

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

O SUJEITO DO DISCURSO

Uma leitura de gênero das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

Simone Silva Dorneles  
Mestrado em Teologia  
Área de Concentração: Religião e Educação

São Leopoldo, junho de 2006

O SUJEITO DO DISCURSO  
Uma leitura de gênero das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

por

Simone Silva Dorneles

em cumprimento parcial das exigências  
do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia  
para obtenção do grau de  
Mestra em Teologia

Escola Superior de Teologia  
São Leopoldo, RS, Brasil  
Junho de 2006

DORNELES, Simone Silva. *O sujeito do discurso: uma leitura de gênero das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*. São Leopoldo: IEPG, 2006.

## SINOPSE

*O Sujeito do Discurso* é uma leitura de gênero do discurso de educação para a cidadania presente nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (DEIM), documento que integra o Plano para a Vida e a Missão da Igreja (PVMI) promulgado no XIII Concílio Geral da Igreja Metodista no ano de 1982. O referencial teórico escolhido para uma possível leitura de gênero é a produção teológica feminista da libertação e a análise de discurso enquanto uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa nas ciências sociais. Neste trabalho, toma-se a proposta hermenêutica crítica feminista de Elizabeth Schüssler Fiorenza e os estudos sobre a linguagem de Eni Puccinelli Orlandi para a desconstrução e significação do discurso educacional do documento em estudo.

O texto está organizado em três capítulos, a partir dos passos da hermenêutica crítica feminista *Ver, Nomear e Reconstruir*. No primeiro capítulo, *Ver* representa visibilizar a história educacional da Igreja Metodista; no segundo capítulo, *Nomear* implica identificar as filiações discursivas que caracterizam o documento inspirado na Teologia da Libertação e na tradição pedagógica brasileira; no terceiro capítulo, *Reconstruir* significa reler o discurso de educação para a cidadania desde os aportes da Teologia Feminista da Libertação. Uma leitura de gênero das Diretrizes para a Educação é um exercício de *suspeita* em relação à construção discursiva do documento; suspeita esta que se transformou em premissa e orientou este trabalho ao perguntar ao texto sobre o sujeito que enuncia o discurso de educação para a cidadania dessa confissão religiosa evangélica.

DORNELES, Simone Silva. *O sujeito do discurso: uma leitura de gênero das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*. São Leopoldo: IEPG, 2006.

## ABSTRACT

*The Subject of Discourse* is a reading of gender of the discourse of education for citizenship which is present in the Guidelines for Education in the Methodist Church. These guidelines are found in the Plan for the Life and Mission of the Church, a document which was approved in 1982 at the XIII General Conference of the Methodist Church. The theoretical reference chosen for a possible reading of gender is work produced in the area of Feminist Liberation Theology. Discourse analysis is used as a qualitative methodological research approach in Social Sciences. In this study, the critical feminist hermeneutical proposal of Elizabeth Schüssler Fiorenza and the language studies of Eni Puccinelli Orlandi are used in order to deconstruct and give meaning to the educational discourse of the document in question.

The text is organized into three chapters, based upon critical feminist hermeneutics: *See, Name and Reconstruct*. In the first chapter, *See* represents a visualization of the educational history of the Methodist Church; in the second chapter, *Name* implies the identification of the branches of discourse which characterize the document inspired by Liberation Theology and Brazilian pedagogical tradition; in the third chapter, *Reconstruct* means a re-reading of the discourse of education for citizenship from the perspectives of Feminist Liberation Theology. A reading of gender of the Guidelines for Education is a *suspect* exercise in relation to the document's construction of discourse. This conjecture was transformed into a premise and thus oriented this study by asking the text about the subject that articulates this evangelical religious confession's discourse of education for citizenship.

*Dedicatória*

... às mulheres da família Silva  
por quase tudo que aprendi  
sobre a Fé, a Esperança e o Amor ...

à Alba e ao Bibi (*in memoriam*),  
que com amor me ensinaram a nomear o mundo  
e a criar e construir outras palavras para o amor ...

## AGRADECIMENTOS

Ao Caetano,  
que todos os dias me convida para brincar,

À Ana Claudia,  
pelas deliciosas xícaras de café com canela,

Ao Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista,  
minha Escola desde os 14 anos de idade,  
por muitas aprendizagens  
e pela bolsa auxílio que possibilitou este estudo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>I. AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA: .....</b>	<b>14</b>
<b>A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DISCURSO .....</b>	<b>14</b>
1. A TRADIÇÃO METODISTA EM EDUCAÇÃO.....	14
2. O IDEÁRIO LIBERAL .....	20
3. A MISSÃO METODISTA E A EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL.....	25
4. A EXPANSÃO EDUCACIONAL METODISTA NO PAÍS .....	33
<b>II. O DISCURSO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS DEIM .....</b>	<b>42</b>
1. O PLANO PARA A VIDA E A MISSÃO DA IGREJA METODISTA.....	42
2. AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA.....	45
3. VER.....	47
4. JULGAR.....	50
5. AGIR .....	55
6. O DISCURSO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA PRESENTE NAS DEIM.....	60
<b>III. UMA LEITURA DE GÊNERO.....</b>	<b>65</b>
1. A ANÁLISE DE DISCURSO ENQUANTO METODOLOGIA PARA A LEITURA DO DOCUMENTO .....	65
2. OS ESTUDOS DE GÊNERO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA .....	69
3. A TEOLOGIA FEMINISTA DA LIBERTAÇÃO E A HERMENÊUTICA CRÍTICA FEMINISTA .....	79
4. UMA LEITURA DE GÊNERO DO DISCURSO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Nascida em Porto Alegre, em 06 de março de 1965, em uma família cristã evangélica metodista de tradição liberal, guardo na memória que meu irmão, minha irmã e eu fomos educados/as brincando nas ruas do bairro São Geraldo, na zona norte da capital gaúcha. As convicções éticas de minha mãe e de meu pai, ambos trabalhadores e militantes do Partido Trabalhista Brasileiro, ela secretária e ele tesoureiro da Ala Moça do PTB, com direitos políticos cassados após o golpe militar de 1964, nos ensinaram que deveríamos estudar para sermos livres e responsáveis pelas nossas vidas e destinos.

Convencida por esse *dever ser* familiar e pelo efervescente imaginário social da época, caracterizado pelo ufanismo desenvolvimentista dos anos 70, ao longo da minha escolarização introjetei valores que eram fruto das relações entre a apropriação de conhecimentos, a meritocracia escolar<sup>1</sup> e o ideal de ascensão social da classe média. Neste período, no qual cursei o ensino fundamental, dediquei-me aos estudos e aprendi a gostar de aprender e a pensar que, estudando, construiria as possibilidades de ser uma pessoa livre no mundo.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo, bem como na Escola Domini- cal, na centenária Igreja Metodista Institucional na Avenida Presidente Roosevelt, no mes- mo bairro onde vivi minha infância, encontrei nas vozes das professoras ecos do discurso fa- miliar, que reforçavam o ideal de emancipação feminina centrado no estudo e na formação profissional. Eram vozes e ecos que apresentavam as contradições próprias deste momento histórico, em que o modelo feminino que se construía, sob as repercussões do movimento fe- minista no Brasil, na América Latina e no mundo<sup>2</sup>, confrontava-se com outros modelos do

---

<sup>1</sup> Conceito da sociologia da educação. Escola crítico-reprodutivista.

<sup>2</sup> June E. HAHNER, *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Tradução: Eliane Tejera Lisboa. Santa Cruz do Sul: UNISC. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003. 448 p. Céli Regina Jardim PINTO, *Uma história do feminismo no Brasil*. Coleção História do povo brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. 119 p.

feminino: modelos apresentados e aprendidos nos livros didáticos escolares, bem como na prédica pastoral no púlpito da Igreja, ou nas reuniões das Sociedades Metodistas de Senhoras<sup>3</sup>. Esses modelos advogavam a realização feminina através do casamento e da maternidade, fim até então considerado próprio ou apropriado para qualquer mulher em qualquer condição ou classe social.

No início dos anos 80, estudando no ensino médio no Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, em meio à redemocratização que se anunciava no país, nas brechas da *anistia lenta, gradual e progressiva*<sup>4</sup> oferecida pelo regime militar à sociedade brasileira que desejava uma *anistia ampla, geral e irrestrita*<sup>5</sup>, comecei a perceber que existiam outras formas de aprender e também de construir o que até então compreendia como liberdade pessoal, que se encontravam além dos muros da escola.

*Liberdade com Responsabilidade*, lema aprendido na Escola Majestosa<sup>6</sup>, que até meados dos anos 60 educou gerações de meninos e homens e, posteriormente, meninas e mulheres, foi problematizado na medida em que eu me apropriava do novo discurso educacional da Igreja. Estávamos no ano de 1982, e as contradições da formação ideológica liberal tornaram-se presentes quando da promulgação das *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*, capítulo do Plano para a Vida e a Missão da Igreja, documento teológico e pastoral, inspirado na

---

<sup>3</sup> Vasni ALMEIDA, O metodismo e a ordem social republicana. *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, 2003, p. 41-60. Nesta publicação eletrônica, o autor exemplifica a partir de publicações da Igreja Metodista os valores liberais e positivistas que influenciaram a época e contribuíram para a formação da mulher evangélica no país no decorrer do século XX.

<sup>4</sup> Discurso oficial dos últimos governos militares, que corresponde historicamente aos governos dos Generais Ernesto Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo.

<sup>5</sup> Expressão oral e escrita dos movimentos sociais presentes nas manifestações públicas organizadas pela sociedade civil no período que caracterizou o processo de re-democratização no país. Registre-se, conforme contribuição do professor Dr. Evaldo Luis Pauly na banca de defesa, a organização das mulheres brasileiras no ano de 1975, lideradas por Terezinha Zerbini, no Movimento Feminino pela Anistia (MFPA). Movimento que instituiu no país as comemorações pelo Dia Internacional da Mulher, 08 de março. SANT'ANNA, Vanya. A campanha da anistia. Disponível em [www.perseuabramo.org.br/especiais/anistia/campanha/historia.html](http://www.perseuabramo.org.br/especiais/anistia/campanha/historia.html) e [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/helenagrecco/grecco\\_anistia.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/helenagrecco/grecco_anistia.html)

<sup>6</sup> Escola Majestosa: referência ao Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista. Expressão presente na letra do hino institucional.

Teologia da Libertação. Lendo esse documento, aprendi a *nomear*<sup>7</sup> o que vivenciava, observava e percebia em nível familiar, moral, religioso e social: a opressão da mulher<sup>8</sup>.

Nos anos seguintes (1986), envolvida em projetos educativos não formais da Pastoral da Saúde<sup>9</sup>, e formais na área de educação cristã na Pastoral Escolar dos colégios IPA e Americano, ambos da Igreja Metodista, iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na disciplina de História da Educação, ministrada pela professora Guacira Lopes Louro, conheci os estudos e a categoria de gênero; desde então, comecei a *ver* a opressão da mulher enquanto condição histórica de parte do que convencionalmente denominamos humanidade.

Nos anos de 1995 a 1998, vivendo na cidade de Rosario, na Província de Santa Fé, na Argentina, cursei os seminários de *Maestria sobre El poder, la sociedad y la problematica del Género*, oferecida pelo Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres, na Escuela de Graduados de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Neste período, aprofundi os estudos relativos à educação e gênero, temas que atravessam minhas práticas, reflexões e discursos como educadora<sup>10</sup>.

Nessa caminhada, construída nos últimos anos no Instituto Ecumênico de Pós Graduação da Escola Superior de Teologia em ricas interlocuções com as teólogas feministas da libertação, sob orientação da professora Dra. Wanda Deifelt, desejo aprofundar as relações entre os referenciais teóricos que têm marcado a minha vida pessoal e profissional, caracterizada pela condição de mulher, feminista, cristã protestante e trabalhadora da educação, a saber, os estudos de gênero e os princípios teológicos e filosóficos da educação libertadora.

---

<sup>7</sup> Ver, nomear e reconstruir, categorias utilizadas nos próximos trechos, são passos da hermenêutica crítica feminista, conforme a primeira parte dos estudos de Elizabeth Schüssler FIORENZA, *As Origens Cristãs a partir da Mulher: uma nova hermenêutica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

<sup>8</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista*. São Paulo: Colégio Episcopal, 1992, p. 104.

<sup>9</sup> A Pastoral da Saúde foi um projeto desenvolvido pela Igreja Metodista na II Região Eclesiástica no Rio Grande do Sul, a partir de experiências de educação para a saúde construídas na cidade de Porto Alegre, originadas na Vila Cruzeiro do Sul, onde atualmente se encontra o Centro Social Metodista Bispo Isaac Alberto Rodrigues Aço. Esse trabalho pastoral comunitário integrava estudantes e trabalhadores/as da saúde envolvidos/as em projetos de educação popular sob a coordenação do médico-residente Dr. Paulo Daniel Moraes.

<sup>10</sup> (1995). DORNELES, Simone Silva. Tolerancia y Ecumenismo. *Revista Presencia*. Buenos Aires, Centro Franciscano de Argentina, Año 3, Numero 11, 9 p. mayo; (1995). DORNELES, Simone Silva. “Mujer, mujer, mujer, si puedes tu com Dios hablar...” Perfídia. *Revista Presencia*. Buenos Aires, Centro Franciscano de Argentina, Año 3, Numero 12, 13 p. julio; (1997) DORNELES, Simone Silva & BORGES, Omero de Freitas. (Traducción) *Derechos Humanos de las Mujeres y de las Niñas*. Manual de la Capacitación. Rosário. Instituto de Genero, Derecho y Desarrollo. 209 p.

Passados 24 anos da primeira leitura das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, retorno ao documento, e, na perspectiva da *reconstrução* de sentidos para as práticas educativas da Igreja, práticas nas quais estou envolvida e com as quais me sinto comprometida, o releio desde os aportes da Teologia Feminista da Libertação, a partir de uma suspeita. Suspeito que o discurso de educação para a cidadania, presente nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, construiu-se sobre um determinado modelo de sujeito, e pergunto ao texto, utilizando-me das ferramentas metodológicas da análise de discurso: quem é o sujeito do discurso?<sup>11</sup>

A construção do discurso educacional da Igreja caracteriza um processo histórico e remete à participação dos sujeitos, aqui especificamente as/os metodistas, na construção dos discursos e das práticas existentes tanto na instituição religiosa quanto na sociedade contemporânea. O documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista é compreendido como um acontecimento histórico e um discurso; por isso, construo o texto tecendo as tramas entre a historiografia da mantenedora, os discursos comuns e correntes do contexto histórico no qual emergiu o documento e uma leitura de gênero sustentada nos estudos teológicos feministas e nos pressupostos da análise de discurso. Essa leitura institui o diálogo com o documento e possibilita minha participação na construção histórica do discurso educacional da Igreja Metodista, pois, como observa Eni Puccinelli Orlandi, “a interpretação está em qualquer um.”<sup>12</sup>

Se a interpretação está em qualquer um, em qualquer uma, posso, nesse momento da vida no qual trato de significar este trabalho de pesquisa, colocar-me desta forma no texto que apresento, explicitando nestas primeiras linhas, que constituem um memorial, o sentido hermenêutico da teologia feminista da libertação que tem orientado este estudo, que parte do “conceito de experiência [...] elemento chave da teoria e práticas feministas porque reconhece o papel que os eventos de nossas vidas e o nosso envolvimento pessoal têm nas formulações teóricas”<sup>13</sup> que construímos ou às quais aderimos, que adotamos pela vida afora.

---

<sup>11</sup> A suspeita que se transformou em título neste trabalho me acompanhou nestes três anos e me aproximou dos estudos propostos pela análise de discurso e da obra de Eni Puccinelli Orlandi. Assim, em setembro do ano passado, em um Seminário sobre Análise de Discurso promovido pelo curso de Letras da UFRGS em Porto Alegre, (2005), decidi intitular o texto ao ouvir a autora perguntar-se em um debate sobre o sujeito do discurso.

<sup>12</sup> Eni Puccinelli ORLANDI, *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, p. 10.

<sup>13</sup> Wanda DEIFELT, Temas e metodologias da teologia feminista, in *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*, p. 171.

O conceito de experiência, eixo central nas produções feministas, revela uma abordagem metodológica que se constituiu como tal, a partir das estratégias políticas desenvolvidas em nível acadêmico pelas teóricas feministas. São estratégias articuladas com os movimentos sociais de mulheres na busca da afirmação do sujeito histórico feminino enquanto autor (ou será autora?). Esse passo metodológico construiu-se na identificação do patriarcalismo que rege as relações sociais e está presente na lógica androcêntrica das produções científicas, e que exigiu, e nos exige, um exercício de problematização do que está consolidado enquanto conhecimento na(s) sociedade(s) contemporâneas e na(s) academia(s) para desconstrução<sup>14</sup> e elaboração de novas propostas teóricas.

A produção feminista nas ciências sociais nas últimas décadas do século passado criou a categoria de gênero enquanto instrumento teórico transversal a estes estudos, e é esta categoria que utilizarei para suspeitar do discurso do documento sobre o qual me debruço. Nesta perspectiva introduzo o texto que desejo reler, contando como conheci os estudos feministas, apropriei-me da categoria de gênero e ressignifiquei a Teologia da Libertação, a partir dos escritos das teólogas feministas da libertação.

