa. Os que decidiram ficar tiveram que se adaptar a uma novidade: em 2 de setembro de 1930, a Igreja Metodista no Brasil se emancipou de sua matriz estadunidense, adquirindo autonomia em suas decisões (SLEDGE, 2006, p. 13).

Sem a dependência de comandos ou conselhos exteriores, as atividades conectadas à Igreja Metodista seriam agora geridas diretamente do Brasil. Dentro dessa prerrogativa, o Instituto Gymnasial continuou sua trajetória escolar, permanecendo sob direção de missionários estadunidenses por mais alguns anos, buscando e obtendo sua almejada consolidação na sociedade, como veremos a seguir.

A consolidação

Em 1929, o casal Betts foi novamente transferido. Pelos anos seguintes, atuaram junto à Igreja Metodista brasileira em inúmeras missões, ajudando a espalhar a mensagem religiosa em localidades, como Porto União/SC, Curitiba/PR e Porto Alegre (ROCHA, 1967, p. 300). Diferentemente de outros missionários, como J. W. Daniel e sua esposa Maggie, que retornaram aos Estados Unidos em definitivo no decorrer da década de 1930, Daniel e Francisca Betts residiram no Brasil até falecerem, confiando a educação de seus filhos mais velhos ao Instituto Gymnasial.

Na ocasião da transferência, Eugene Chesson (1897-1967), originário da Carolina do Norte, tornou-se diretor. Em 1930, somou-se a ele um novo missionário, que alcançaria destaque na sociedade passo-fundense: William Richard Schisler (1889-1971), nascido no Arkansas. Sua notoriedade se entrelaçaria à trajetória da própria instituição de ensino. O estadunidense trazia em seu currículo a experiência no comando do Colégio União, de Uruguaiana, desde 1922, onde cumpriu seus deveres ao lado da esposa, Frances Purcell Schisler (1889-1983) (BILUCZYK, 2020, p. 150).

Com o regresso de Chesson aos Estados Unidos, W. R. Schisler foi elevado a diretor, conduzindo a instituição até o final do ano letivo de 1957¹¹⁴. Assim como Betts, Schisler se tornaria sinônimo de ação e modernização no Instituto Ginásial, já com sua grafia atualizada às normas ortográficas vigentes. Uma de suas atitudes preponderantes foi a idealização de um pavilhão de madeira para as práticas esportivas, estabelecido em 1934, o qual recebeu seu nome em homenagem prestada pela comunidade escolar (VANELLI; BILUCZYK, 2019, p. 292).

¹¹⁴ W. R. Schisler esteve em licença nos anos de 1935, quando foi substituído pelo Reverendo José Pedro Pinheiro, 1945 e 1952. Também acumulou suas funções em Passo Fundo, no ano de 1944, com um brevíssimo retorno à Uruguaiana.

A década de 1930, de mudanças significativas no âmbito da Igreja Metodista brasileira, foi marcada pelas transformações da Era Vargas. A Revolução de 1930 elevou Getúlio Vargas ao poder e a área educacional não ficou desprovida de atualizações, com o surgimento do Ministério da Educação e Saúde Pública, acompanhado de potenciais reformas. O recrudescimento das práticas também serviu aos propósitos nacionalistas do governo vigente, vindo ao encontro da necessidade de modernização do país (OLIVEIRA et al., 2023).

No panorama passo-fundense, o Instituto Ginásial era reconhecido pelo poder público como “ginásio municipal” desde 1927, distinguindo-se por seu papel pedagógico exemplar e estratégico (GEHM, 1976, p. 21). No quesito ensino privado, o Ginásio Conceição, para meninos, e o Ginásio Notre Dame, para meninas, ambos ligados à Igreja Católica, despontavam como aptos a formar cidadãos à sua maneira (VANELLI; BILUCZYK, 2019, p. 301). Todas essas modificações não significaram o enfraquecimento do projeto metodista, posto que o período representou, para ele, sua plena consolidação.

A ausência dos donativos texanos e o aumento da concorrência não impuseram o advento de uma crise, muito pelo contrário. As matrículas aumentaram substancialmente, ano a ano: em 1936, eram 213 alunos, já em 1938, havia 312 estudantes, número que saltou para 410 em 1940 (RESENDE FILHO et al., 2020, p. 39-40). Novas estruturas foram planejadas, edificando-se uma ala ao lado do Prédio Daniel. Uma moderna residência para os diretores foi inaugurada em 1937, recebendo o nome de “Villa Francisca Betts”, tornando-se ponto de referência ao estampar sua denominação em letreiro gravado no próprio cimento, na fachada.