Neste trabalho, desenvolvo o texto em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista: a construção histórica do discurso*, descrevo a tradição metodista em educação desde o surgimento do movimento na Inglaterra do século XVIII, o ideário liberal e a educação feminina introduzida no Brasil pelas missões norte-americanas no final do século XIX, e concluo o relato com a promulgação do documento *Plano para a Vida e a Missão da Igreja no Concílio Geral do ano de 1982*, já no século XX.

No segundo capítulo, denominado *O discurso de educação para a cidadania nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*, apresento o documento que corresponde a um capítulo do Plano para a Vida e a Missão da Igreja, analisando as relações entre os fundamentos da Teologia da Libertação, os princípios da educação libertadora e de educação para a cidadania presentes no texto, a partir da própria estrutura de redação do mesmo, identificada nas categorias Ver, Julgar e Agir.

---

<sup>14</sup> Desconstrução, expressão cunhada por Jacques Derrida (1930-2004) em seus estudos, foi apropriada pelas teóricas feministas. Teresa de Laurentis é uma das teóricas feministas que se utiliza desta categoria em suas análises de gênero.

No terceiro capítulo, *Uma leitura de gênero do discurso de educação para a cidadania nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*, articulo os estudos da Teologia Feminista da Libertação e a análise de discurso enquanto metodologia para a leitura do documento. Aproximo os pressupostos teóricos desenvolvidos nestas áreas do conhecimento, organizando a reflexão a partir da metodologia construída por Elisabeth Schüssler Fiorenza para o estudo de textos bíblicos. Aplico as categorias criadas por esta teórica feminista da libertação à leitura do documento. Assim, ao ler exercito a hermenêutica da suspeita, a relembração de que existem outros caminhos metodológicos, a proclamação da existência dos estudos de gênero, educação e cidadania, bem como exercito a imaginação, ao problematizar a identidade do sujeito que enuncia o discurso da Igreja nos primeiros anos do século XXI.

## I. AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DISCURSO

### *1. A tradição metodista em educação*

A história da Igreja Metodista nasce no século XVIII na Universidade de Oxford, expande-se como missão evangélica na província norte-americana da Geórgia no período da América colonial e consolida-se na obra educacional, cuja primeira experiência desenvolveu-se em Bristol, na Inglaterra. Revela, desde as suas origens, a concepção teológico-filosófica de indissociabilidade entre a prática da fé e a formação educativa para a vida social. A prática da fé era compreendida enquanto atos de piedade e obras de misericórdia, exercícios considerados necessários para o aperfeiçoamento cristão, pressupostos fundamentais da teologia metodista influenciada pelos movimentos místicos, pietistas e puritanos da época.<sup>15</sup>

O metodismo, enquanto movimento, emerge no ano de 1725 e é caracterizado por historiadores da Igreja como herdeiro das sociedades religiosas inglesas surgidas a partir do ano de 1675. Estas sociedades, organizadas por leigos/as sob a supervisão de clérigos da Igreja Anglicana, a Igreja oficial do Estado, denominaram-se em diferentes períodos da história como *Sociedade para a promoção do conhecimento cristão* (1670), *Sociedade para a Reforma dos Costumes* (1698) e *Sociedade para a propagação do Evangelho* (1701).<sup>16</sup>

A família Wesley tem uma estreita relação com essa tradição. Samuel Wesley, pároco anglicano, pai dos irmãos John (1703-1791) e Charles (1707-1788), considerados os líderes do movimento metodista, participou, bem como o próprio filho John, do trabalho desenvolvido pela *Sociedade para a promoção do Conhecimento Cristão*. Na época, as referidas sociedades promoviam ações educativas e assistenciais junto aos empobrecidos e tinham como objetivo uma reforma moral dos costumes.

---

<sup>15</sup> Antônio Gouveia MENDONÇA, *O Celeste Porvir: a inserção do Protestantismo no Brasil*, p. 42.

<sup>16</sup> Richard P. HEITZENRATER, *Wesley e o povo chamado metodista*, p. 21-25.

As sociedades religiosas atacaram o problema da imoralidade numa base pessoal e individualista. Os seus membros não tinham um programa social para reformar a Inglaterra [...] A intenção [...] era trabalhar para a transformação da sociedade mudando uma pessoa de cada vez. [...] O método para tal esforço estava baseado no desenvolvimento de uma vida pessoal de piedade. O movimento não era marcado pelo zelo evangelístico [...] Pelo contrário, a proposta [...] estava mais dirigida para a qualidade do que para a quantidade, e estava fundamentada mais no processo de educação do que na conversão<sup>17</sup>.

As sociedades religiosas refletiam o imaginário social do povo cristão protestante em um país em plena Revolução Industrial, em meio aos processos de organização do sistema produtivo nascente, o capitalismo – sistema que promoveu rupturas no ordenamento social inglês bem como nos paradigmas que sustentavam as relações sociais existentes, exigindo da Igreja e da sociedade outras respostas frente ao cenário político e econômico que se construía na consolidação de um novo ideal: o do contrato social moderno. Esse contrato social era estabelecido entre homens considerados livres para vender ou comprar a força de trabalho humana; assim, um outro olhar sobre a história das relações de produção neste período pode significar a afirmação “a partir de agora, e somente a partir de agora, será possível conceituar o homem como trabalhador.”<sup>18</sup>

Nesse novo cenário cultural, os movimentos religiosos protagonizaram processos sociais fundamentais para a consolidação do novo modelo de cidadania exigida, caracterizando o que Ester Buffa denominou como “laicizar o saber, a moral, a política”<sup>19</sup>. Encontram-se, assim, convergências interessantes entre as premissas teológicas e as práticas eclesiais comunitárias próprias dessas sociedades religiosas e o pensamento de homens ilustrados como René Descartes (1596-1650), Jean Amos Comenius (1592-1670) e John Locke (1632-1704).

No decorrer do século XVIII, os pais do método, da didática e do liberalismo, influenciaram os ideais reformistas e suas práticas educativas organizadas pelos princípios da ordem, da disciplina e da pressuposta igualdade entre os indivíduos. As sociedades religiosas desenvolveram “programas de orientação moral, promoção do bem estar e educação [...] e encorajavam a vigilância, promovendo a moralidade tanto pública como privada.”<sup>20</sup>

Esses programas assistenciais religiosos são uma das conhecidas traduções para as concepções de humanidade e educação que se podem identificar na obra *Didática Magna*, de

---

<sup>17</sup> R. P. HEITZENRATER, op. cit., p. 21.

<sup>18</sup> Ester BUFFA, Miguel ARROYO, Paolo NOSSELA, *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?*, p. 15.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>20</sup> R. P. HEITZENRATER, op. cit., p. 24.

Comenius, em que piedade, moralidade e sabedoria são qualidades humanas a serem desenvolvidas através de adequados métodos pedagógicos; esses princípios se encontram na leitura de Ester Buffa, cujas referências ao autor motivaram a leitura do capítulo IX desse tratado educacional do século XVII, sob o título *Toda a juventude de ambos os sexos deve ser enviada às Escolas*:

[...] devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos, por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas em todas as cidades, aldeias e casais isolados [...] E todos saberão para onde devem dirigir todos os actos e desejos da vida, por que caminhos devem andar, e de que modo cada um há-de ocupar o seu lugar.<sup>21</sup>

Eram métodos pedagógicos que advogavam o ensino para todos, sem questionar o lugar social de cada sujeito, atendendo aos ideais da nova ordem econômica que emergia no velho continente. Justificavam a educação universal, tomando como paradigma a condição racional do homem, o que nas próprias palavras de Comenius refletia a “imagem verdadeira do seu Criador”<sup>22</sup>. O racionalismo cristão, aspecto característico da formação religiosa deste autor de tradição protestante, integrante da ordem dos Irmãos Morávios, na qual atuou tanto como pastor quanto como reitor de instituição de ensino, influenciou as propostas educacionais construídas na Europa a partir do século XVII.

Os objetivos educacionais das sociedades religiosas eram muito claros ao explicitar a função social das chamadas escolas de caridade:

[...] instruir [o pobre] com muito cuidado nos deveres dos servos, e na submissão aos superiores [...] para que a próxima geração de pessoas nas classes baixas possa ser melhor [...] em vez de serem criados sem religião e no vício, para uma vida de desemprego, de mendicância e errante, [teriam] o temor de Deus diante dos seus olhos, adquiririam hábitos de virtude, se acostuariam com o trabalho e assim seriam mais úteis ao seu país.<sup>23</sup>

Antônio Gouveia de Mendonça, na obra *O Celeste Porvir: a inserção do Protestantismo no Brasil*, observa a perspectiva conservadora da obra educacional desenvolvida pelo metodismo e o caráter reformista, característico dos movimentos religiosos pietistas europeus:

Econômica e politicamente eram conservadores, porém, o sentido de disciplina e de direcionamento da vida que Wesley sustentava teve conseqüências sociais muito importantes. [...] seu aforismo “ganha tudo o que podes, economiza tudo que podes, dá tudo o que podes” indica componentes de atividade, frugalidade e caridade na vida cristã. [...] por outro lado [...] estímulo à vida econômica [...] uma consciência muito clara das situações que a

---

<sup>21</sup> João Amós COMÊNIO, *Didáctica Magna*: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, p. 139 e 143.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 139.

<sup>23</sup> R. P. HEITZNERATER, *op. cit.*, p. 24.

vida urbana [...] os efeitos da industrialização [...] apresentava como nova (..) os metodistas a miúdo estavam na primeira fila nos movimentos da reforma relacionados com o novo industrialismo, não no sentido de subverter as estruturas, mas no de disciplinar e direccionar os movimentos que tendiam a tumultuar a vida social.<sup>24</sup>

Na prática confessional metodista percebe-se a centralidade do método na organização da vivência da fé, no cultivo da espiritualidade, identificadas como obras de piedade, bem como, na orientação das obras de misericórdia caracterizadas pelo trabalho assistencial e educacional. Ester Buffa comenta:

[...] Comenius tem no método a mesma confiança que Descartes [...] uma vez que há um método para ensinar porque há um método para conhecer. [...] um método para produzir, [...] <sup>25</sup>.

Pode-se imaginar que John Wesley teve no método de organização da vida cristã uma inspiração iluminada pelas tradições filosóficas e religiosas de seu tempo e pelos estudos na Universidade de Oxford, onde o grupo de jovens acadêmicos piedosos foi denominado de *metodistas*.<sup>26</sup>

As/os metodistas históricas/os compreenderam a perfeição cristã como desenvolvimento pessoal espiritual e ético, articulado em duas esferas de ação: uma esfera privada relacionada à vida familiar e doméstica e outra pública, vinculada às práticas religiosas e cidadãs na sociedade. Rui Josgrilberg comenta essas dimensões da vida metodista:

As “obras de piedade” eram pessoais e públicas ao mesmo tempo. Piedade e misericórdia eram ações com dimensão pública. As “obras de misericórdia” eram uma expressão social da dimensão pública da Igreja. Para Wesley, a responsabilidade social da Igreja não era o resultado do sentimento de piedade. Concretizava-se no ser Igreja e em ser inglês; “cidadão do Reino de Cristo e cidadão inglês” eram duas faces da mesma moeda da vida cristã.<sup>27</sup>

A educação secular e teológica<sup>28</sup> tem sido prática da Igreja Metodista, desde a organização das primeiras escolas dominicais por John Wesley, Hanna Ball e Sophia Bradburn e da fundação da *Kingswood School*, escola de ensino elementar organizada para atender aos traba-

---

<sup>24</sup> A. G. MENDONÇA, op. cit., p. 42.

<sup>25</sup> E. BUFFA, op. cit., p.17.

<sup>26</sup> Amós NASCIMENTO, John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra, in: *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, ano 12, n. 22. Junho de 2003, p. 89-104. Neste artigo encontra-se uma análise muito interessante e rigorosa sobre a influência dos ideais iluministas no movimento metodista.

<sup>27</sup> Rui DE SOUZA JOSGRILBERG, Notas para uma filosofia da educação de inspiração wesleyana, in: *Identidade e Gestão das IME. Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, op. cit., p. 66.

<sup>28</sup> A expressão *Educação Secular* corresponde nos documentos da Igreja Metodista à educação formal, o ensino regular.

lhadores das minas de carvão de Bristol e os seus filhos nos idos de 1748<sup>29</sup>. John Wesley, ao desenhar o currículo desta e de outras iniciativas metodistas de educação, buscou orientações didáticas na experiência da mãe, Susana Wesley, mulher letrada que alfabetizara todas as filhas e filhos, fato inusitado para aquela época.<sup>30</sup>

Na casa dos Wesley, a formação intelectual das filhas era um fato; Samuel e Susana compreendiam que tanto as filhas como os filhos deveriam ser alfabetizados e instruídos para o exercício pessoal da ética cristã e a devida participação na vida doméstica e comunitária. A tradição político religiosa não conformista deste homem e desta mulher, frente à Igreja oficial e ao Estado, alimentada pela crença protestante no livre arbítrio dos indivíduos, caracterizou e diferenciou a cultura familiar e influenciou o pensamento de John Wesley em relação à educação feminina.

Encontram-se nas palavras de Susana Wesley, nos relatos de suas experiências compartilhadas com os filhos, através de correspondências que não foram perdidas no tempo, os elementos dessa prática familiar:

Para formar a mente das crianças, a primeira coisa a fazer é subjugar sua vontade e levá-las a um temperamento obediente. [...] nenhuma menina seria ensinada a trabalhar enquanto não soubesse ler bem, [visto que] colocar a criança para aprender a costurar, antes que possa ler perfeitamente, é a verdadeira razão de tão poucas mulheres poderem ler a ponto de serem ouvidas, e nunca a ponto de serem bem entendidas.<sup>31</sup>

O metodismo enquanto movimento reformador envolveu e motivou cristãos e cristãs à reflexão sobre o compromisso social com o povo trabalhador e empobrecido em plena Revolução Industrial nos idos de 1740. Considerando esses aspectos, pode-se suspeitar que as lideranças leigas e religiosas do nascente metodismo assumiram uma dimensão de cidadania pouco convencional para aquele período histórico, cidadania refletida na proposta pastoral e educacional que se constituía na sociedade inglesa. Era uma cidadania corajosamente exercida por mulheres pobres e ricas que aderiram a esse movimento de avivamento da fé e se transformaram em lideranças responsáveis por grande parte das obras sociais desenvolvidas pelo metodismo nascente. As mulheres nobres e ricas apoiavam política e financeiramente as obras de piedade e as obras de misericórdia. As mulheres pobres, muitas delas trabalhadoras, eram

---

<sup>29</sup> Os historiadores da Igreja apresentam duas datas distintas para a criação da Kingswood School: 1740 por George Whitefield e 1748 por John Wesley.

<sup>30</sup> Charles WALLACE Jr., Tal mãe, tal filho, in: Os Irmãos Wesley. *Christian History*, ed. 69, v. XX, n I, Piracicaba: COGEIME, 2001.

<sup>31</sup> R. P. HEITZENRATER, op. cit., p. 26.

pregadoras, missionárias e educadoras envolvidas com as pequenas sociedades que se formavam nos bairros periféricos de Londres, bem como nas vilas no interior do país. Maria Inês Simeone oferece uma interpretação interessante sobre a participação feminina, o que nesse momento da história representava cerca de 58% do povo chamado metodista<sup>32</sup> :

No que se refere às mulheres, [...] principalmente as dos setores enriquecidos da sociedade, começavam a refletir sobre os seus direitos e pensavam seriamente em abertura de horizontes. Muitas outras, dos setores empobrecidos, lutavam com muitas dificuldades, descobrindo seus espaços através da participação nas seitas avivadas, caracterizadas pelas idéias de liberdade de pensamento, crenças dos direitos da consciência e igualdade espiritual<sup>33</sup>.

O metodismo foi um dos movimentos reformadores da época imerso no contexto econômico e social da Revolução Industrial. Os ideais instituídos pela Renascença Humanista e a Reforma Protestante nos séculos anteriores influenciaram o desenho deste projeto de sociedade e de Igreja pelas dimensões políticas que caracterizaram as ações educativas públicas deste movimento religioso. Em suas análises, Lorenzo Luzuriaga registra que:

A Educação Pública [...] começa, como dissemos, com o movimento da Reforma religiosa no século XVI. O caminho lhe fôra aberto pela Renascença Humanista [...] ao liberar os espíritos da cerrada unidade espiritual da Idade Média, cuja educação corria a cargo exclusivamente da Igreja, e ao formar-se uma consciência secular da sociedade e do Estado, que permitiu atribuir, a êste, funções educativas. Mas, o humanismo da Renascença se havia dirigido essencialmente à educação das classes sociais superiores, e tinha caráter estético e intelectual e antes individualista; ao passo que o movimento da reforma se encaminhou para a educação de todo o povo, com fins essencialmente religiosos e éticos.<sup>34</sup>

A tradição educacional da Igreja se construiu, historicamente, como identidade confessional metodista. Essa identidade era marcada pela intencionalidade teológica e pedagógica das ações institucionais, expressas nos projetos missionários desenvolvidos pelo metodismo no mundo. Em outras palavras, a confessionalidade metodista traduz-se no compromisso educacional com a sociedade compreendido como missão da Igreja.

Nessa perspectiva de educação evangélica para a vida comunitária e a prática cidadã cristã, o movimento metodista cresceu e desenvolveu-se na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, acompanhando os processos de imigração característicos entre estes dois países no período da América colonial. Expandiu-se através dos projetos missionários desenhados

---

<sup>32</sup> Maria Inês SIMEONE, A participação das mulheres no movimento metodista nascente: As extraordinárias irmãs metodistas, in: *Caminhando*. Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, ano VIII, n. 12, 2. semestre, 2003, p. 56.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>34</sup> Lorenzo LUZURIAGA, *História da Educação Pública*, p. 5.

pela Junta Geral de Ministérios Globais<sup>35</sup> para os países caribenhos e latino-americanos, em que, ao organizar escolas, as/os metodistas difundiam o evangelho e o *american way of life*.<sup>36</sup>

## 2. O ideário liberal

A tradição metodista norte-americana teve na ideologia liberal a sua expressão educacional e política. A expressão educacional foi traduzida nos processos de formação moral cristã, construídos a partir de dois princípios: o livre-arbítrio humano e o sacerdócio universal de todos os crentes, característicos do protestantismo histórico e incorporados às práticas missionárias metodistas “com seus pregadores leigos e itinerantes e sua teologia simples e emotiva”<sup>37</sup> dirigida a todos e em qualquer lugar em linguagem popular.

Era um trabalho educacional direcionado à criação das Escolas Dominicais, em que se ensinavam as letras e a “verdadeira religião”. Posteriormente, na medida em que se construíam os templos, organizaram-se as Escolas Paroquiais para a alfabetização dos/as iletrados/as, de forma que todos/as pudessem exercer o “livre exame”, prática fundamental da vida protestante, ao ler e interpretar a Bíblia.

A expressão política encontra-se no racionalismo ilustrado que promoveu em nível discursivo, através do convite à conversão e à perfeição cristã, a conseqüente naturalização da liberdade e dos direitos dos homens, concepção fundada na crença da capacidade racional e de discernimento de cada indivíduo. Nas palavras de Wesley, encontra-se essa compreensão do humano inspirada em Comenius: “a imagem natural de Deus consiste nestes elementos: o poder de movimento próprio, o entendimento, a vontade e a liberdade.”<sup>38</sup>

A organização de campanhas evangelísticas dirigidas aos indígenas, escravos e senhores de escravos, que posteriormente refletiram ideais abolicionistas encontrados nos textos e sermões metodistas<sup>39</sup>, bem como a criação de núcleos de oração e estudos bíblicos com mu-

---

<sup>35</sup> A Junta Geral de Ministérios Globais da Igreja Metodista integrou os projetos missionários desenvolvidos pela Igreja Metodista Episcopal do Sul e a Igreja Metodista Episcopal do Norte, após décadas de trabalho caracterizado pelos conflitos teológicos originados no período escravista e que desencadeou a guerra civil norte-americana.

<sup>36</sup> Maria Lúcia S. HILSDORF, Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação, in: Presença da Mulher na Educação. *Revista de Educação do COGEIME*, ano II, n. 20, Junho 2002, p. 96.

<sup>37</sup> A. G. MENDONÇA, op. cit., p. 50.

<sup>38</sup> John WESLEY, Sermões, in: Clory Trindade OLIVEIRA, Aspectos da filosofia educacional de John Wesley. *Revista de Educação do COGEIME*, op. cit., p. 69-88.

<sup>39</sup> Encontram-se referências ao tema na obra de Richard P. Heitzenrater e no artigo de Amós Nascimento.

lheres na província da Geórgia, caracterizam esse processo iniciado por John Wesley, em sua breve e frustrada estada na colônia americana, antes de retornar à Inglaterra e organizar, ou dar continuidade, aos trabalhos da primeira escola metodista em 1748. “Na fronteira o broto do individualismo e do progresso esculpiu uma nova civilização, [...] fundada na dignidade do homem e em sua infinita perfectibilidade”.<sup>40</sup>

Nos Estados Unidos, dez anos depois, graças ao trabalho missionário desenvolvido por George Whitefield e outros evangelistas, inicia-se o que foi denominado a “era metodista” [...]

[...] extenso período que marca a expansão territorial [...] [e que] parece ter contribuído para cunhar o espírito do protestantismo americano, que afastou-se dos modelos europeus ao ajustar-se de modo perfeito à cultura [...] fundada sobre o valor do homem e sua capacidade de realizar coisas, em suma o individualismo e o desempenho.<sup>41</sup>

Nas próximas décadas o metodismo será o movimento evangelizador que irá acompanhar os processos de expansão territorial e de independência do país, estabelecendo estreitas relações com a política do Estado.

A Igreja Metodista Episcopal foi a primeira denominação americana a felicitar George Washington quando de sua eleição em 1789, assegurando-lhe a lealdade metodista e obtendo do presidente uma resposta [pública], na qual implorava a benção divina sobre a comunidade metodista.<sup>42</sup>

Buscava-se um modelo de sociedade, e a certeza de tê-lo encontrado estava na mente da maioria, assim como a convicção de que esse modelo deveria, no espírito do evangelho, ser compartilhado com todas as nações para que se abreviasse a vinda do Reino de Deus. O ideal do milênio surge no fim de um processo de construção social de que todos deveriam participar no mundo inteiro e sob a inspiração e a lideranças americanas<sup>43</sup>.

Nessas palavras encontram-se as premissas do Destino Manifesto. Este era um ideal consolidado no processo de construção de um modelo de sociedade em que o sincretismo entre as tradições protestantes, exemplificado na crença na predestinação calvinista e na ética exigida pela perfeição cristã, própria do pietismo religioso, somaram-se ao imaginário social dos colonizadores e desbravadores; imaginário social característico da política de constituição do Estado norte-americano naquele período histórico.

---

<sup>40</sup> Clifton E. OLMSTEAD, *Religion in America – Past, Present*, in: A. G. MENDONÇA, op. cit., p. 51.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>42</sup> Peri MESQUIDA, *Hegemonia norte-americana e Educação protestante no Brasil*, p. 102.

<sup>43</sup> A. G. MENDONÇA, op. cit., p. 56.

A organização do país deu-se na ocupação dos territórios adquiridos ou anexados, caracterizando a expansão das fronteiras, a subjugação das nações indígenas e dos africanos escravizados e desapropriados das suas terras, culturas e tradições, consideradas pagãs e carentes do evangelho; isso de certa forma influenciou a crença messiânica do povo norte-americano no cristianismo e da religião enquanto processo civilizatório que o amálgama das crenças protestantes representava, confundindo-se com os ideais de progresso da nação que emergia como modelo na América. Esse modelo de cristianismo e de progresso deveria ser transmitido a outros povos, através das missões evangelizadoras e educacionais, o que se concretizou enquanto política das Igrejas evangélicas e do Estado norte-americano no decorrer do século XIX.

É interessante resgatar que na América colonial, para onde partiram grupos de imigrantes imbuídos dos ideais protestantes de educação para a evangelização do povo, os movimentos que geraram a Declaração de Independência da Nação afirmaram como princípio a educação pública, fundamentada na ética protestante, pois não havia, naquele período histórico, distinção entre as esferas pública e religiosa. As constituições dos estados americanos criaram normas de instrução e de educação que valorizaram a formação pragmática, moral e cívica, “características da educação norte-americana,”<sup>44</sup> conforme o historiador Lorenzo Luzuriaga.

O saber e o conhecimento, tanto como a virtude, difundidos universalmente no conjunto do povo, são necessários para a conservação de seus direitos e liberdades; [...] favorecer e inculcar os princípios de humanidade e benevolência geral, a caridade pública e particular, o trabalho e a frugalidade, a honradez e a pontualidade nos trabalhos; a sinceridade, bons modos e todos os afetos sociais e sentimentos generosos entre o povo.<sup>45</sup>

A crença na educação como instrumento civilizador emanava do imaginário social norte-americano e era fundamental no processo de constituição da identidade do povo. Esse discurso traduzia uma profissão de fé nos valores mais caros ao protestantismo, o *conhecimento* (livre exame), a *virtude* (perfeição cristã) e o *trabalho*, (disciplina), esteio da formação moral e social da nação.

As concepções acerca da produção do conhecimento estavam entrelaçadas com os princípios éticos de formação política do povo americano. Exemplo é o trecho descrito a se-

---

<sup>44</sup> Lorenzo LUZURIAGA, op. cit., p. 55.

<sup>45</sup> L. LUZURIAGA, op. cit., p. 54.

guir, extraído da carta da União dos Estados Americanos do final do século XVIII, que revela as relações entre a religiosidade e os princípios de educação para a cidadania na perspectiva liberal: “A religião, a moralidade e o saber, necessários que são ao bom governo e à felicidade humana, incentivar-se-ão sempre as escolas e os meios de educação.”<sup>46</sup>

As mulheres norte-americanas, enquanto herdeiras das tradições protestantes que, ao universalizar a graça da fé, democratizaram as relações entre os crentes e Deus, e filhas da liberdade, ideal cívico construído no período da independência e no pós-guerra, reproduziram os tradicionais papéis que lhes tinham sido designados em nível público e privado. Mas encontraram um lugar de protagonismo no interior das Igrejas evangélicas, surgidas com a imigração dos dissidentes religiosos para a América, entre as quais o metodismo, movimento nascido da Igreja oficial inglesa, a Igreja Anglicana, mas publicamente divorciado desta no primeiro ano após a proclamação da independência do país.

En la América anglosajona del siglo XVIII las mujeres no intervenían en la vida de la ciudad; solo la religión les ofrecía un espacio de afirmación pública. Particularmente sensibles a la corriente metodista, no vacilaban en expresarse en las reuniones [...] Las norteamericanas, por tanto, no se encuentran en primera línea de las multitudes, no forman clubes ni asisten, ni siquiera en tanto meras espectadoras, a las asambleas políticas [...] Solas o reunidas por decenas en la casa de un patriota, casi siempre un pastor, las mujeres hilan mientras escuchan sermones o entonan cánticos, según la tradición floreciente en la América Colonial del Norte, de grupos femeninos de plegarias. La importante sociabilidad religiosa femenina se carga de sentido cívico [...]<sup>47</sup>

Esse sentido cívico mistificado pela religiosidade gera o modelo de mulher republicana; modelo que, a princípio, representava um ideal emancipador da condição feminina, caracterizado por “el apego femenino a cualidades típicas de la ética protestante: el cultivo del talento propio, el mantenimiento del doble afán de independencia y el respeto a si mismo”; mas que, de fato, não questionava os tradicionais papéis sociais de um sexo e outro, porque “el modelo republicano de mujer es el de una madre.”<sup>48</sup>

Na nova ordem constitucional, as mulheres norte-americanas assumem a tarefa de

[...] vigilar la virtud y la moralidad [...] sin las cuales la república no puede sobrevivir [...] la madre republicana tiene um papel no menos importante en la ciudad. Al educar a sus hijos como ciudadanos, refuerza el orden cívico en el cual vive<sup>49</sup>.

---

<sup>46</sup> Ibid., p. 55.

<sup>47</sup> Dominique GODINEAU (Org.), *Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias*, in: *Historia de las Mujeres en Occidente*. El Siglo XIX, Tomo 4, p. 36.

<sup>48</sup> Dominique GODINEAU, op. cit., p. 36.

<sup>49</sup> Ibid., p. 36 – 37.

As mulheres chamadas, a educar suas famílias, para o exercício da cidadania responsável organizam-se em associações cívicas e de assistência social, entidades que em geral estão ligadas às Igrejas. A organização das mulheres metodistas em sociedades femininas, nucleadas nas Igrejas, articula em nível nacional a Secretaria da Sociedade de Senhoras para as Missões Estrangeiras, projeto que se desenvolve com maior visibilidade nos Estados Unidos na segunda metade dos idos de 1800, após a guerra da secessão. Outros estudos, sobre a história educacional metodista nesse país revelam a criação de mais duzentas instituições de ensino entre os anos de 1831 e 1870, criadas “com o propósito de espriar ao mundo os princípios éticos do metodismo”.<sup>50</sup>

Estos grupos de donde surge una práctica pública echan las bases de los movimientos abolicionistas, luego feministas, del siglo XIX [...] las norteamericanas justificaran sus intervenciones políticas en nombre de sus responsabilidades religiosas y morales.<sup>51</sup>

Na sociedade norte-americana, a religião de fato ordenava a vida política e econômica, conferindo um lugar de reconhecimento aos indivíduos e famílias evangélicas nas comunidades, em que se identificava como bom cristão o bom burguês. A ética protestante inspirava as relações de produção, trabalho e acúmulo de capital; enfim, regia as relações entre os/as cidadãos/ãs, a sociedade e o Estado.<sup>52</sup>

Nessa sociedade, os direitos cidadãos foram compreendidos como inerentes a todos os cristãos e cristãs, mesmo considerando-se a divisão sexual do trabalho que delimitava a atuação de homens e mulheres, nos âmbitos público e privado, mas valorizava a educação e a participação feminina na família, nas obras religiosas e na comunidade. Em outras palavras, a prática das denominações religiosas evangélicas sustentava a lógica liberal da diferenciação desses universos e dos modelos de socialização masculina e feminina: aos homens cidadãos, o livre exercício da formação política, às mulheres cidadãs, a formação religiosa e educacional para a devida participação na sociedade. Sustentadas nestes ideais, as missionárias metodistas chegam ao Brasil.

---

<sup>50</sup> Helerson Bastos RODRIGUES, Um movimento educacional, in: Danilo R. STRECK (Org.), *Educação e Igrejas no Brasil*, p. 34-38.

<sup>51</sup> D. GODINEAU, op. cit., p. 37.

<sup>52</sup> A. G. de Mendonça registra em sua obra os estudos de M. Weber sobre a cultura protestante norte-americana.

### 3. A missão metodista e a educação feminina no Brasil

Nesse contexto histórico, no qual os países protestantes constituíam-se em exemplo de nação e opção civilizatória<sup>53</sup>, inseriu-se a educação metodista feminina no Brasil. Foi o período de transição da monarquia para a república, em que o catolicismo romano, enquanto religião oficial, caracterizava a instrução recebida pelas meninas e mulheres que, naquela época, tinham pouco acesso à educação formal no país. Zuleica Mesquita comenta que

[...] durante a primeira metade do século XIX, as mulheres brasileiras sofriam as limitações próprias do subdesenvolvimento do império e o espaço delas limitava-se às reuniões familiares e à Igreja.<sup>54</sup>

A educação no Império estava restrita à elite representada pela oligarquia agrária que enviava os filhos para estudos na Europa ou contratava preceptores estrangeiros, muito valorizados pelas nobres famílias brasileiras. Nas instituições católicas, bem como nas poucas escolas públicas existentes, os métodos de ensino estavam inspirados na pedagogia jesuítica, herança da didática centrada no *Ratio Studiorum*, documento promulgado pela Companhia de Jesus em meio ao processo da Contra Reforma na Europa em 1599, ainda referência vigente no país.

O *Ratio Studiorum* advogava uma rígida disciplina e organizava a aprendizagem através de três princípios básicos: a unidade de matéria, a unidade de método e a unidade de professor. Em outras palavras, o processo de ensino centrava-se na transmissão de conhecimentos, sempre através da memorização orientada por um mesmo professor no decorrer dos anos, o que caracterizava o professor como o mestre a ser imitado e o aluno como o aprendiz no qual se inscrevem os conhecimentos, um *tabula rasa*.

A pedagogia tradicional laica<sup>55</sup> era uma síntese das idéias do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), e foi identificada com as teorias pedagógicas modernas difundidas pelos preceptores e educadores estrangeiros no país. O “método expositivo” de ensino, considerado como um “modo natural de ministrar aulas”<sup>56</sup>, continha cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Valorizava a disciplina e a organização

---

<sup>53</sup> “O protestantismo constituía um modo de vida e aceitá-lo nos seus princípios de crença implicava em mudança de padrões de cultura.” A. G. MENDONÇA, op. cit., p. 94.

<sup>54</sup> Zuleica de Castro Coimbra MESQUITA, Martha Watts: uma educadora metodista na *belle époque tropical*, in: Presença da mulher na educação. *Revista de Educação do COGEIME*, op. cit., p. 100.

<sup>55</sup> Paulo GHIRALDELLI Jr., *História da Educação*, p. 22-23.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 21.

metódica da aprendizagem, revelando assim a inspiração nos princípios positivistas em voga no país.

No Brasil, as instituições metodistas de ensino iniciaram os seus trabalhos nas últimas duas décadas do século XIX, inovando com a formação educacional de meninas e jovens mulheres, ênfase da *Woman's Missionary Society* da Igreja Metodista Episcopal do Sul, criada em 1878, organização leiga que “acreditava que só as mulheres poderiam ajudar outras mulheres”<sup>57</sup>.