Imagem 5: Villa Francisca Betts (1937-2021).



Fonte: Acervo do IE.

Por muitos anos, significativos eventos foram articulados por comunidades internas – como o Grêmio Literário Castro Alves e o Grupo de Escoteiros Botucaris – ou por diretores de departamentos. O Festival da Primavera, por exemplo, exaltava as artes e a cultura, enquanto as Olimpíadas Metodistas interligavam os educandários vinculados à religião no Rio Grande do Sul, por meio de competições, em sua maioria esportivas (KIEHL et al., 2020, p. 113-128). Arte, cultura, ciência e esporte se tornariam os pilares do Instituto, ajudando a construir uma identidade que transcendia a passagem do estudante pela instituição, mantendo-se em sua vida porvindoura.

Essa característica se fez ainda mais singular durante a gestão de W. R. Schisler, alimentando-se, sobretudo, da longa permanência do líder, respeitado como uma figura pública em toda a cidade. A cada dia 19 de maio, o aniversário do reitor, como era chamado o diretor principal, era festejado na escola (BILUCZYK, 2020, p. 150). Ressalta-se, simultaneamente, que a constância no cargo não se restringia a Schisler, mas também aos professores da instituição, alguns com longevidade que atingiu quatro ou cinco décadas. O docente não era visto como algo descartável, tornando-se parte do processo de consolidação da identidade escolar.

Em 1937, foi realizada pela primeira vez a Festa do Dia das Mães, estreitando-se os laços que uniam famílias e instituição. No segundo domingo do mês de maio, uma mãe – ou, eventualmente, mais de uma – era homenageada, em nome de todas. O ritual envolvia a oferta de rosas brancas a filhos de mães falecidas e rosas vermelhas aos filhos de mães vivas. Com origem estadunidense, a homenagem foi introduzida no Brasil por metodistas em 1918. A primeira homenageada na solenidade, que se tornaria uma tradição da escola até 1995, foi Angélica de Castro Otto (1891-1972) (KIEHL et al., 2020, p. 91-94).

Em 1943, outra novidade: através do decreto 11.471, de 3 de fevereiro de 1943, o Instituto Ginásial de Passo Fundo recebeu autorização para funcionar como colégio, ofertando a etapa que equivale ao atual Ensino Médio, a qual se somaria a diferenciais, como a Escola Técnica de Comércio (BRASIL, 1943). Esse acontecimento tornou a instituição uma das primeiras escolas no interior do Rio Grande do Sul a alcançar tal feito. Com isso, o educandário mudou de nome, passando a se chamar Instituto Educacional de Passo Fundo, com a sigla IE, nome que o acompanharia pelas décadas seguintes e seria bem acolhido pela sociedade passo-fundense (BILUCZYK, 2020, p. 151).

Com relevância regional inegável, chegando a manter uma escola associada no município de Soledade/RS, a cerca de 100 km de Passo Fundo (Prospeto..., 1945), o IE divulgou suas ações na imprensa nacional, em *A Noite Ilustrada*, do Rio de Janeiro, então capital federal. Em uma pesquisa realizada na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, verificou-se a utilização do recurso em quatro ocasiões, entre 1942 e 1953. Em todas, ressaltou-se o prestígio e a excelência da escola, simbolizada em seu diretor, William Richard Schisler, e no Prédio Texas, sinônimo de modernidade e imponência arquitetônica.

Imagem 6: Prédio Texas, aproximadamente na década de 1950.



Fonte: Acervo do IE.

Cabe salientar que, por décadas, o Prédio Texas foi a edificação mais alta da cidade, abrigando a estrutura administrativa e escolar do IE, incluindo um amplo salão de atos. Seus dois andares somavam-se a um sótão, utilizado pela Estação Meteorológica de Passo Fundo. Entre meados das décadas de 1930 e 1970, o professor Oscar Kneipp (1905-1984) foi o responsável pela observação do tempo atmosférico. Os dados levantados por Kneipp, que também era o diretor do internato, serviram futuramente para a elaboração dos estudos climáticos de Passo Fundo (CUNHA, 1997, p. 235).

Imagem 7: Matéria sobre o IE publicada em 1943, em *A Noite Ilustrada*.



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

O texto publicado em 19 de novembro de 1943, em *A Noite Ilustrada*, enfatiza dados históricos, atentando-se para a filosofia da escola. “O aspecto mais interessante da existência do Instituto é que ele não constitui renda para qualquer pessoa natural ou jurídica”, garantia a redação. Ainda conforme a matéria, o Instituto Educacional pertencia “à Igreja Metodista do Brasil, tendo suas rendas integralmente empregadas em melhoramentos de suas instalações, equipamento escolar, etc.”. Isso demonstra como o metodismo se fazia importante na estrutura e na apresentação do colégio (INSTITUTO..., 1943, p. 17).