Na política de consolidação da missão e na busca da afirmação da identidade metodista em meio ao povo brasileiro, essa sociedade feminina implementou 15 projetos educativos no país até o início do século XX. Nas palavras de Zuleica Mesquita encontra-se o significado desses empreendimentos educacionais para as mulheres metodistas norte-americanas:

Pensavam elas que, “civilizando” as mulheres nativas, ou seja, educando-as nos padrões culturais do protestantismo essas mulheres se libertariam da dominação masculina em que viviam, tornando-se independentes e em condições de prover o próprio sustento.<sup>58</sup>

Considerando que a “dominação masculina” nunca foi hegemônica, cabe observar que outras mulheres ao sul do Equador, e particularmente nestas terras tupiniquins, já advogavam a emancipação feminina muito antes da segunda metade de 1800. Foram mulheres que não se inspiraram na tradição feminina piedosa norte-americana, mas nos ideais da Revolução Francesa e da Revolução Liberal inglesa. Em 1832, no Brasil, Nísia Floresta Brasileira Augusta, traduz a obra *Uma reivindicação pelos direitos da mulher* da inglesa Mary Wolstonecraft, publicada em 1792. Essa educadora brasileira, considerada a primeira feminista do país, exerceu o magistério em Porto Alegre, em 1835, em meio à Revolução Farroupilha, e posteriormente organizou escolas para a formação de meninas e moças no Rio de Janeiro<sup>59</sup>. Feito esse registro histórico, retorne-se à missão educacional metodista.

O trabalho missionário desenvolvido desde 1867 pelo reverendo Justus Eastham Newman, inicialmente no Rio de Janeiro e, a partir de 1871, em São Paulo, na região de Santa Bárbara do Oeste, retomou o projeto de inserção do metodismo no país. Esse trabalho pode ser considerado como uma experiência missionária de imigração, pois nesta região encontra-

---

<sup>57</sup> Zuleica de Castro Coimbra MESQUITA, *Evangelizar e Civilizar: cartas de Martha Watts, 1881-1908*, p. 12.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>59</sup> W. DEIFELT, Educação Teológica para mulheres: um passo decisivo rumo à cidadania eclesial, in: *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*, p. 272-273.

vam-se fazendeiros norte-americanos sulistas que haviam abandonado o seu país em meio à guerra civil e buscaram inserção em férteis terras sul-americanas, em que, por coincidência histórica, a prática escravista ainda era protegida por força de lei.

A primeira experiência metodista, entre tantas outras que se desenvolveram nestas terras, assim como a prebisteriana (1859) e a batista (1881)<sup>60</sup>, também foi iniciada na capital do Brasil Império, na época a cidade do Rio de Janeiro, sendo datada de 1835. Nesse ano, conforme os registros históricos da Igreja Metodista Episcopal dos Estados Unidos, através do trabalho da Sociedade Missionária fundada em 1819 e após a decisão da Conferência Geral da Igreja, em 1830, chega ao país o pastor Fountain Elliot Pitts. O missionário apresenta-se às autoridades locais com o apoio explícito da presidência e do congresso americano, apoio formalizado através de correspondência oficial entre os Estados.

As relações entre os investimentos norte-americanos voltados para os países da América e os interesses econômicos no Brasil frente à independência do país de Portugal, ocorrida em 1822 e até então sob influência comercial inglesa – considerando-se o Tratado de Livre Comércio de 1810 – entre tantas outras coisas também instituíram a liberdade de culto aos dissidentes religiosos, os protestantes. Somando-se isso às composições políticas junto à maçonaria brasileira e ao movimento político republicano, opositor da monarquia e defensor da diferenciação entre os poderes do Estado e da Igreja oficial, a Católico-romana, facilitaram o projeto de inserção missionária no país<sup>61</sup>.

A projeção protestante no Brasil e na América Latina vai produzir uma sensível ambigüidade no confronto entre protestantismo e catolicismo. Enquanto alguns missionários e, principalmente, os líderes nacionais falam em verdade e não-verdade, reproduzindo assim as polêmicas da Reforma, uma grande facção de missionários se preocupa com os ideais democráticos e republicanos conduzidos pelo protestantismo, assim como o seu liberalismo e progressismo. De um lado, vê-se a preocupação conversionista de católicos ao protestantismo, de outro o transplante cultural, a exportação do *american way of life*, tudo em obediência ao “Destino Manifesto.”<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> P. MESQUIDA, op. cit., p. 110.

<sup>61</sup> Id., ibid., p. 110-130. Neste capítulo, o autor aprofunda as relações entre o metodismo, a maçonaria e o movimento republicano.

<sup>62</sup> A. G. MENDONÇA, op. cit., p. 74.

Essa primeira experiência missionária foi interrompida por falta de recursos, aproximadamente em 1840, quando o reverendo Daniel Kidder, um dos responsáveis pelo trabalho em terras brasileiras, retornou aos Estados Unidos. Nesse período, a Igreja Metodista norte-americana vivenciava um conflito teológico e filosófico devido às contradições do sistema escravista vigente no país, que sustentava a organização econômica do sul, enquanto o norte do país desenvolvia processos de produção característicos ou associados ao fenômeno da industrialização.

Entre os metodistas abolicionistas, as lutas anti-escravismo estavam inspiradas na doutrina wesleyana, cuja centralidade – as obras de piedade e as obras de misericórdia – exigia a busca de coerência entre a vida pessoal e a social, bem como nos ideais iluministas que refletiam o pensamento de John Locke, um dos teóricos da nova ordem política e econômica que advogava que “a lei natural repudia a escravidão.”<sup>63</sup> Era este um conceito característico do contrato social moderno que naturalizou a igualdade entre os seres humanos, considerados, por natureza, livres.

Os metodistas que apoiavam as práticas escravagistas encontraram na Doutrina da Igreja Espiritual, sistematizada por J. H. Thornwell, os fundamentos que lhes permitiram dissociar a conduta e a moral em dois níveis: o privado e o público. Essa doutrina pregava que a conversão pessoal e a conduta do/a cristão/a eram as verdadeiras tarefas da Igreja, naturalizando a escravidão enquanto uma condição humana consequência de uma outra esfera: a política do Estado, na qual os metodistas não deveriam se envolver.

Considerando-se as rupturas teológicas e filosóficas provocadas pelos diferentes cenários políticos e econômicos nos quais o metodismo se desenvolveu nos Estados Unidos, em 1844, a Igreja dividiu-se em Igreja Metodista Episcopal do Norte e Igreja Metodista Episcopal do Sul. No ano de 1860 eclode a Guerra da Secessão, conflito civil que se estenderá de 1861 a 1864.

Havia indivíduos, tanto no sul como no norte, que consideravam a escravidão um grande mal. Havia outros que possuíam escravos, mas achavam a instituição da escravidão um mal que deveria ser eliminado da sociedade. Em outras palavras, havia sentimento favorável e contrário à escravidão no meio do povo. [...] Este sentimento se manifestou primeiro na Igreja e mais tarde no Estado; mas, se na política do Estado surgiu tão cedo co-

---

<sup>63</sup> Duncan A. REILY, *Metodismo Brasileiro e Wesleyano: reflexões históricas sobre a autonomia*, p. 219.

mo na Igreja, ali seu desenvolvimento foi, contudo, mais lento. Surgiu na Igreja Metodista Episcopal em 1844, ao passo que no Estado surgiu em 1860.<sup>64</sup>

Duncan Alexander Reily, historiador da Igreja, comenta as diferentes tradições que influenciaram as práticas missionárias metodistas, observando que

[...] o Brasil recebeu o impacto do Cristianismo Sulista, o qual em grande parte divorciou o evangelismo da ação social, justificando tal separação pela Doutrina da Espiritualidade da Igreja. [...] o benefício da ênfase na sincera conversão, na vida de oração e devoção, na ética individual elevada.<sup>65</sup>

A ênfase na ética individual será um dos princípios da educação metodista dirigida às elites, e corresponderá ao modelo de formação e cidadania liberal característico do trabalho das instituições metodistas de ensino nos séculos XIX e XX no país.

No ano de 1881, funda-se, no interior de São Paulo, na cidade de Piracicaba, o *Collegio Piracicabano*, pela professora Martha Watts, enviada ao Brasil pela Junta de Missões da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos EUA. Em 1885, organiza-se em Porto Alegre o *Collegio Americano*, sob responsabilidade da educadora metodista uruguaia Carmen Chacon, que acompanhou o Reverendo João Correia, pastor evangelista designado para esta missão pela Igreja Metodista Episcopal do Norte que atuava no Uruguai.

Os dados históricos da Igreja registram que ambas as escolas foram criadas logo após a inauguração dos templos metodistas nas referidas cidades. Almir de Souza Maia, ao resgatar o início dos trabalhos da Igreja no país, comenta que

[...] os missionários e missionárias norte-americanos(as), responsáveis pelo plantio da semente metodista em solo brasileiro, trouxeram consigo essa filosofia, fazendo com que o mote dos albos do metodismo nacional fosse: ao lado de uma Igreja, uma Escola.<sup>66</sup>

Nesse período, tem-se a fundação de instituições de ensino para a educação de meninas e moças como a Escola do Alto no Rio de Janeiro (1892-1895), o Colégio Americano Fluminense (1892-1915), o Colégio Mineiro (1891-1914) e o Colégio Americano de Petrópolis (1895-1920). Outras instituições de ensino feminino sobreviveram à transição da monarquia para a república legitimando o processo de inserção do metodismo em solo brasileiro, como p.ex. o Colégio Metodista de Ribeirão Preto (1899), o Colégio Isabela Hendrix, em Belo Horizonte (1904), o Colégio Metodista Bennett, no Rio de Janeiro (1921) e o Colégio Cen-

---

<sup>64</sup> Paul E. BUYERS, História do Metodismo, in: Isnard. ROCHA, *Histórias da História do Metodismo no Brasil*, p. 31.

<sup>65</sup> D. A. REILY, op. cit., p. 228.

<sup>66</sup> Almir de Souza MAIA, Apresentação, in: *Mais de um século de Educação Metodista*, COGEIME, p. 07.

tenário de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, criado no ano das comemorações do centenário da *Woman's Division* (1922).

Os colégios metodistas diferenciaram-se pela didática implementada em suas aulas, e também pelo caráter público das demais atividades escolares desenvolvidas junto à comunidade dos colégios católicos e das instituições públicas inspiradas na pedagogia jesuítica e tradicional europeia. Os métodos de ensino organizavam a aprendizagem a partir de uma perspectiva teórico-prática, explorando os interesses e as necessidades dos/as alunos/as. Registre-se que as escolas eram mistas, sendo que o regime de internato era oferecido exclusivamente para meninas e moças, tanto em Piracicaba quanto em Porto Alegre<sup>67</sup>.

[...] a proposta pedagógica de valorização do indivíduo, da educação centrada no aluno e nas suas necessidades básicas, [...] foi muito difundida entre os educadores [...] um ensino que valorizava o intelecto, o corpo e o espírito, o tripé educacional sempre defendido por John Wesley, seria a grande contribuição dos metodistas para a escola brasileira do início do século XX<sup>68</sup>.

Esses princípios encontram-se traduzidos nos lemas que inspiraram e inspiram as práticas educativas nas escolas metodistas nos últimos séculos. *Educar é ensinar a viver*, lema do Colégio Americano em Porto Alegre (1885) e *Educar a mente a pensar, o coração a sentir e o corpo a agir*, lema do Colégio Centenário em Santa Maria (1922), são alguns exemplos do pragmatismo pedagógico desenvolvido nessas instituições de ensino que desejavam, e desejam, forjar modelos de mulheres inspirados nos moldes protestantes e na cidadania liberal norte-americana<sup>69</sup>.

Eram moldes e modelos de educação que interessavam à elite intelectual e política republicana, que advogava o fim do regime monárquico vigente e acolheu no interior do estado de São Paulo, na região agrária de produção cafeeira, onde se concentravam imigrantes e missionários/as norte-americanos/as, o projeto educacional metodista. O projeto estava identificado com os valores preconizados pelo movimento republicano de modernização da nação, processo possível se construído em face de outro modelo de civilização que não o do colonizador católico português. O ideal de povo livre e em desenvolvimento tomado como referência foi o norte-americano, juntamente com seus modos de ser e viver a democracia liberal.

---

<sup>67</sup> O Colégio Metodista Americano, fundado em 1885, na cidade de Porto Alegre, foi denominado inicialmente pelas missionárias de Colégio Evangélico Misto.

<sup>68</sup> Vasni ALMEIDA, *A Educação Escolar Metodista no Nordeste Paulista*, p. 15.

<sup>69</sup> Vasni ALMEIDA, O metodismo e a ordem social republicana, in: *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, 2003, p. 41-60.

No Brasil, o entrelaçamento dos discursos estatal e teológico estava representado pela tradição católico-romana, Igreja oficial da monarquia, e era identificado com o *status quo* da aristocracia brasileira. É nesse contexto cultural que se iniciam as primeiras experiências educacionais metodistas no país, logo identificadas como inovadoras pelos grupos associados à maçonaria e ao movimento republicano, que defendiam a educação das elites para o desenvolvimento do ordenado progresso nacional e a inserção do país no novo cenário econômico internacional, em que despontava como exemplo a nação americana.

Isnard Rocha, pastor metodista, apresenta registros que caracterizam essas relações, a partir dos relatos de um historiador oficial da Igreja, J. L. Kennedy, que observou que

[...] durante a curta residência de cerca de um ano em Piracicaba, Mr. Newman e família, pela sua educação e cultura de um lado, e de outro, pelo excelente trabalho escolar que estavam fazendo, souberam granjear as simpatias dos irmãos, Drs. Prudente e Manoel de Moraes Barros, nomes êstes imortais nos anais da história brasileira. Pelas relações que teve com êstes dois eminentes cavalheiros, pôde melhor planejar a Missão Brasileira.<sup>70</sup>

Essa missão se inicia com a construção do primeiro templo metodista na cidade de Piracicaba, e revela uma visão romântica da história de inserção do metodismo no país, ao caracterizar a monarquia e a religião oficial, o catolicismo romano, como “retrógradas”, e identificar o povo da cidade com as “autoridades civis de espírito muito liberal [...] com princípios republicanos”. Como se o povo brasileiro de fato assim o fosse, identificado em propósitos com a elite. Ou ainda como se o povo houvesse participado ativamente do movimento, ao qual simplesmente assistiu e que, em verdade, promoveu o primeiro golpe militar da história política brasileira contra a monarquia instituída e, assim, passou à história oficial como a proclamação da república.

[...] havia uma lei, [...] que proibia que pessoas de religiões dissidentes tivessem Igrejas com forma exterior de templo. [...] as autoridades civis dessa cidade, homens como o Prudente de Moraes Barros [...], aprovaram o plano da nossa Igreja, que trazia uma torre. O [...] padre [...], m.d.vigário dessa cidade não queria de forma alguma que fosse construída essa Igreja. [...] apelou para a Câmara da cidade [...] seguiu para a Capital do estado, mas nada conseguiu do Presidente da então Província. [...] as obras foram concluídas com a torre que apontando para o Céu, indicava que o povo de Piracicaba era um povo liberal e não havia de se governar por leis mortas e retrógradas.<sup>71</sup>

O povo de Piracicaba, ao qual se refere o historiador metodista, não pode – ou não poderia – ser considerado liberal, na perspectiva, ou ainda enquanto uma categoria representati-

---

<sup>70</sup> I. ROCHA, op. cit., p. 44.

<sup>71</sup> I. ROCHA, op. cit., p. 72-73.

va do discurso político moderno. Primeiro, porque as condições materiais de existência e sobrevivência do povo brasileiro, com significativa parcela da população excluída da condição humana pelo regime da escravidão, e a outra parcela trabalhadora despossuída material e politicamente, revelavam que as relações sociais no país não estavam regidas pelo contrato moderno, entre “homens livres”, entre cidadãos. Segundo, porque o ingresso do país na modernidade tardia, confundido na versão histórica oficial com a proclamação da república, configurou-se, na verdade, em um redesenho das forças políticas entre as elites regionais que governavam o Brasil desde o período colonial.

O direito ao voto no país equivalia ao direito à propriedade, ou, em outras palavras, a propriedade garantia o direito ao voto, que era proporcional em termos de representatividade tanto em nível material como político, conforme analisa José de Souza Martins:

[...] a amplitude do voto era regulada pelo patrimônio de cada um, pois só os mais ricos votavam em todas as eleições (municipais, provinciais e nacionais). [...] Essa escala fazia do município, na verdade, o lugar de mais completa participação política da minoria a quem se reconheciam direitos políticos, pois era onde estava o mais completo colégio eleitoral, dos eleitores mais ricos aos eleitores com reduzido patrimônio. [...] era uma escala de delegação de direitos políticos e ação política indireta: os excluídos do direito ao voto estavam incluídos na tutela dos potentados rurais, como clientes e protegidos, inclusive no que se refere às questões propriamente políticas.<sup>72</sup>

É interessante observar que a narrativa da construção desse templo metodista exemplifica o que Martins caracteriza como “unidade política de referência”: o município. “O município legitimava a ação política dos que tinham acesso às demais instâncias do poder, embora delas não participasse diretamente a maioria dos eleitores”<sup>73</sup>. Ou seja, retornando à história do templo, a postura política liberal dos irmãos Moraes, que autorizaram a obra no município e que, por sua vez, tinham acesso às demais instâncias do poder em nível regional e nacional, não poderia ser confundida com a liberalidade de costumes, se de fato houve, do povo piracicabano em relação à tolerância religiosa.