Cinco imagens aludem a atividades, como os desfiles do dia da Independência, que, na década de 1940, eram organizados pelo Centro Cívico José Bonifácio da Juventude Brasileira, composto por estudantes ienses. Anos depois, os desfiles continuaram sendo vistos como um evento de importância capital na rotina escolar, transformando-se no momento de exposição pública da banda marcial e da bandinha. Nas festividades, as escolas passo-fundenses manifestavam uma competição informal, cada uma buscando a excelência (KIEHL et al., 2020, p. 89).

Outros dados podem ser analisados a partir do *Prospeto do Instituto Educacional de Passo Fundo de 1945*. A pequena cartilha estampa, logo em sua capa, um importante simbolismo conferido aos estudantes: a imagem de uma flâmula, que, em sua versão real, em feltro azul, era oferecida na formatura, acompanhada de uma Bíblia em português, evocando-se a tradição metodista da escola (KIEHL et al., 2020, p. 110). O documento informa que se trata

do 25º ano letivo da instituição, naquele ciclo dirigida pelo professor Aurélio Amaral, durante a segunda licença de William Richard Schisler (PROSPETO..., 1945).

Ao lado de Gerson Rodrigues, Amaral compôs a letra do hino do IE, considerando a melodia texana, citada anteriormente, e a nova nomenclatura. Nos versos, eleva-se a imagem do educandário: “Salve, Instituto/Sempre impoluto/Teu nome queremos manter/E varonil, grande o Brasil/Por ti, glorioso fazer!”. Equipara-se a escola com o lar: “Instituto Educacional/Teus filhos somos!/És nosso lar, nós te amamos/És o nosso querido lar”. Assume-se o compromisso de se manter a identidade e divulgar a grandeza do colégio pelo Brasil, no percurso da vida: “Nós para a Pátria levaremos/A mente sã em corpo forte/Engrandecer-te até a morte/Nós prometemos”.

“Mente sã em corpo forte”, frase originada em um ditado latino, “*Mens Sana in Corpore Sano*”, converteu-se em um segundo lema para os estudantes, em uma demonstração de união entre os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com as múltiplas modalidades esportivas – atletismo, futebol, basquete, vôlei, entre outros –, realizadas no pavilhão de madeira e em um extenso campo, de propriedade da escola, nos fundos do Prédio Daniel (RESENDE FILHO et al., 2020, p. 45).

O documento pondera, outrossim, que o Instituto Educacional oferecia “à juventude estudiosa, os melhores meios de cultivo de suas faculdades intelectuais, morais, físicas e sociais”, propondo-se a disponibilizar “à mocidade que nos é confiada uma educação para a vida, pelo desenvolvimento harmonioso de sua personalidade”, pois “uma educação completa e perfeita” é “a única herança imperecível”. Para isso, segundo o *Prospeto*, seu sistema de disciplina se baseava na responsabilidade e no autogoverno, o que não impedia o registro das transgressões (PROSPETO..., 1945).

Os anos 1950 podem ser sinalizados por dois momentos relevantes. Durante a terceira licença de William Richard Schisler, Daniel Lander Betts, membro do Conselho Diretor, residindo em Porto Alegre, voltou à direção, ao lado de Francisca Betts, em 1952. Importante quadro da Igreja Metodista do Brasil, Betts encontrou o IE em um cenário bastante distinto, se comparado ao da década de 1920. Tratava-se agora de uma escola sólida, sofisticada, com identidade própria. O aumento da concorrência não abalava a continuidade das ações, conferindo-lhe um estatuto especial, fundamentando-se na disciplina e na firme dedicação de sua comunidade.

Em 1957, ano festivo do centenário de emancipação de Passo Fundo, chegou ao fim em definitivo a gestão de William Richard Schisler e sua permanência no Brasil. Sua liderança, ao lado da esposa, Frances, foi lembrada e condecorada em celebrações no decorrer daquele ano e no início de 1958 (BILUCZYK, 2020, p. 152). Naquela época, Passo Fundo se transformava paulatinamente em um polo universitário, com duas instituições a oferecerem cursos superiores: o Consórcio Universitário Católico (CUC) e a Sociedade Pró-Universidade (SPU), que, ao se fundirem, deram origem à Universidade de Passo Fundo (UPF), em 1968 (MEYRER, 2017, p. 27).