O encontro entre os objetivos da missão evangélica na cidade e o poder político local consolidará os processos para a implementação da escola metodista, e esta, por sua vez, servirá de referência para a construção do discurso educacional moderno: o discurso republicano. Peri Mesquida, na obra *Hegemonia Norte-americana e Educação Protestante no Brasil*, descreve, através de uma cuidadosa pesquisa, as relações entre a experiência educacional meto-

---

<sup>72</sup> José de Souza MARTINS, *O Poder do Atraso: Ensaios de Sociologia da História Lenta*, p. 27 – 28.

<sup>73</sup> J. S. MARTINS, op. cit., p. 28.

disto e o ideário liberal republicano consolidado na reforma da instrução pública implementado pelo então governador Prudente de Moraes Barros no Estado de São Paulo.

João Sampaio, inspetor da educação pública na época, citado pelo autor, diz que

[...] o Colégio Piracicabano, fundado em 1881 por *mss* Martha Watts, foi a *célula mater* da reforma da instrução pública de São Paulo. Neste colégio, dr. Prudente de Moraes pôde avaliar a prática da pedagogia moderna importada dos Estados Unidos, preparando seu espírito para empreender a grande obra que ele pôde começar na qualidade de governador do Estado [...]<sup>74</sup>

Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira*, na 3ª parte, denominada A Transmissão da Cultura, faz uma leitura histórica da inserção da educação protestante no país, na transição entre os regimes monárquico e republicano, observando que

[...] nenhum fermento nôvo se introduziu na massa do ensino, a não ser o que se preparava nos colégios leigos ou se formava, nos fins do Império, com o aparecimento das primeiras escolas protestantes, como a Escola Americana, fundada em 1870, [...] “Mackenzie College”, ou o Colégio Piracicabano (1881), para meninas, em São Paulo, e o Colégio Americano (1885), em Pôrto Alegre, [...] de iniciativa dos metodistas [...].<sup>75</sup>

Esse educador brasileiro analisa as tradições católica e protestante e os objetivos das suas obras educacionais, diferenciando-as e explicitando que essas tradições representavam duas culturas. Expressa claramente a convicção de que a educação é instrumento de transformação social, ideal liberal comum na época e ainda hoje, representado naquele momento histórico e no imaginário dos/as educadores/as brasileiros/as pela educação protestante.

No terreno educacional não haviam estabelecido senão os primeiros contatos nem travado senão os primeiros combates as concepções escolares, correspondentes às duas crenças religiosas e ligadas a duas culturas, já diferenciadas, a européia e a norte-americana: a pedagogia protestante, progressista e libertadora, que tende antes à emancipação do espírito do que a uma domesticação intelectual, e o ponto de vista católico, mais conservador e autoritário [...].<sup>76</sup>

#### **4. A expansão educacional metodista no país**

Nas três primeiras décadas do século XX, observa-se a expansão missionária e educacional metodista, período no qual a Igreja cria e organiza diferentes instituições de ensino nas regiões Sul e Sudeste do país<sup>77</sup>. Nesse período, a administração, bem como a orientação peda-

<sup>74</sup> P. MESQUIDA, op. cit., p. 173.

<sup>75</sup> Fernando de AZEVEDO, *A Cultura Brasileira*, p. 601.

<sup>76</sup> F. AZEVEDO, op. cit., p. 602.

<sup>77</sup> O Colégio União de Uruguaiana, criado pelo educador francês Aleixo Vurlod em 1870 e integrado à Igreja Metodista em 1910. O Instituto Educacional de Passo Fundo, antigo Instituto Ginásial, em 1921. O Colégio Centenário de Santa Maria, fundado pela Sociedade Metodista de Senhoras dos EUA em comemoração ao

gógica das instituições de ensino, estava centralizada nas mãos da Igreja norte-americana, cuja influência educacional era reconhecida nas cidades onde o metodismo crescia.

No Rio Grande do Sul, onde a Igreja Metodista já desenvolvia seu trabalho educacional desde os idos de 1885, a sociedade gaúcha assistia ao movimento de resistência às missões protestantes, articulado por Dom João Becker, arcebispo da Igreja Católica na província, no período de 1912 a 1946. Este movimento confessional católico foi denominado pelo reverendo luterano Hermann Dohms de “catolicismo político.”<sup>78</sup>

O movimento advogava a identificação do povo brasileiro com a religião católico-romana, reconhecida no imaginário popular como oficial, apesar de formalizada a separação entre o Estado e a Igreja Católica, na proclamação da República. Dom João Becker, seu principal expoente, integrava elementos nacionalistas aos discursos religiosos e políticos, alertando os cidadãos sobre os objetivos das instituições evangélicas: “protestantizar para melhor americanizar”<sup>79</sup> o país. Eram discursos e práticas dirigidos a entidades como a Associação Cristã de Moços e as escolas fundadas pelas Igrejas anglicana e metodista: “o Cruzeiro do Sul, o Americano e o Porto Alegre College.”<sup>80</sup>

Como os protestantes norte-americanos fazem propaganda de sua seita em seus colégios e por meio de seus colégios, é dever nosso chamar continuamente contra estas escolas, que são subterrâneos onde se prepara manhosamente a miragem da unidade nacional e, portanto, de sua soberania e liberdade.<sup>81</sup>

No momento histórico no qual são construídos discursos sobre a unidade e a soberania nacional, formaliza-se o processo de autonomia da Igreja Metodista no Brasil, em meio ao contexto internacional da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque e o conseqüente redesenho político das missões metodistas norte-americanas. No contexto nacional, o movimento de autonomia da Igreja coincide com o crescente sentimento nacionalista e a ascensão ao poder de Getúlio Dorneles Vargas. Em 1930, o então presidente provisório da República cria-

centenário das missões evangélicas femininas. E o Porto Alegre College, que data de 1923. Eduardo Menna Barreto JAIME, *História do Metodismo no Rio Grande do Sul*, p. 65-10.

<sup>78</sup> Hermann DOHMS, *Vom brasilianischen Katholizismus*. Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien, ano 7, n. 10, 1925, p. 134-141, in: René E. GERTZ, D. João Becker e o nacionalismo. *Estudos Leopoldenses*, v. 03, n. 02, 1999, p. 157.

<sup>79</sup> R. E. GERTZ, op. cit., p. 159.

<sup>80</sup> Estrela do Sul, Porto Alegre, 2 de março de 1924, in: R. GERTZ, op. cit., p. 161.

<sup>81</sup> Ibid., 30 de março de 1924, p. 161.

rá, através do decreto 19.402/1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, empossando como ministro Francisco da Silva Campos.<sup>82</sup>

Antônio Joaquim Severino oferece elementos para analisar este período da história da educação brasileira, no qual a Igreja Católica enfrenta o crescimento educacional das denominações evangélicas, bem como o primeiro desenho de uma política pública educacional proposta pelo Estado brasileiro:

[...] do início da colonização até a Revolução de 1930, parece que a categoria de “público” se esvai no contexto cultural, uma vez que a educação, ao longo da Colônia, do Império e das primeiras décadas da República, fica totalmente entregue ao domínio da Igreja. [...] A educação quase se confunde com a evangelização católica, e [...] o princípio do bem comum, categoria tão forte no ideário teológico do catolicismo, não tem no seu postulado comunitarista uma dimensão pública [...] o comunitarismo cristão exige o poder estatal de qualquer iniciativa político administrativa de uma gestão universalizante da educação [...] o que resguardou e legitimou a ausência do embrionário aparelho estatal brasileiro no atendimento das necessidades educacionais [...]<sup>83</sup>

Nesse novo cenário político, são conhecidas e discutidas em nível nacional as propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação, divulgadas publicamente em 1932. Os ideais da Escola Nova estavam inspirados no trabalho de John Dewey educador liberal norte-americano.<sup>84</sup> Assim, a educação metodista, que já correspondia ao desejo de formação das elites regionais republicanas, inspiradas no modelo de democracia dos Estados Unidos, desde o final do século XIX é identificada com esta corrente pedagógica inovadora que, naquele momento histórico, refletia os ideais de progresso, encontrados nos discursos dos/as educadores/as no país.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objetivo organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e in-

---

<sup>82</sup> *História da Educação no Brasil*. Período da Segunda República. A criação do Ministério da Educação. disponível em [www.bve.cibec.inep.gov.br/15/04/2006](http://www.bve.cibec.inep.gov.br/15/04/2006), acesso em 15.04.06.

<sup>83</sup> Antônio Joaquim SEVERINO, O público e o privado como categoria de análise em educação, in: Tânia Mara T. da SILVA et al (Org.), *O Público e o Privado na história da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas*, p. 32.

<sup>84</sup> John Dewey, filósofo e educador norte americano, nascido em 1894, foi referência para os/as educadores/as brasileiros/as inspirados nos ideais liberais. Publicou entre outras obras: *The School and Society* (1900), *The child and curriculum* (1902), *Democracy and Education* (1916), *Experience and Education* (1936). LOURENÇO Filho, Prefácio da edição brasileira de *Vida e Educação*, de John Dewey, em 1964. John DEWEY, *Vida e Educação*, p. 7-11.

tegral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” de acordo com certa concepção do mundo.<sup>85</sup>

Rosa Gitana Krob Meneghetti analisa as características do ensino metodista identificado como “mais humano, democrático, pragmático e flexível às mudanças,”<sup>86</sup> princípios fundamentais para a formação de sujeitos para uma sociedade em processo de industrialização. Nessa análise, a autora observa as convergências entre as propostas dos pioneiros da educação e os objetivos das práticas pedagógicas metodistas:

Na ótica dos protestantes e escolanovistas, enquanto o ensino católico se caracterizava por ser tradicional, demasiadamente propedêutico, mantenedor de espaços de ignorância e superstição das camadas da população que freqüentavam os bancos escolares, condutor, portanto de uma visão de mundo falsa e enganosa e que, por decorrência da censura a que submetia seus currículos, reforçava o atraso e o pouco desenvolvimento da nação, o ensino ministrado nas escolas protestantes sinalizava uma outra possibilidade com perspectiva político-educativa mais concorde com os ideais republicanos. [...] propunham-se a engajar seus alunos na luta pelo progresso nacional, a partir, exatamente, de uma visão inversa: a razão, base do pensamento científico, é o motor propulsor de sua perspectiva educacional; as “trevas” da ignorância das pessoas precisam ser substituídas pela instrução esclarecedora sobre os fenômenos existentes.<sup>87</sup>

Nos anos 30, a Igreja Metodista no Brasil vive profundas mudanças em nível organizacional e político, sendo que os documentos conciliares, bem como os registros das instituições de ensino, revelam a permanência, a presença e a participação de missionárias/as norte-americanas/os no trabalho educacional e pastoral nas regiões eclesiásticas em todo o país<sup>88</sup>. Essa presença e participação continuaria significativa nas próximas décadas, em meio ao processo de formação de lideranças laicas e religiosas nas áreas de evangelização, educação e ação social, através do trabalho desenvolvido pelos grupos societários com homens, mulheres e jovens, e nas escolas dominicais dirigidas a todas as faixas etárias, principalmente às crianças e adolescentes.

No país cresce o debate entre os/as educadores/as defensores/as da educação pública, laica e gratuita e as instituições confessionais de ensino, que até então ofereciam à população alternativas de escolarização em nível de ensino elementar:

---

<sup>85</sup> *História da Educação no Brasil*. Período da Segunda República. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. -1932. Disponível em [www.pedagogiaemfoco.pro.br/13/01/2006](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/13/01/2006), acesso em 13.01.06, p. 05.

<sup>86</sup> Rosa Gitana Krob MENEGHETTI, A proposta educacional metodista no Brasil, in: *Revista Comunicações*, ano 5, n. 2, novembro 1998, p. 151-166.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>88</sup> E. M.B. JAIME, p. 233; D. A. REILY, op. cit., p. 229.

Apesar da resistência e da oposição da Igreja [leia-se Católica<sup>89</sup>], a partir da Revolução de 1930, o Estado brasileiro consolida-se e implanta o sistema público de ensino. Esse conflito fica explícito ao longo da discussão do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1946 a 1961, documento que registrou, de forma bem nítida, o compromisso que se firmou, no âmbito da política educacional, entre católicos e liberais. Esse conflito acaba levando a Igreja a posicionar-se favoravelmente a um modelo privado de gestão educacional.<sup>90</sup>

Nesse período, o estado de São Paulo, província em que a Igreja Metodista iniciou sua experiência missionária de inserção educacional no fim do século XIX, é um exemplo do fenômeno de transformação da educação enquanto demanda social em política pública. Marília Pontes Sposito apresenta elementos para a compreensão desse momento histórico, que reflete o debate instituído na sociedade brasileira, ao transcrever as palavras do educador Almeida Júnior:

Até 1930, dominou na administração escolar e nos meios pedagógicos primários o princípio segundo o qual a educação secundária, que é luxo aristocrático, deve ser abandonada pelo Estado à iniciativa particular. [...] Nota-se, porém, que à democracia não bastam os homens de educação primária para que possam assumir os encargos complexos da comunidade, há indeclinável necessidade de homens de cultura secundária e superior, constituindo, pois, um erro de previsão não cuidar do ensino desse grau. Demais, sendo a educação secundária, [...] um serviço público tão importante, [...] não seria justificável que o Estado a abandonasse exclusivamente aos particulares e, por não criar escolas suas, deixasse de instituir padrões numerosos, pelos quais as outras escolas se modelassem.<sup>91</sup>

Nas palavras desse educador paulistano, que foi diretor de ensino e Secretário da Educação entre os anos de 1935 e 1946, encontra-se uma premissa básica das democracias modernas: a educação para a cidadania, compreendida como função social do Estado. Considerando-se que, até então, a formação ética do povo brasileiro estava centralizada nas ações educacionais das Igrejas cristãs, este novo período da história da educação traz à cena as demandas da sociedade por escolarização e participação política, revelando a compreensão das relações existentes entre a educação e o exercício da cidadania. A hierarquização dos saberes e poderes característicos de uma educação dirigida às elites em uma sociedade estratificada como a brasileira começa a ser questionada. O acesso ao ensino público e gratuito passa à ordem do direito, e a expansão da rede pública de ensino entra na pauta de reivindicações da sociedade civil organizada.

---

<sup>89</sup> Grifo meu.

<sup>90</sup> A. J. SEVERINO, op. cit., p. 33.

<sup>91</sup> Marília Pontes SPOSITO, *O Povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*, p. 116.

Nas instituições metodistas de ensino, as mudanças provocadas pela autonomia da Igreja e pelas demandas do contexto político nacional foram sentidas na transição entre os anos 50 e 60, quando gradativamente as/os missionárias/os foram substituídas/os pelas lideranças brasileiras<sup>92</sup>. Na época, as lideranças educacionais reproduziam a formação liberal recebida através da ação missionária, uma das bases de sustentação ideológica da Igreja desde o século dezoito. Essa concepção filosófica estava presente nos meios acadêmicos, na produção teológica e científica e nas diversas áreas do conhecimento; foi o esteio sobre o qual se construiu a história das instituições metodistas de ensino no país, entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Na medida em que o país foi urbanizando-se como consequência do modelo de industrialização desenvolvido pelo Estado, as políticas públicas implementadas visando atender as demandas da população por ensino foram incorporando elementos da tradição educativa liberal. Nesse novo cenário educacional, o projeto político pedagógico das escolas metodistas foi transformando-se de inovador em tradicional, porque manteve a lógica de reprodução da meritocracia escolar e da formação de lideranças para a manutenção do *status quo* vigente na sociedade brasileira.

Na década de 60, a Igreja vivencia a consolidação dos grupos societários que, organizados, produzem publicações dirigidas à formação dos leigos e leigas<sup>93</sup>. A juventude metodista transforma-se no grupo mais expressivo que critica e exige da Igreja outra proposta missionária que supere as práticas de evangelização e ação social desenvolvidas até então no país. Paulo Ayres, bispo metodista, escreve a respeito que:

Nos primeiros anos dos anos 60, diante do silêncio das lideranças adultas, diversas lideranças jovens da Igreja, [...] aumentaram o tom do “clamor da mocidade”, [...] reclamando um posicionamento mais efetivo da Igreja face às questões sociais que comoviam o país, expondo novos conceitos de missão que iam na contramão das premissas missionárias vigentes [...].<sup>94</sup>

O “clamor da mocidade”, expressão identificada nos discursos correntes da Igreja Metodista na época, revelou os debates teológicos relacionados às concepções de “salvação da

---

<sup>92</sup> Jorge Hamilton SAMPAIO, *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista nos Anos Sessenta*, p. 46.

<sup>93</sup> O Expositor Cristão jornal da comunidade Metodista e a revista Cruz de Malta publicação dirigida exclusivamente aos jovens são produções que registraram o conflito teológico e pastoral vivenciado pela Igreja brasileira na década de 60.