A imagem de W. R. Schisler, laureada e referendada em distintas esferas¹¹⁵, seguiu associada à qualidade do educandário, sendo cultivada em um busto inaugurado em fevereiro de 1958, o qual permaneceu exposto na fachada do Prédio Texas até 2023, tendo em sua placa a inscrição: “A William Richard Schisler. Os professores e ex-alunos perpetuam os traços do homem que simboliza o ideal do educador”. Em Passo Fundo, Schisler foi a personalidade ligada à escola mais homenageada em logradouros, recebendo o nome da praça em frente à escola, de uma rua e de um bairro, muitos anos depois¹¹⁶.

Imagem 8: W. R. Schisler em 1958, despedindo-se do IE. Salienta-se a ligação da identidade iense com o Prédio Texas e a bandeira brasileira ostentada no topo – e não o símbolo estadunidense.



Fonte: Acervo do IE.

A transformação

Doravante 1958, com o retorno de William Richard Schisler aos Estados Unidos, o IE passou a ser comandado por brasileiros, em mandatos mais curtos. Seus dois primeiros sucessores foram os pastores Sady Machado da Silva (1914-2003) e Clory Trindade de Oliveira, que se tornariam referências da Igreja Metodista no Brasil. Posteriormente, dois ex-alunos conquistariam reconhecimento na gestão escolar: Eduardo Gustavo Otto (1920-1990), entre 1963 e 1974, e Thalito Fauth Mendonça (1929-2023), no final dos anos 1980.

¹¹⁵ W. R. Schisler tinha ligação com o Rotary Club, sendo um de seus fundadores em Passo Fundo. Frances Schisler foi a primeira presidenta da Sociedade de Auxílio à Maternidade e Infância (SAMI), instituição incentivada pelos rotarianos.

¹¹⁶ Em visita ao Brasil, em 1962, W. R. Schisler foi novamente homenageado em diferentes esferas. À época de seu falecimento, em 1971, seu filho, William Richard Schisler Filho (1924-1997), iense, era o pastor responsável pela Igreja Metodista em Passo Fundo.

Eduardo Gustavo Otto era filho da primeira mulher a ser agraciada como mãe iense, Angélica de Castro Otto. Carinhosamente conhecido como Tio Edu, havia passado por todas as fases de engajamento estudantil no IE, destacando-se, por exemplo, no grupo de escoteiros. Nos onze anos em que foi diretor, a escola experimentou uma ascensão considerável no número de matriculados. Sua esposa, Adyles da Silva Otto (1921-2013), também exercia forte presença perante os estudantes (KIEHL et al., 2020, p. 105)¹¹⁷.

Dois anos depois que o casal Otto deixou Passo Fundo, 1017 estudantes estavam matriculados no IE (GEHM, 1976, p. 22). Nesse ínterim, o diretor, o Reverendo Prócoro Velásques Filho, inaugurou dois novos prédios. O Prédio Armando Resende, que homenageou em vida o presidente do Conselho Diretor, possui uma peculiaridade estrutural, compreendida como inovadora: é arredondado, com seu corredor principal em ângulo circular que permite a conexão ao hall de entrada por ambos os lados. Por isso, a edificação ficou conhecida como Redondão. Já o Prédio Daniel Lander Betts foi planejado para receber os laboratórios de física, química e biologia (RESENDE FILHO et al., 2020, p. 41).

Imagem 9: Vista aérea – meados dos anos 1970. Percebe-se a construção do Prédio Armando Resende – Redondão, ao lado do Prédio Texas e do Prédio Daniel Betts. Atrás do Prédio Texas, o Pavilhão W. R. Schisler. Na esquina da quadra ao norte, o Prédio Daniel, seu prédio anexo ao centro e a Villa Francisca Betts.



Fonte: Acervo do IE.

Cabe salientar ainda que, em 1976, o famoso Pavilhão de Esportes William Richard Schisler, construído em madeira na década de 1930, foi desmanchado. Cinco anos depois, em 1981, inaugurou-se um moderno ginásio em alvenaria, que continuaria a homenagear o antigo reitor (VANELLI; BILUCZYK, 2019, p. 292). O ato ocorreu no dia 21 de abril, data festiva alusiva ao egresso iense, na gestão de Elmo Farias de Albernaz.

¹¹⁷ Nesse período, o casal Ned (1925-2019) e Beverly Walter (1926-2006), oriundo dos Estados Unidos, atuava em trabalho missionário na escola. Nos moldes tradicionais, foram os últimos a desenvolverem a função no IE.

Em 1984, o IE rendeu homenagens a seus professores e funcionários de extenso vínculo, como o médico escolar, Admar Petracco (1909-1989), que ganhou o nome de um novo prédio, onde funcionou por curto período a Educação Infantil, e a funcionária Lucita Werner, que emprestou seu nome ao edifício anexo ao Prédio Daniel. Oscar Kneipp, já falecido, foi lembrado em um recanto arborizado junto ao pátio do Prédio Lucita Werner. Erwino Garczinski, funcionário, batizou a sala dos professores do Redondão. Luiza Blanco Ferreira, no educandário desde 1928, teve seu nome afixado na capela, instalada em diferentes salas, nos anos seguintes (HONRA..., 1984, p. 4).

Quando Thalito Fauth Mendonça assumiu a direção, em 1989, a escola possuía cerca de 1100 estudantes, 65 professores e 40 funcionários. Tendo solicitado seu desligamento em agosto daquele ano, foi reintegrado às funções, após uma mobilização da comunidade escolar, responsabilizando-se pela realização das Olimpíadas Metodistas, em Passo Fundo, naquele ano (IE..., 1989). Depois de deixar o IE, em definitivo, foi eleito vereador, propondo com sucesso o tombamento como patrimônio histórico e cultural do templo da Igreja Metodista, determinado em novembro de 1993, e do Prédio Texas, formalizado em abril de 1994 (VANELLI; BILUCZYK, 2019, p. 292).

A sustentação do legado histórico iense, em paralelo com a ampliação física de sua estrutura, foram as principais marcas do período acima explorado. Sem desprezar o passado, objetivou-se construir uma escola que mantivesse os mesmos valores, preconizando-se a modernidade, em um cenário de competitividade e concorrência, formando-se lideranças para a sociedade. Porém, uma sucessão de acontecimentos dificultou a sequência desse desenvolvimento, sobretudo após 1994, como veremos na sequência.

Do fogo ao fim

De maneira sintetizada, adiante pontuaremos fatores que podem ter levado ao arrefecimento do prestígio da instituição na sociedade local, culminando no fim do projeto metodista em Passo Fundo. Não se trata de um assunto esgotado, nem de fatos julgados em definitivo, pois o tema requer novas e aprofundadas pesquisas e o cuidado especial que remete à exploração da História do Tempo Presente. Por ora, sinalizamos episódios intrínsecos ao enfraquecimento da identidade iense, tão estimada no passado.

Na noite de 21 de julho de 1994, o Prédio Daniel foi destruído por um incêndio, deixando um prejuízo não apenas material, como histórico, sentimental e operacional (INCÊNDIO..., 1994. p. 1). As ruínas da edificação, que sofreu intenso dano, permaneceram em evidência por anos na paisagem urbana, até serem demolidas, no início da década de 2000. Pouco depois do sinistro, salas administrativas do Prédio Texas passaram por experiência similar, perdendo-se alguns documentos, despertando-se dúvidas e rumores sobre o que levava o patrimônio iense constantemente ao fogo.

Em 1996, a festividade do Dia das Mães deixou de ser realizada nos moldes tradicionais. No início da década de 2000, o IE passou a integrar a Rede de Educação Metodista, se-

diada em São Paulo, assim como as demais instituições metodistas sul-rio-grandenses. Nesse período, houve uma mudança na identidade visual da escola. O logotipo, que preservava as cores azul e branco e remetia a um estudante, simbolizado pela letra I, junto a uma classe escolar, representada pela letra E, foi substituído, acrescentando-se a cor amarela, exótica à tradição. Aos poucos, símbolos, como o hino, a flâmula, o touro, as agremiações e a própria história de sua fundação, também ficaram de lado, tornando-se completamente desconhecidos pelas novas gerações.

Imagem 10: À esquerda, logotipo utilizado entre as décadas de 1970 e 2000. À direita, o logotipo implantado após a década de 2000.



Fonte: Acervo do IE.

Em 2004, diante do número reduzido de matrículas, a escola anunciou o encerramento de suas atividades ao final do ano letivo. Incertezas remetiam ao futuro patrimonial da instituição, recuperando-se o ato de doação, de 1919¹¹⁸. A comoção pública, porém, deu lugar a uma esperança: a Rede Sinodal, ligada aos luteranos, com atuação em Carazinho/RS, município a 40 km de Passo Fundo, arrendou o IE, administrando-o até meados de 2007. Apesar de terem permanecido por pouco tempo, os luteranos deixaram uma marca importante, a criação de um espaço de memória no Prédio Texas, proporcionando a reorganização da instituição, devolvida aos metodistas.