<sup>94</sup> Paulo AYRES MATTOS, *Mais de um século de Educação Metodista*, in: COGEIME, p. 28.

alma” e “salvação do homem integral”<sup>95</sup> e suas conseqüentes práticas eclesiais e missionárias. O conflito político institucional ocupou o cenário dos concílios regionais e nacionais, caracterizando particularmente o IX Concílio Geral, realizado no ano de 1965, após o golpe militar de 1964:

O IX Concílio Geral era apontado pela juventude e pela liderança metodista como possibilidade de resolver a crise que se tornava cada vez mais forte e evidente. Parte da liderança da Igreja convocava a juventude a se fazer presente na reunião máxima dos metodistas para expor suas propostas e influenciar as decisões dos conciliares. Também esboçava suas propostas para que a Igreja desse mais atenção aos seus jovens. Porém, não percebendo que o clamor da mocidade exigia mudança de concepção teológica, encaminhava a solução da crise por meio de reformas na organização interna da Igreja. Por outro lado, a juventude rejeitava a acusação de que seu clamor era resultado de falta de espiritualidade e insistia na crítica de que a Igreja não oferecia desafios suficientes aos jovens no campo social. Para tanto, era necessário rever, além da organização, posturas teológicas. [...] <sup>96</sup>

No ano de 1968, a Igreja Metodista encerra os trabalhos da Faculdade de Teologia no Instituto Metodista Superior em São Bernardo do Campo, sinalizando o movimento conservador da mantenedora, que tinha como fim impedir a disseminação no seio das comunidades e da sociedade brasileira do que foi caracterizado como “liberalismo teológico”<sup>97</sup>. Esta caracterização não se referia à tradição filosófica liberal propriamente dita, mas à produção teológica que advogava o compromisso da Igreja Metodista com a “salvação do homem integral” Jorge Hamilton Sampaio comenta este período da história da Igreja:

Nesse contexto aparece com força um grupo secreto na Igreja denominado como “esquema”. Com suas propostas de impedir o “liberalismo teológico” que julgava haver na juventude e na Faculdade de Teologia, o “esquema” articulou-se para a tomada do poder na Igreja como canal para cumprir seu intento. Em alinhamento ideológico com o governo militar, conseguiu influenciar muitos líderes metodistas para estancar o movimento da juventude da Igreja. O fechamento da Faculdade de Teologia e o cerceamento às posições assumidas pelos jovens foi o principal meio que encontrou para realizar seus objetivos. [...] A questão de fundo, porém, era o descontentamento com a concepção de salvação do homem total, que levava os jovens a tecer suas críticas e fazer oposição aos governos da Igreja e do Estado<sup>98</sup>.

No mesmo ano em que a Igreja Metodista fecha a Faculdade de Teologia, realiza-se o Concílio de Medellín, onde bispos católicos adotam pela primeira vez a expressão *Educação Libertadora* e a caracterizam como o processo que “converte o educando em sujeito do seu

---

<sup>95</sup> J. H. SAMPAIO, op. cit., p. 5.

<sup>96</sup> Ibid., p. 7

<sup>97</sup> Nota de rodapé, in: J. H. SAMPAIO, op. cit., p. 6. “O liberalismo teológico, [...] , era o conceito de salvação do homem total defendido pela juventude, considerado como de tendência comunista”.

<sup>98</sup> J. H. SAMPAIO, op. cit., p. 6.

próprio desenvolvimento”, sendo considerado “meio-chave para libertar os povos de toda escravidão e para fazê-los ascender de condições de vida menos humanas para condições mais humanas.”<sup>99</sup>

O movimento teológico e pastoral da Igreja Católica Apostólica Romana encontrará repercussão junto às Igrejas cristãs no cenário político internacional e nacional. Na Igreja Metodista, este movimento já havia se transformado em argumento para reflexão frente à crise vivenciada pelo metodismo no país, sendo inclusive tema de artigo publicado na revista *Cruz de Malta*, sob o título “Catolicismo reformando-se; protestantismo ficando conservador?” em uma das edições do ano de 1965.<sup>100</sup>

Na década de 70, em que pese o movimento conservador que caracterizou as ações institucionais da Igreja, o metodismo brasileiro passou por um momento de avaliação das suas práticas missionárias e educativas, e nesse período promulga o documento intitulado *Credo Social da Igreja Metodista*, com o objetivo de valorizar a tradição confessional wesleyana, bem como orientar as/os cristãs/os na discussão das problemáticas sociais que se multiplicavam no país.

Em meio ao contexto político de censura e repressão, vivido no período da ditadura militar no país, educadoras/es e religiosas/os envolvidas/os em projetos de evangelização e com os movimentos sociais desencadeiam um processo, em nível institucional e comunitário, de crítica ao modelo de educação liberal desenvolvido nas escolas metodistas. Paulo Ayres Mattos é uma das lideranças episcopais da Igreja que reflete sobre o tema:

A teologia da obra educacional metodista no Brasil foi de índole liberal, em que pese a predominância no interior da Igreja de discursos e práticas eclesiais próprias do pietismo norte-americano [...] Em seu núcleo central achava-se a convicção própria do liberalismo de que a educação do ser humano para o bem é o caminho para o aperfeiçoamento social e moral da humanidade. A construção de um mundo justo e bom é possível desde que o ser humano receba uma adequada educação.<sup>101</sup>

Nesse período histórico, a obra de Paulo Freire atualiza o diálogo entre a pedagogia e a teologia, no país e na América Latina. E duas obras clássicas da educação e teologia libertadora são produzidas no ano de 1970: *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire e, em 1971, *Teo-*

---

<sup>99</sup> Danilo GANDIN, *Escola e Transformação Social*, p. 130.

<sup>100</sup> “Catolicismo – reformando-se; protestantismo ficando conservador?”. In: *Cruz de Malta*. Julho-agosto de 1965, p. 48 Fonte: J. H. SAMPAIO, op. cit., p. 7.

<sup>101</sup> Paulo AYRES MATTOS, *Mais de um século de Educação Metodista*, in: COGEIME, p. 59.

*logia da Libertação*, de Gustavo Gutiérrez. Danilo Streck, em suas pesquisas, analisa as relações entre a teologia e a pedagogia:

Estas obras sinalizam que do chão de um continente secularmente maltratado pode e precisa surgir uma nova prática, acompanhada de uma nova reflexão teológica e pedagógica. Descobre-se que as teorias pedagógicas e teológicas importadas simplesmente não correspondem aos desafios da realidade latino-americana. Para isso não há a necessidade de negar ou anular a contribuição de teólogos e educadores do Primeiro Mundo, mas buscase a sua superação no confronto com os problemas do povo.<sup>102</sup>

No XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, realizado no ano de 1982, quando da apresentação do Plano para a Vida e Missão da Igreja (PVMI), aprova-se o documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (DEIM). Na introdução do documento, caracterizada como prefácio histórico, as/os redatoras/es descrevem o processo de produção do mesmo como fruto de um período de consultas, sistematização e re-elaboração, no qual participaram diferentes setores e segmentos da Igreja<sup>103</sup>:

Na continuidade de um processo iniciado há longo tempo e de projetos elaborados anteriormente, e tentando responder a anseios já existentes, a Igreja Metodista iniciou, em 1979, um processo formal para definir posições que servissem como diretrizes para a tarefa educativa de suas escolas.<sup>104</sup>

As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista são fruto da história e da tradição de ensino confessional dessa mantenedora religiosa evangélica no Brasil. Enquanto documento, integrou-se à corrente educacional libertadora, bem como significou outras práticas pedagógicas fundamentais para a construção do discurso de educação para a cidadania crescente no país na década de 80.

---

<sup>102</sup> Danilo Romeu STRECK, *Correntes Pedagógicas. Aproximações com a Teologia*, in: CELADEC, p. 26.

<sup>103</sup> “Embora seus sonhos, construídos no decorrer da década, tenham se transformado em pesadelos a partir do ano de 1968, a juventude metodista deixou marcas que repercutiram na elaboração teológica e na mudança da estrutura da Igreja feitas posteriormente, especialmente na reforma do *Credo Social* (1970), na elaboração dos *Planos Quadrienais* (1974 e 1978) e nos documentos *Plano para a Vida e a Missão da Igreja e Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista* (1982)”. J. H. SAMPAIO, op. cit., p. 6.

<sup>104</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista*. São Paulo: Colégio Episcopal, 1992, p. 95

## II. O DISCURSO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NAS DEIM

### ***1. O Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista***

As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (DEIM) integram o documento Plano para a Vida e a Missão da Igreja (PVMI), aprovado no XIII Concílio Geral da Igreja no ano de 1982, e que se divide em três capítulos, a saber: *Plano para a Vida e Missão da Igreja*, *Plano para as Áreas de Vida e Trabalho* e *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* com seus respectivos subtítulos.

O documento é um discurso da mantenedora religiosa sobre suas práticas pastorais e educacionais, sendo que no texto encontra-se a sua materialidade histórica que está atravessada por determinadas formações discursivas, ideológicas. Assim, do contexto histórico do nascimento do discurso educacional metodista passar-se-á para “as maneiras como as instituições regulam os gestos de interpretação, dispondo sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta, em que condições [...]”<sup>105</sup> interpreta. Nesse recorte, entende-se o documento como uma interpretação do discurso educacional libertador, bem como uma das expressões da Teologia da Libertação encontradas em outros discursos circulantes no país na década de 80.

As práticas e discursos do movimento educacional brasileiro no nascedouro dos anos 80 criaram um cenário político cultural do qual participaram as instituições confessionais de ensino que aderiram aos pressupostos educacionais libertadores. As reflexões de Florestan Fernandes sobre as tarefas da educação e do/a educador/a brasileiro/a, apresentadas na II Conferência Brasileira de Educação no ano de 1982 em Minas Gerais, têm interessantes aproximações com o texto das Diretrizes para a Educação, documento promulgado pela Igreja Metodista no mesmo ano.

---

<sup>105</sup> Eni Puccinelli ORLANDI, *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, p. 10.

As tarefas do educador [...] consistem em tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógicas, a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese – os oprimidos – como sujeito principal do processo educativo [...] O sujeito negado, esquecido e excluído, impõe-se, agora por sua própria presença na sociedade civil e por sua própria força coletiva de classe, como o alfa e o ômega da educação. O educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de vez suas tarefas e as funções da educação sobre a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes.<sup>106</sup>

A crescente participação de setores da Igreja cristã no processo de resistência ao regime vigente e na luta pela democracia no país, a mobilização das/os educadoras/es brasileiras/os envolvidas/os em projetos de educação popular e na defesa da escola pública, somada à produção teológica libertadora na América Latina<sup>107</sup>, promoveram as condições históricas para que a Igreja Metodista elaborasse, em 1982, o Plano para a Vida e a Missão da Igreja.

O Reverendo Dr. Clory Trindade de Oliveira, teólogo e historiador da Igreja, contextualiza o nascimento das diretrizes em seus estudos. Ele observa que o documento surge como parte de um processo de reflexão da Igreja Metodista que se inicia, na década de 60, no contexto internacional do Concílio Vaticano II, no contexto nacional da ditadura militar e no desenvolvimento da Teologia da Libertação, marco teórico inspirador do Plano para a Vida e Missão da Igreja.<sup>108</sup> Revisitando a história do metodismo, o historiador analisa por que o projeto missionário da Igreja na Inglaterra, nos EUA e no Brasil sempre privilegiou a criação de escolas nas comunidades nas quais se desenvolveram programas de evangelização.

O autor comenta que nos primeiros anos, na Inglaterra, o movimento metodista caracterizou-se pela ênfase *soteriológica*, segundo a qual a educação era o instrumento evangelizador para a salvação. Nos EUA, a ênfase foi *eclesiológica* e transpunha os limites da *eclesia*, ou seja, da comunidade de fé, e significou a construção das bases morais da sociedade americana. É interessante registrar que, nessa leitura, Oliveira aproxima-se do historiador Lorenzo Luzuriaga.<sup>109</sup> No Brasil, a partir do documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

---

<sup>106</sup> Florestan FERNANDES, in: Moacir GADOTTI, *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, p. 97-98.

<sup>107</sup> Leonardo BOFF, *Jesus Cristo Libertador: Ensaio de Cristologia crítica para o nosso tempo*, 1972; idem, *Da libertação: o estudo teológico das libertações sócio-históricas*, 1979.

<sup>108</sup> Clory Trindade de OLIVEIRA, A trajetória da educação metodista PVMI e DEIM: 20 anos de história, in: *Identidade e Gestão. Revista de Educação do COGEIME*, ano 12, n. 23, dezembro 2003, p. 15.

<sup>109</sup> Cf. cap. 1 deste trabalho.

a ênfase foi *missiológica*, isto é, a tarefa educacional da Igreja foi compreendida como um dos instrumentos da missão.<sup>110</sup>

No desenho deste plano, a Igreja Metodista exercita a herança wesleyana, em que os processos educativos e evangelizadores somam-se através de objetivos comuns, e ressignifica o diálogo entre a teologia e a pedagogia na perspectiva libertadora. Sobre esse período da história da produção teológica e educacional das Igrejas cristãs na América Latina, Danilo Streck observa que:

O novo momento representa também uma ruptura com duas tendências dominantes na relação entre teologia e pedagogia. Numa delas, havia uma instrumentalização mútua, sendo que a teologia entrava com os conteúdos [...] e a pedagogia com os mecanismos de transmitir [...] estes conteúdos de forma eficiente. Na outra, simplesmente havia um distanciamento: a pedagogia estava fortemente influenciada pelo positivismo e pragmatismo que deixavam pouco espaço [...] para a dimensão religiosa e a teologia, [...] não encontrava os caminhos para dialogar com uma ciência secularizada.<sup>111</sup>

Na tradição metodista, os âmbitos educativos formais são caracterizados pelo trabalho das instituições metodistas de ensino, e os âmbitos educativos não formais são vistos como as experiências dos ministérios e das pastorais organizadas pela Igreja. Nesse estudo, toma-se como referência Paulo Ayres, que observa que

[...] o metodismo é um movimento religioso confessional evangélico eminentemente educacional, fruto da visão de John Wesley e dos primeiros metodistas sobre o caráter integral do Evangelho.<sup>112</sup>

A Igreja Metodista está caracterizada por uma estrutura conexional que integra as comunidades de fé e a hierarquia da Igreja. A hierarquia da Igreja está constituída pela representatividade laica, pastoral e episcopal. As relações entre as diferentes instâncias da Igreja são resultados das articulações das/os leigas/os e religiosas/os construídas nos espaços conciliares. Os concílios são organizados sistematicamente em nível local, regional e nacional, sendo que a membresia ativa participa destes espaços em que o projeto de missão da Igreja é desenhado. A estrutura da Igreja é simples e está representada pelas comunidades que organizam o trabalho local a partir da ação dos ministérios e grupos societários de crianças, adolescentes, jo-

---

<sup>110</sup> Clory Trindade de OLIVEIRA, Dimensões Teológicas da Educação Metodista. Palestra apresentada no Encontro Nacional de Pastorais Escolares e Universitárias das Instituições Metodistas de Educação. Porto Alegre, 1992. Texto não publicado.

<sup>111</sup> D. R. STRECK, op. cit., p. 26.

<sup>112</sup> P. AYRES MATTOS, op. cit., p. 11.

vens, homens e mulheres. Os grupos societários articulam-se em nível regional e nacional, através de federações e confederações.

A relação da mantenedora com as suas instituições de ensino estrutura-se a partir do trabalho dos conselhos diretores, órgão colegiado no qual participam metodistas escolhidas/os por eleição direta realizada nos concílios em nível regional ou nacional. O Colégio Episcopal designa um bispo ou uma bispa para acompanhar os trabalhos de cada conselho diretor nas instituições metodistas de ensino. Essas estão organizadas de acordo com o nível de ensino com o qual trabalham: Educação Básica e Educação Superior. Registra-se que desde o Concílio Geral do ano de 2002 todas as instituições de ensino superior estão sob responsabilidade e supervisão da área geral da Igreja; assim sendo, as/os conselheiras/os são eleitas/os em assembléia nacional.

Considerando que a educação é compreendida pelas/os metodistas como parte da missão da Igreja, cabe observar que as instituições de ensino representam a política da mantenedora junto à sociedade brasileira, traduzindo a concepção de confessionalidade construída em cada período histórico no país. Nesse trabalho, compreende-se o discurso de educação para a cidadania da Igreja presente nas suas diretrizes como expressão da confessionalidade metodista e referencial para as suas ações institucionais junto à sociedade brasileira.

## ***2. As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista***

As diretrizes são princípios filosóficos que traduzem em fundamentos norteadores as orientações da Igreja para as instituições metodistas de ensino (IME) no Brasil. No documento a ação educativa da Igreja é caracterizada como Educação Teológica, Educação Secular e Educação Cristã, sendo que, desde a inserção das/os missionárias/os norte-americanas/os no país no fim do século XIX, as instituições metodistas de ensino têm desenvolvido projetos em nível de Educação Básica e Educação Superior, Educação Teológica e Cristã. São projetos educacionais que, historicamente, atenderam às demandas de formação de lideranças para a sociedade brasileira e para o exercício laico e religioso da mantenedora em nível institucional e comunitário.