Em 2015, o Prédio Texas foi interditado pela direção, em razão do estado de conservação precário de seu telhado. Mais tarde, foram articuladas campanhas para o restauro do edifício tombado, com pouco ou nenhum êxito, considerando que, naquele momento, a obra nunca começou (IE..., 2018). O Prédio Lucita Werner, que abrigou a Educação Infantil até 2003, sem utilidade, deteriorava-se. A Villa Francisca Betts foi esvaziada. Os prédios funcionais, por sua vez, notabilizavam necessidades de reparos.

Entre 2019 e 2020, as comemorações do centenário da escola ofereceram expectativa de reavivamento. Na ocasião, editou-se um livro que reuniu o rigor histórico e científico com as memórias dos ienses, realizando-se um baile, nas dependências do Clube Comercial, com fins beneficentes e grande adesão. Ademais, o Ensino Médio seria reativado, após cerca de uma década sem ser oferecido, o que equipararia seu serviço às demais instituições de ensino privado básico na cidade (UM..., 2020).

¹¹⁸ Em 2004, a área do IE foi declarada como de utilidade pública para fins de desapropriação, ação revertida em 2006, tendo por base os acordos entre metodistas e luteranos (PASSO FUNDO, 2006).

No entanto, a crítica situação financeira da Educação Metodista, aliada à pandemia de Coronavírus, que levou as atividades escolares para o formato remoto, prejudicaram os planos. Conforme o jornal *O Nacional*, justificando-se por um quantitativo atraso salarial, 16 dos 27 colaboradores paralisaram suas atividades, entre julho e agosto de 2020 (PARTE..., 2020). Com resultados pouco significativos, a movimentação colocou em xeque a viabilidade do futuro da escola, abalando sua imagem pública, efemeramente recuperada em seu centenário. O Ensino Médio, recém-criado, foi desmobilizado e novamente extinto, em 2021. Nas demais etapas, houve perda de matrículas.

Em 2021, a mantenedora Educação Metodista solicitou recuperação judicial. Ainda naquele ano, o quarteirão que abrigava o campo de futebol, o Prédio Lucita Werner e a Villa Francisca Betts – e, no passado, o Prédio Daniel – foi leiloado e arrematado por 16,5 milhões de reais (NUNES, 2021). As benfeitorias foram imediatamente demolidas, o que impediu o revigoramento daquele patrimônio. O montante foi revertido à recuperação judicial e os problemas da instituição se arrastaram.

No ano seguinte, foi a vez de a própria escola e de sua marca serem adquiridas pelo mesmo grupo, por 30 milhões de reais (FRAGA, 2022). As cláusulas de compra impuseram a continuidade das atividades escolares por cinco anos, utilizando-se o mesmo nome, sob uma razão social diferente – o que configura a existência de uma nova instituição, embora homônima (NOTA..., 2022). Sem a presença metodista, o novo Instituto Educacional de Passo Fundo foi inaugurado no ano letivo de 2023, com um discurso de continuidade da tradição e do legado da antiga escola (PARIZOTTO, 2023).

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos abordar os aspectos elementares da história do Instituto Educacional Metodista de Passo Fundo. Por se tratar de mais de cem anos de operação, nem tudo pode ser aprofundado, sendo assim, selecionado e sintetizado. Considerando a mudança administrativa ocorrida a partir de 2023, optamos por concluir o escopo com o término da fase metodista, uma vez que os vínculos que uniam o metodismo e o educandário passo-fundense foram oficialmente desfeitos.

Em meio aos elementos históricos que pormenorizamos, consideramos, para o momento, que a trajetória da escola é marcada por duas palavras: pioneirismo e engajamento. Os planos de J. W. Daniel de abrir uma escola paroquial, expandidos pela disposição da Câmara Municipal em doar uma grande área de terra aos metodistas, materializaram-se na participação ativa dos universitários texanos e de Mary Elizabeth Decherd. Um município de destaque, com carência no campo do ensino, ganhou uma perspectiva em sua principal instituição, transmutada em uma vitrine de possibilidades interligada às missões metodistas.

A viabilização das atividades escolares em seus grandiosos prédios contou não só com a liderança de D. L. Betts, mas com a dedicação dos educadores, funcionários e demais associados ao Instituto. A aclamada gestão W. R. Schisler, um estadunidense objetivando a con-

solidação de uma escola brasileira, foi essencial para o direcionamento da escola, que já não contava com os abundantes donativos texanos. Ao mesmo tempo, a fundamentação de uma identidade iense, que se perpetrasse pela vida de seu estudante, firmou por décadas o papel do IE na sociedade e na vida de seus egressos.

Do pioneirismo ao ocaso, o tempo trouxe mudanças no pensamento e na conservação dessa identidade, provocando-se o arrefecimento do protagonismo social do IE, destinando-o ao arremate em um leilão, para que não cessasse suas atividades, como tantas outras escolas metodistas no Brasil. Missionários estadunidenses, educadores brasileiros, estudantes que viraram professores, metodistas que exerceram funções na escola, alunos que se transformaram em líderes, entre tantos outros partícipes do processo, fizeram com que a história dessa instituição se amalgamasse ao contexto de Passo Fundo, com sensíveis efeitos sobre tantas vidas.

Sob nova direção, o Prédio Texas, que acompanhou todas as fases da instituição, encontrou sua tão aguardada restauração, sendo reinaugurado em fevereiro de 2024, desfecho que algumas das edificações escolares, perdidas no percurso do tempo, não tiveram. Se o legado será definitivamente conservado e recuperado, não se sabe. No momento, o que se pode analisar é a história, extraído-se dela as lições e os exemplos. Mais do que a trajetória de uma escola, trata-se aqui de vidas, do que foi experimentado, usufruído por pessoas, em uma sucessão de acontecimentos e sentidos do passado, convertidos em importantes, indelével e transformadores desafios.

Referências:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O Crisol: Periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS, 1945-1964). **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 267-290, maio/ago. 2013.

BILUCZYK, Roberto. Conexão Texas: os missionários estadunidenses e a obra educacional metodista em Passo Fundo/RS (1920-1957). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 158, p. 135-159, jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.471, de 3 de fevereiro de 1943**. Autoriza que o Instituto Ginásial de Passo Fundo, com sede em Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul, funcione como colégio.

CARDOSO, Luis de Souza. **Sante Uberto Barbieri**: Recorte biográfico de um imigrante italiano no Brasil meridional e sua inserção no metodismo. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2001.

COLUSSI, Eliane Lucia. **A Maçonaria gaúcha no século XIX**. Passo Fundo: UPF Editora, 2011, 4ª ed.

- CUNHA, Gilberto Rocca da. **Meteorologia: fatos & mitos**. Passo Fundo: Embrapa Trigo, 1997.
- DECHERD, Miss Mary E. At Home in Brazil. **The Missionary Voice**, Nashville, Tenn., p. 330, nov. 1923. <Disponível em: <http://archives.gcah.org>>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- _____. Texas Methodist Students Undertake Big Task. **The Missionary Voice**, Nashville, Tenn., p. 140, maio 1921. Disponível em: <<http://archives.gcah.org>>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- FRAGA, César. Holding de biocombustíveis faz lance por escola metodista. **Extraclasse**, 9 set. 2022. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/09/holding-de-bio-combustiveis-faz-lance-por-escola-metodista/>>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- GEHM, Delma Rosendo. **Cronologia do ensino em Passo Fundo**. Passo Fundo: Berthier, 1976.
- HONRA ao mérito iense. **Diário da Manhã**, Passo Fundo, 6 set. 1984, p. 4.
- IE promove campanha para restauração do prédio. **O Nacional**, Passo Fundo, 14 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.onacional.com.br/cotidiano,1/2018/03/14/ie-promove-campanha-para-restaur,82665>>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- IE: Retorno às aulas. **O Nacional**, Passo Fundo, 15 ago. 1989.
- INCÊNDIO destrói um prédio do IE. **O Nacional**, Passo Fundo, p. 1, 22 jul. 1994.
- INSTITUTO Educacional de Passo Fundo. **A Noite Ilustrada**, Rio de Janeiro, p. 17, 19 nov. 1943. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx>>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- KIEHL, Ana Maria et al. A mente sã em corpo forte: O Instituto Educacional de Passo Fundo. In: PITTHAN, Eduardo; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. **Instituto Educacional de Passo Fundo: 100 anos de história**. Passo Fundo, Acervus, 2020.
- LONG, Eula Kennedy. **Do meu velho baú metodista**. São Paulo: Igreja Metodista do Brasil, 1968.
- MARSHALL, Mr. C. H. Attention, Texas Methodist Students, Texas Hall, Passo Fundo. **The Missionary Voice**, Nashville, Tenn., p. 101, abr. 1927. Disponível em: <<http://archives.gcah.org>>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- MEDEIROS, Márcia Maria de. **Cara ou Coroa: Católicos e Metodistas no Planalto Médio Gaúcho (Início do Século XX)**. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.
- MEYRER, Marlise Regina. **Fundação Universidade de Passo Fundo: 50 anos**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2017.
- NASCIMENTO, Amós. John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, n. 22, p. 89-104, jun. 2003.
- NASCIMENTO, Welci. **Conheça Passo Fundo, tchê!** Passo Fundo: Pe. Berthier, 1992.
- NOTA sobre a venda da marca e do colégio Instituto Educacional de Passo Fundo. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee**, 21 jul. 2022.