O texto do documento é um exemplo do discurso teológico libertador que caracterizava a prática de cristãos engajados nesse “movimento”<sup>113</sup> na América Latina. Michael Löwy (1938), sociólogo de formação marxista, organizou uma síntese do que denominou como “doutrina” e que está ordenada em oito aspectos, a partir de uma coletânea de artigos e traduções de conferências sobre *Marxisme et Théologie de la Libération*, proferidas entre os anos de 1985 e 1988 no *Institut International de Recherche et de Formation* em Amsterdã, e publicadas no Brasil em 1991.

Esses aspectos “doutrinários” da Teologia da Libertação serão uma introdução à leitura das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, pelas aproximações discursivas que se encontram nos textos. Nesse exercício de reflexão, isso significa mais do que identificar a filiação histórica dos discursos, significa

[...] saber como os discursos funcionam [...] colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.<sup>114</sup>

O texto de Michael Löwy torna possível outra leitura do discurso de educação para a cidadania constituída pela Igreja Metodista nos anos 80, porque, ao identificar sua filiação teológica, aproxima-a dos discursos comuns e correntes daquele período histórico, possibilitando outras leituras da memória constituída, institucionalizada pela mantenedora religiosa, o que é um dos objetivos deste trabalho.

(1) Um implacável requisito moral e social contra o capitalismo dependente, seja como sistema jurídico injusto, iníquo, seja como forma de *pecado estrutural*; (2) A utilização do instrumental marxista para compreender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as formas da luta de classes; (3) Uma opção preferencial em favor dos pobres e da solidariedade com a sua luta pela autolibertação; (4) O desenvolvimento de comunidades cristãs de base entre os pobres, como uma nova forma da Igreja e como alternativa ao modo de vida individualista imposto pelo sistema capitalista; (5) Uma nova leitura da Bíblia, voltada principalmente para passagens como o *Êxodo* – paradigma da luta de libertação de um povo escravizado; (6) A luta contra a *idolatria* (e não o ateísmo) como inimigo principal da religião – isto é, contra os novos ídolos da morte, adorados pelos novos faraós, os novos Césares e os novos Herodes [...]; (7) A libertação humana histórica como antecipação da salvação final em Cristo, como Reino de Deus; (8) Uma crítica da teologia

---

<sup>113</sup> Michael LÖWY, *Marxismo e Teologia da Libertação*, p. 25-27. Nestas páginas, o autor utiliza os termos *movimento* e *doutrina*, aqui transcritos entre aspas, fazendo referência a “Leonardo Boff, que declarou que a Teologia da Libertação é, ao mesmo tempo, o reflexo de uma *práxis anterior* e uma reflexão sobre ela. Mais precisamente, é a expressão / legitimação de um vasto *movimento social*, que surgiu no início dos anos 1960 – bem antes das novas obras de teologia”.

<sup>114</sup> E. P. ORLANDI, *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, p. 10.

dualista tradicional como produto da filosofia platônica grega e não da tradição bíblica – nas quais as histórias humana e divina são distintas, mas inseparáveis<sup>115</sup>.

O capítulo Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista está organizado a partir de três categorias de análise originárias do trabalho de educação popular desenvolvido pela Ação Católica na década de sessenta. *Ver, Julgar e Agir*<sup>116</sup> são categorias de análise transformadas em metodologia pela Juventude Operária Católica (JOC); metodologia muito utilizada na época na qual foi produzido o documento e, ainda hoje, nos círculos de Leitura Popular da Bíblia e em projetos de Educação Popular.

O corpo do texto está organizado em quatro subtítulos: *O Que estamos vendo*, *O que nos diz a Bíblia*, *Algumas considerações de que devemos nos lembrar* e *O que devemos fazer*. A análise das relações entre os fundamentos da Teologia da Libertação, os princípios da educação libertadora e de educação para a cidadania será apresentada a partir da própria estrutura do documento, organizado discursivamente em torno das categorias *Ver, Julgar e Agir*.

### 3. Ver

#### *O que estamos vendo*

No subtítulo *O que estamos vendo*, a Igreja resgata a história da educação metodista, identificando-a como parte da missão, ênfase missiológica<sup>117</sup>. Analisa as contribuições educacionais do metodismo e critica a tradição liberal que valorizou a formação moral para a atuação individual na sociedade brasileira. As diretrizes afirmam que

[...] a educação tem sido um dos instrumentos sempre presentes na ação da Igreja Metodista no Brasil. Como instrumento de transformação social, ela é parte essencial do envolvimento da Igreja no processo da implantação do Reino de Deus.<sup>118</sup>

Essa afirmação está no marco conceitual identificado por Löwy, que descreve “a libertação humana histórica como antecipação da salvação final em Cristo, como Reino de Deus”.<sup>119</sup>

O documento, ao valorizar a tradição educacional da Igreja, reitera a concepção wesleyana, reformadora, ao mesmo tempo em que a ressignifica ao afirmar que a educação é um dos instrumentos para a transformação social e concretização da utopia cristã. É interessante

---

<sup>115</sup> M. LÖWY, op. cit., p. 27-28.

<sup>116</sup> José O. BEOZZO, Cristãos na universidade e na política, apud D. R. STRECK, op. cit., p. 28.

<sup>117</sup> C. T. OLIVEIRA, op. cit., p.

<sup>118</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 47.

<sup>119</sup> M. LÖWY, op. cit., p. 27-28.

observar que, mesmo nesta perspectiva, segundo a qual a teologia e a pedagogia são identificadas como áreas do conhecimento, o pedagógico emerge do texto enquanto instrumento metodológico do teológico, conforme observa Danilo Streck em suas reflexões ao analisar a relação entre esses corpos teóricos. Transparece no texto a força da dimensão teológica do fazer educativo, o que, em outras palavras, caracteriza a dimensão pedagógica do fazer teológico.

Na crítica ao projeto político educacional da Igreja, o documento observa que “a ação educativa da Igreja, entretanto, deu muito mais valor às atitudes individualistas em relação à sociedade. O mais importante era uma participação pessoal e isolada.”<sup>120</sup> Em Löwy lê-se a proposta da Teologia da Libertação do

[...] desenvolvimento de comunidades cristãs de base entre os pobres, como uma nova forma da Igreja e como alternativa ao modo de vida individualista imposto pelo sistema capitalista.<sup>121</sup>

Cabe refletir que, em que pese a teologia libertadora que orienta o documento e fundamenta a crítica às práticas de tradição liberal na Igreja, o texto se encontra impregnado da mesma, pois esta concepção se revela na idéia da educação enquanto instrumento de transformação da sociedade, ideal próprio da tradição liberal humanista que influencia o metodismo desde o século XVIII.

Paulo Freire, educador cristão e humanista representante, na história da educação brasileira, do encontro entre essas tradições, significa esta contradição entre o ideário liberal e o libertador, quando afirma a educação como processo humanizador, portanto histórico. Desde esse lugar, pode-se ler o documento e problematizar as dimensões política e pedagógica do mesmo:

No momento mesmo em que nos aproximamos, criticamente, a este processo e o reconhecemos como um tema, somos obrigados a apreendê-lo, não como um ideal abstracto, mas como um desafio histórico em sua relação contraditória com a de desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isto significa que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados.<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 97.

<sup>121</sup> M. LÖWY, op. cit., p. 27-28.

<sup>122</sup> Paulo FREIRE, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, p. 98.

Nessa perspectiva histórica, o texto das diretrizes observa que o trabalho educativo formal da Igreja transformou-se em prática de ensino tradicional com o passar das décadas, empobrecendo as características desafiadoras do evangelho. As instituições metodistas de ensino oficializaram o discurso governamental de manutenção do *status quo*, em uma sociedade na qual os períodos de exceção e desrespeito às liberdades civis foram significativamente mais longos que os de experiência cidadã e democrática.

O documento traz à reflexão a responsabilidade política da Igreja e suas instituições de ensino em relação à formação cidadã do povo brasileiro. Uma reflexão característica parte do processo daqueles anos de transição entre o fim da ditadura e a redemocratização do país, período recente da história nacional. O texto aproxima-se do que Löwy caracterizou como “um implacável requisitório moral e social contra o capitalismo dependente, seja como sistema jurídico injusto, iníquo, seja como forma de pecado estrutural”<sup>123</sup>, discurso comum entre as correntes cristãs progressistas que identificaram a política econômica desenvolvimentista do governo militar como subserviente aos interesses do capitalismo internacional. O documento afirma:

No caso específico das nossas escolas, à medida que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial. Esvaziaram-se perdendo sua percepção de que o Evangelho tem também dimensões políticas e sociais, esquecendo assim, sua herança metodista.<sup>124</sup>

Considerando a herança metodista, e passados 24 anos da promulgação das diretrizes, deve-se retomar o exercício dialógico proposto pelo documento e perguntar sobre *as limitações históricas e culturais* da ação educativa metodista construída nas últimas décadas do século XX. Primeiro, porque se faz necessário discutir a continuidade de um discurso que universalizou uma perspectiva de leitura da realidade social e consagrou a generalização do perfil dos atores sociais envolvidos nos processos de educação para a cidadania. Segundo, porque este discurso não incorporou novas categorias de leitura da realidade, considerando a crescente complexidade da mesma, através das ações dos movimentos sociais e, conseqüentemente, das possibilidades educativas e cidadãs que essas ações construíram nas últimas décadas.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Movimento Indigenista, o Movimento Negro, o Movimento de Mu-

---

<sup>123</sup> M. LÖWY, op. cit., p. 27-28.

<sup>124</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 97

lheres e de Feministas são exemplos dessas ações sócio-educativas que problematizaram a produção científica e ressignificaram, construíram novas categorias e conceitos que interpe-lam de forma crítica as práticas de educação para a cidadania instituídas na sociedade brasilei-ra, práticas das quais a Igreja Metodista e suas instituições de ensino participam, bem como promovem desde o fim do século XIX no país.

#### 4. *Julgar*

##### *O que nos diz a Bíblia*

No subtítulo *O que nos diz a Bíblia*, encontram-se os princípios da fé e tradição meto-dista. Os conceitos relativos à ação de Deus na história da humanidade, ao Reino de Deus e à salvação são ressignificados a partir da teologia da libertação.

A ação de Deus é interpretada através da história de lutas do povo por justiça; o Reino de Deus é o parâmetro para a reconstrução da sociedade, e a salvação do ser humano é com-preendida como integral. Assim, a tradicional dicotomia cristã, de inspiração filosófica grega, da alma *versus* corpo, herança histórica da Doutrina da Igreja Espiritual transplantada para o país através das missões evangélicas da Igreja Metodista Episcopal do Sul, é desconstruída em nível discursivo. Ou, como identifica Löwy, “uma crítica da teologia dualista tradicional como produto da filosofia platônica grega e não da tradição bíblica nas quais as histórias hu-mana e divina são distintas, mas inseparáveis”.<sup>125</sup>

Nessa releitura teológica identificam-se princípios que traduzem outra concepção de cidadania cristã, cujo modelo encontra-se em “uma nova leitura da Bíblia, voltada principal-mente para passagens como o *Êxodo* – paradigma da luta de libertação de um povo escraviza-do.”<sup>126</sup> A cidadania cristã é caracterizada pela postura libertária que critica e denuncia a opres-são instituída na sociedade e pelo compromisso concreto com a construção do Reino de Deus; por uma nova ordem de relações entre as pessoas marcadas pelo amor, a justiça e a paz, pelo amor compreendido como processo de identificação e solidariedade com o(a) outro(a) que so-fre, pela prática da justiça concebida como princípio e metodologia de sustentação dessa nova lógica de relações entre as pessoas e pela paz, fruto da construção de uma sociedade igualitá-ria e fraterna.

---

<sup>125</sup> M. LÖWY, op. cit., p. 27-28.

<sup>126</sup> Id., *ibid.*, p. 27-28.

Assim pode-se dizer que a Teologia da Libertação *inspirou-se* no materialismo histórico. Teólogos/as e teóricos/as utilizaram-se de categorias de análise do marxismo para o exercício hermenêutico bíblico, centrando este nas experiências de vida das comunidades empobrecidas e dos pobres, transformando a produção teológica e imprimindo novas formas de ler e viver as relações entre a fé e a vida, redimensionando a cidadania eclesial, social e política das cristãs e cristãos na sociedade brasileira.<sup>127</sup>

No livro *Teologia da Libertação e Marxismo: uma relação em busca de explicação*, Ênio R. Mueller faz um interessante estudo das aproximações entre esses corpos teóricos, a partir da leitura das obras de alguns teólogos da libertação. Na análise da produção de Gustavo Gutiérrez, José Míguez Bonino, Juan Luís Segundo, José Comblin, Samuel da Silva Godoy, Leonardo Boff, Clodovis Boff, Ignacio Ellacuría e João Batista Libâneo, o autor organiza a reflexão considerando o Estatuto Teórico do Marxismo e o Modo de Apropriação do Marxismo pela Teologia.

Na terceira parte do seu trabalho, no capítulo denominado *Teologia da Libertação e Marxismo: uma Relação em busca de Explicação*, Müller desenvolve, a título de conclusões, como o Modo de Apropriação do Marxismo pela Teologia constituiu-se de diferentes formas, caracterizando um processo seletivo, crítico, relativo e subordinado. A partir daí, entra na discussão dos Modelos Conceituais para Explicar a Relação da Teologia da Libertação com o Marxismo, explorando os conceitos de universo simbólico (Peter Berger/Thomas Luckmann), de paradigmas científicos (Thomas Kuhn) e afinidades eletivas (Max Weber).

Além de apresentar uma boa síntese desses modelos conceituais, o autor oferece uma chave sociológica para a compreensão do que até então, considerando-se certas leituras do mundo e da palavra, simplesmente se denominava de *inspiração*. O conceito de afinidades eletivas utilizado por Max Weber para descrever as relações entre a “ética protestante” e o “espírito do capitalismo”<sup>128</sup> é aplicado na análise das relações entre a Teologia da Libertação e o marxismo.

---

<sup>127</sup> W. DEIFELT, op. cit., p. 265.

<sup>128</sup> Ênio R. MUELLER, *Teologia da Libertação e Marxismo: uma relação em busca de explicação*, p. 287. Neste capítulo, o autor analisa as relações entre o marxismo e a TdL, a partir das categorias sociológicas acima identificadas. – Max Weber: autor e conceito utilizados nos trabalhos de pesquisa de Jether Pereira Ramalho (1975), Antônio Gouveia de Mendonça (1984) e Peri Mesquida (1994), fontes históricas sobre as quais se elaborou a primeira parte dessa dissertação.

A análise das relações entre a Teologia da Libertação e o marxismo enriquece a continuidade da leitura das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, documento que busca problematizar a prática da fé das/os cristã/os metodistas, a partir das suas visões de mundo, enquanto crítica da tradição liberal. São marcos teóricos que atravessam o texto e caracterizam o subtítulo *Algumas considerações das quais devemos lembrar*, quando afirmam as relações entre a teologia, a filosofia e a educação, relações tradicionalmente ocultas pela ideologia dominante e explicitadas em nível discursivo pela Igreja.

*Algumas considerações das quais devemos lembrar*

No subtítulo *Algumas considerações das quais devemos lembrar*, a Igreja discorre sobre as relações entre a teologia, a filosofia e a educação. Na compreensão das/os metodistas,

[...] toda a ação educativa se baseia numa filosofia, isto é, numa visão a respeito do mundo e das pessoas [...] a filosofia é iluminada pela fé, [...] sempre relacionada com a reflexão teológica, à luz da revelação bíblica, em confronto com a realidade.<sup>129</sup>

Essa compreensão é própria da tradição educativa da Igreja, conforme pressupostos já apresentados nesse estudo sobre a construção da identidade metodista desde o surgimento do movimento na Inglaterra no século XVIII. Ela revela o reconhecimento do caráter ideológico que sustenta as relações entre as práticas educativas e sociais, bem como os processos de produção e reprodução de bens simbólicos próprios do saber-fazer educativo que caracterizam a legitimação da ordem política vigente.

Jether Pereira Ramalho oferece elementos para essa análise ao afirmar que:

[...] todas as idéias, valores e sistemas têm uma origem histórica. São produtos da atividade humana e representam respostas significativas num determinado momento e numa formação social concreta, determinada. Essas respostas, [...], quando significativas e, portanto, aceitas socialmente, ultrapassam o seu momento e o seu espaço, e são legitimadas e transmitidas a outras gerações e a outras formações concretas. Isto, entretanto, tem que ser pensado em uma perspectiva dialética onde não haja dicotomia entre produtos e produtores. Os grupos e indivíduos não recebem as idéias e valores como objetos passivos e inertes. A apropriação do mundo social, ou de uma parte dele é feita de maneira ativa e com a introdução de outros elementos. Eles passam a ser agora co-produtores do mundo social e isto é feito naturalmente dentro de uma atividade coletiva<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 101.

<sup>130</sup> Jether Pereira RAMALHO, *Prática Educativa e Sociedade: um estudo de sociologia da educação*, p. 50-51.

Considerando que a religiosidade é a expressão individual da espiritualidade e as práticas religiosas são um exercício de significação coletiva da fé, pode-se redimensionar a força histórica de constituição da identidade cristã e metodista, construída nas práticas socializadoras próprias da comunidade de fé e da comunidade educativa.