Disponível em: <<https://contee.org.br/nota-sobre-a-venda-da-marca-e-do-colegio-instituto-educacional-de-passo-fundo/>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

NOVAES, José Luís Corrêa. Escola, liberalismo e educação metodista no Brasil. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, n. 22, p. 105-126, jun. 2003.

NUNES, Gabriel. Área do Campo do IE é leiloada por R\$ 16,5 milhões. **Rádio Uirapuru**, Passo Fundo, 5 nov. 2021. Disponível em: <<https://rduirapuru.com.br/area-do-campo-do-ie-e-leiloada-por-r-165-milhoes/>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

OLIVEIRA, Aline Lima de; et al. Era Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 39, 10 out. 2023.

PARIZOTTO, Maicon. Comprado em leilão por empresário do biodiesel, Instituto Educacional volta às aulas. **GZH**, 14 fev. 2023. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2023/02/comprado-em-leilao-por-empresario-do-biodiesel-instituto-educacional-volta-as-aulas-cle4bbsbg003z013q9u1ovqje.html/>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PARTE dos professores do IE mantém greve em Passo Fundo. **O Nacional**, Passo Fundo, 5 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.onacional.com.br/cidade,2/2020/08/05/parte-dos-professores-do-ie-mant,111518/>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PASSO Fundo Institute. **The Missionary Voice**, Nashville, Tenn., p. 235, ago. 1923. Disponível em: <http://archives.gcah.org>. Acesso em: 19 ago. 2023.

PASSO FUNDO. **Decreto nº 119/2006**. Revoga o decreto nº 166/04 que declarou de utilidade pública para fins de desapropriação, os imóveis de propriedade da Associação da Igreja Metodista.

PROSPECTO do Instituto Gymnasial para o ano de 1920. Passo Fundo: Minerva, 1920.

PROSPECTO do Instituto Gymnasial para o ano de 1921. Passo Fundo: Livraria Minerva, 1921.

PROSPETO do Instituto Educacional de Passo Fundo de 1945. Passo Fundo: Instituto Educacional de Passo Fundo, 1945.

RESENDE FILHO, Armando et al. Colunas ienses, colunas seculares: origens, valores e bases da educação iense. In: PITTHAN, Eduardo; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. **Instituto Educacional de Passo Fundo: 100 anos de história**. Passo Fundo, Acervus, 2020.

ROCHA, Isnard. **Pioneiros e bandeirantes do metodismo no Brasil**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1967.

ROSSO, Miriam Maraschin; SIQUEIRA, Rosimar Serena. Formação Educacional e Cultural em Passo Fundo. In: DIEHL, Astor Antônio (org.). **Passo Fundo: Uma história, várias questões**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 1998. p. 89-100

SATHLER, Luciano; BARROS, Davi Ferreira. Governança das instituições educacionais Metodistas no Brasil. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, n. 50, p. 157-164, jan./jun. 2017.

SLEDGE, Robert W. A model home base for missions: Mary Decherd, The University of Texas Epworth League, and the Brazil Mission. **Methodist History**, Madison, NJ, v. 45, n. 1, p. 4-15, out. 2006.

UM século de transformações na educação. **O Nacional**, Passo Fundo, 14 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.onacional.com.br/cotidiano,1/2020/03/14/um-seculo-de-transformacoes-na-e,94473/>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

VANELLI, Natália Carla. **A formação de “bons cristãos e virtuosos cidadãos”**: atuação dos Irmãos Maristas em Passo Fundo (1929-1950). 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2021.

VANELLI, Natália Carla; BILUCZYK, Roberto. Primeiros Passos do Ensino Privado em Passo Fundo. In: VANIN, Alex Antônio; CARVALHO, Djiovan Vinícius. (Org.). **Passo Fundo - Estudos Históricos**. Passo Fundo: Acervus, 2019, v. 1, p. 273-304.

VERGUEIRO, Nicolau Araújo. **A História do Ensino em Passo Fundo**. Passo Fundo: Faculdade de Filosofia de Passo Fundo, 1967.



ISBN nº 978-65-87888-34-7