Essas práticas socializadoras consolidaram um modo de viver o metodismo no Brasil, pois exigiram e provocaram nas e das missões norte-americanas, em mais de um século de história no país, aplicações contextualizadas da doutrina wesleyana, já transformadas pelo *american way of life*. Cite-se o próprio John Wesley:

[...] todo projeto para refazer a sociedade, que não se importa com a redenção do indivíduo é inconcebível... E toda doutrina para salvar os pecadores, que não tem o propósito de transformá-la em guardiã contra o pecado social é igualmente inconcebível.<sup>131</sup>

Pode-se afirmar, assim, que na gênese desse movimento religioso já estavam presentes os elementos para uma interpretação, se não dialética, ao menos positiva da participação da/o cristã/o na sociedade e na história.

O documento destaca a influência do ideário liberal na cultura brasileira, destacando quatro aspectos, a saber,

[...] preocupação individualista com a ascensão social, acentuação do espírito de competição, aceitação do utilitarismo como norma de vida [...] e a colocação do lucro como base das relações econômicas.<sup>132</sup>

Aqui se percebe “a utilização do instrumental marxista para compreender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as formas da luta de classes”, conforme Löwy<sup>133</sup>.

As diretrizes desafiam as instituições de ensino da Igreja a desenvolverem projetos pedagógicos que promovam uma educação crítica a esses ideais. Elas apresentam princípios básicos para o redesenho da prática educativa da Igreja :

[...] o desenvolvimento da consciência crítica da realidade, a compreensão que o interesse social é mais importante que o individual, o exercício do senso e a prática da justiça e solidariedade, o alcance da realização como fruto do esforço comum, a consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho, o reconhecimento de que na perspectiva cristã útil é o que tem valor social.<sup>134</sup>

---

<sup>131</sup> John WESLEY, Sermões (Oxford), 1744, apud Gonzalo Baez CAMARGO, *O Desafio de João Wesley aos Metodistas de Hoje*, p.12.

<sup>132</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 101.

<sup>133</sup> M. LÖWY, op. cit., p. 27-28.

<sup>134</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 102.

Assim a Igreja define que a educação na perspectiva cristã deve superar os pressupostos ideológicos vigentes, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira. Pois, como foi descrita, na tradição metodista,

A Educação na perspectiva cristã, “como parte da Missão é o processo que visa oferecer, à pessoa e à comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominação e morte à luz do Reino de Deus” (Plano para a Vida e a Missão na Igreja Metodista).<sup>135</sup>

No texto, um dos princípios básicos da teologia da libertação, que permeia a proposta educativa da Igreja, é a formação das pessoas nos valores do Reino de Deus, o amor, a justiça e a paz para a reflexão, conscientização e a transformação da sociedade. Com esse novo olhar teológico, os objetivos pedagógicos são redimensionados e a educação deixa a simples tarefa de reproduzir os valores estabelecidos pela ordem social vigente e passa a ser o espaço de construção de outros paradigmas para as relações humanas.

O discurso teológico libertador que fundamenta o documento apresenta, pelas características da produção teórica e do contexto histórico, no qual foi elaborado, compreendido entre o fim dos anos 70 e o início dos anos 80, generalizações sobre os atores sociais envolvidos nos processos educacionais e pastorais organizados pelas Igrejas cristãs, o que Löwy destaca como “uma opção preferencial em favor dos pobres e da solidariedade com a sua luta pela autolibertação”<sup>136</sup>. Anos depois, Hugo Assmann, um dos teóricos da libertação, faz uma reflexão crítica à “idealização dos oprimidos como novo sujeito histórico emergente”<sup>137</sup>, que se toma aqui para discutir os oprimidos enquanto categoria, enquanto sujeito histórico.

A transformação dos pobres ou empobrecidos em categoria que universalizou todas as demandas por libertação contra a opressão vigente nas sociedades latino-americanas foi incluída na pauta do trabalho evangelizador, social e educacional das Igrejas cristãs que aderiram a essa concepção teológica. Ela foi tomada como referência no desenho de projetos educativos que, com o objetivo de promover conscientização cidadã, corporificaram na figura genérica dos empobrecidos todas as formas de opressão nomeadas e não-nomeadas até então.

---

<sup>135</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 101

<sup>136</sup> M. LÖWY, op. cit., p. 27-28.

<sup>137</sup> Hugo ASSMANN, *Crítica à lógica da exclusão*. Ensaio sobre economia e teologia, p. 14.

## 5. Agir

### *O que devemos fazer*

Nesse subtítulo encontram-se proposições para a superação das práticas educativas desenvolvidas pela Igreja. Essas propostas estão organizadas através de sete objetivos, delineados em dez diretrizes gerais que, por sua vez, caracterizam transversalmente a Educação Secular, a Educação Teológica e a Educação Cristã. Transcrevem-se alguns trechos do documento, como exemplo de objetivos, elaborados em uma linguagem teológica e educacional de cunho libertador:

[...] confrontar permanentemente as filosofias vigentes com o Evangelho; denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana, e anunciar a libertação em Jesus Cristo; despertar a consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça em um mundo marcado pela opressão<sup>138</sup>.

A Igreja, ao afirmar no documento *O Que devemos fazer*, apresenta os objetivos da ação educativa metodista, estabelecendo diretrizes gerais que caracterizarão a Educação Secular, a Educação Teológica e a Educação Cristã.

A ação educativa da Igreja Metodista realizada por todas as suas agências, [...] como a Escola Dominical, os grupos societários, as instituições de ensino secular, teológico e de ação comunitária [...] terá por objetivos:

- 1- Dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;
- 2- Motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, com uma prática educativa de acordo com o Evangelho;
- 3- Confrontar permanentemente as filosofias vigentes com o Evangelho;
- 4- Denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana e anunciar a libertação em Jesus Cristo;
- 5- Respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus;
- 6- Apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;
- 7- Despertar consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.<sup>139</sup>

O primeiro aspecto de relevância na caracterização das ações educativas da Igreja é o marco referencial evangélico libertador, expresso em vários objetivos que se complementam e apresentam uma complexidade política crescente do pessoal ao social, das práticas institucionais às comunitárias, do âmbito privado ao público.

---

<sup>138</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 103.

<sup>139</sup> Id., *ibid.*, p. 103

O segundo aspecto a ser observado na descrição dos objetivos das diretrizes é a ampla concepção de educação, compreendida como ações institucionais e comunitárias da Igreja, em nível formal e não formal, com dimensões sociais e políticas claramente definidas no texto que não se resumem aos aspectos de escolarização ou instrumentalização para o mundo do trabalho.

O terceiro aspecto é o jogo dialético entre os objetivos que caracterizam as experiências educativas e os processos de conceitualização destas práticas. Em outras palavras, a educação metodista deve sempre partir da realidade concreta das condições de existência das pessoas e das comunidades para a sistematização de saberes, valores e conhecimentos. São saberes, valores e conhecimentos que se tornam significativos porque são fruto de processos de aprendizagem coletivos e, ao mesmo tempo, se constituem em instrumentos para a conscientização pessoal e a transformação social.

Os objetivos traduzidos em diretrizes gerais revelam que o documento busca contextualizar as práticas educacionais da Igreja, valorizando a história institucional e comunitária, a participação dos atores sociais envolvidos nos projetos de educação popular e nos processos articulados através dos movimentos sociais de conscientização e formação ético cidadã. Assim, lê-se no texto que:

- 1-Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais;
- 2- Quanto aos cursos, currículos e programas já existentes, as agências da Igreja se empenharão para que, no menor prazo possível, estejam de acordo com as orientações estabelecidas neste documento;
- 3- Será buscado um estreito relacionamento com as comunidades, em que nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas;
- 4- Em todos os lugares em que a Igreja atua serão colocadas à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de programas, quanto para a discussão de temas de interesse comunitário, de acordo com os objetivos da Missão;
- 5- As Igrejas e instituições devem atuar também por meio de programas de educação popular, para isso, destinando recursos financeiros específicos;
- 6- Toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados, a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras, e outros;

- 7- A educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população;
- 8- Visando à unidade educacional da Igreja em sua missão, as Igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus projetos educacionais;
- 9- A Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;
- 10- Todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto Igreja local quanto instituição, procurarão orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática.<sup>140</sup>

Essas dez diretrizes sintetizam conceitos relevantes da concepção educativa libertadora: a centralidade da comunidade no desenho do projeto, a problematização como instrumento para promover a reflexão e o processo de conscientização pessoal e coletiva, a articulação das ações educativas entre as instituições de ensino e as comunidades religiosas. A não dissociação das ações educativas e das ações sociais e a compreensão dos fins pedagógicos destas últimas, somadas à valorização da formação da criança na primeira infância, bem como da educação popular como metodologia para a promoção da cidadania, caracterizam a pauta dos compromissos educacionais da Igreja Metodista com a sociedade brasileira na década de 80.

A centralidade da infância na proposta educacional metodista reflete a tradição bíblica e teológica cristã. O cristianismo é uma religião centrada na concepção salvífica do Messias menino, da infância como redentora da humanidade, projeto original da criação, redesenhado a partir da perspectiva da construção do Reino de Deus. A concepção integral da salvação humana traz ao cenário histórico as contribuições políticas das Igrejas cristãs, promovendo e sustentando reflexões éticas, traduzidas em campanhas institucionais e públicas, através de documentos e projetos pastorais.

O Plano para a Vida e a Missão da Igreja, especificamente o capítulo Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, é um exemplo de documento no qual a instituição religiosa reconhece a amplitude da ação educativa confessional e suas dimensões frente às necessidades do povo brasileiro. São dimensões de ordem política e pedagógica em nível institucional e em nível dos atores e atrizes sociais envolvidos nestes processos. Nessa perspectiva, Paulo Freire ajuda a compreender que

[...] As Igrejas de fato não existem como entidades abstratas. Elas são constituídas por mulheres e homens situados, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural. São instituições inseridas na história, onde a educação também se dá. Da mesma forma, o que fazer educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora

---

<sup>140</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p. 103-105

do condicionamento da realidade concreta em que se acham. No momento, porém, que levamos a sério tais afirmações, já não podemos aceitar a neutralidade das Igrejas em face da história, assim como a neutralidade da educação.<sup>141</sup>

O documento tem um capítulo que caracteriza os princípios e objetivos do ensino formal em nível de Educação Básica e Educação Superior, identificada como Educação Secular. O texto nos diz que

[...] A Igreja entende a Educação Secular que promove como o processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo.<sup>142</sup>

Na caracterização do entendimento do ensino formal como processo de Educação Secular, considerando que a Igreja define outras áreas de sua atuação na sociedade como educativas, o metodismo brasileiro afirma que o principal objetivo da prática pedagógica deve ser político, traduzido na proposta de formação ética cidadã que afirma a necessidade de promover a emancipação dos sujeitos nos projetos educativos desenvolvidos pelas suas instituições de ensino. Assim, o documento detalha, em seis aspectos que se interrelacionam, as ações que devem caracterizar as práticas educativas em nível institucional e comunitário:

1. O ensino formal praticado em nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de trabalho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade.
2. As instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões de saber, a partir da realidade e expectativa do povo.
3. Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, em todos os seus aspectos, exercendo suas funções profética e sacerdotal dentro e fora delas.
4. Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões.
5. Os órgãos competentes farão com que essas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.
6. As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias, atendendo aos fins da Missão.<sup>143</sup>

Nos itens descritos, trabalhando o ensino formal, o documento reafirma os pressupostos educativos libertadores, que criticam a educação tradicional, conteudista e instrumental somente com objetivos profissionalizantes, prática comum nas instituições de ensino que reproduziam as políticas públicas da época, caracterizando o que Paulo Freire identificou como educação bancária, segundo a qual

---

<sup>141</sup> P. FREIRE, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, p. 105.

<sup>142</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p.105.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 105-106.

[...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta [...] visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. [...] existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.<sup>144</sup>

Assim, com essa “esperança”, a Igreja Metodista, no processo de redesenho da sua missão, desafia os seus quadros, leigos e religiosos a assumirem outra postura frente às práticas pedagógicas desenvolvidas nas suas instituições de ensino e na sociedade brasileira, oferecendo princípios éticos baseados na teologia da libertação.

Nesse contexto, a Igreja como instituição da sociedade civil organizada inicia um processo que reflete a emergência de novos paradigmas norteadores para a educação e seus fins sociais, revelando a necessidade de construção de um outro projeto de formação cidadã para o país. Trata-se de paradigmas que, pela articulação dos movimentos sociais, entidades de classe e partidos políticos, serão transformados em referências teóricas e caracterizarão, nas próximas décadas, os processos institucionalizados de luta pelo poder para o desenho das políticas públicas para a educação no cenário legislativo nacional.

A confessionalidade metodista apresenta-se entrelaçada a um projeto educativo e de sociedade para o país, como outrora o fez na América do Norte e na Inglaterra, onde Wesley e as/os primeiros/as metodistas acreditaram que deveriam ser “cidadãos do Reino de Cristo e cidadãos ingleses.” Revelava-se a intencionalidade política da Igreja no cenário nacional, onde as relações de poder entre os atores da sociedade civil organizada, no caso a instituição religiosa e o Estado, forjam o desenho das políticas públicas para a educação.

Ao procurarmos analisar agora, de maneira mais detida, o papel das Igrejas na América Latina, em face de uma de suas tarefas, a educação, teremos que voltar a algumas das afirmações [...] Em primeiro lugar, à impossibilidade de sua neutralidade política. Por isso mesmo, se torna inviável discutir esse papel abstratamente, uma vez que ele, como a concepção da educação, seus objetivos, métodos, conteúdos, tudo está condicionado pela opção resultante daquela impossibilidade. Seria incorrer na mesma ilusão idealista que criticamos se pretendêssemos realizar tal análise fora da realidade histórica, tomando a educação e seus objetivos como idéias puras, imutáveis, essências mais acima da existência concreta do mundo mesmo.<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, p. 66-67.

<sup>145</sup> Paulo FREIRE, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, p. 116.

## 6. O discurso de educação para a cidadania presente nas DEIM

O conceito de cidadania que permeia as diretrizes foi construído a partir dos princípios da Teologia da Libertação, e descreve as relações entre os sujeitos da prática educativa e a formação cristã para a vida social, tomando como referência um modelo de cidadania.

Esses princípios revelam uma concepção de educação para a cidadania, construída a partir do discurso crítico à tradição filosófica liberal que historicamente fundamentou a prática educacional da Igreja Metodista. Essa prática era comum a tantas outras práticas educativas confessionais que encontramos descritas nas palavras de Paulo Freire:

A sacralização da ordem social domesticadora é tão necessária à sua preservação quanto a abertura crítica o é à sociedade que se insere na busca permanente da humanização dos homens. [...] obviamente, todo o esforço de mitificação tende a atingir o quefazer humano em todas as suas dimensões. [...] a escola, não importa qual o seu nível vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controlo social. [...] não são raros os educadores para quem “educar é adaptar o educando ao seu meio” e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto.<sup>146</sup>

Na tradição liberal, a educação para a cidadania é compreendida como formação ética e moral para o exercício individual de inserção e compromisso com a comunidade, este último traduzido no reconhecimento dos direitos individuais em relação à prática dos deveres legalmente instituídos na sociedade. Ele se revela enquanto processo de socialização para a integração do sujeito à ordem estabelecida.

Na tradição libertadora, a educação para a cidadania é compreendida como exercício ético, moral e coletivo<sup>147</sup> para a inserção na vida social através do compromisso comunitário. Nessa perspectiva, a cidadania é construída ou expressa na crítica e na participação nos processos de transformação das estruturas e das relações sociais instituídas legalmente.

No processo de reflexão iniciado pela Igreja, a concepção sobre o Reino de Deus é a chave para o entendimento da política educativa que se desenha, a partir do ano de 1982, quando da promulgação do documento. Pois esta traz, em si, elementos que irão desconstruir os pressupostos liberais que fundamentam tanto as práticas de fé como as práticas educativas vividas até então pelos homens e mulheres metodistas.

---

<sup>146</sup> P. FREIRE, op. cit., p. 101.

<sup>147</sup> Um exemplo dessa perspectiva ética de formação para a cidadania é a obra *A ética comunitária liberta o pobre*, de Enrique Dussel (Petrópolis: Vozes, 1986).

Tradicionalmente, na compreensão cristã metodista, o processo de conversão, através da identificação com o modelo de Jesus Cristo, promove mudanças na vida pessoal, centradas em um reordenamento moral que norteará a trajetória do indivíduo na sociedade. Mas estas mudanças não implicam necessariamente em compromisso dos sujeitos convertidos com a transformação do *status quo* vigente, porque esta vivência da fé está intimamente associada ao exercício de cidadania liberal, segundo a qual a participação política restringe-se à identificação dos direitos, ao cumprimento dos deveres e à delegação de representatividade nas esferas da vida social e política.

Na política educacional institucionalizada nas escolas metodistas, até o início dos anos 80 esta representação da experiência religiosa fazia parte das práticas pedagógicas, organizadas em um processo ensino – aprendizagem centrado no desenvolvimento cognitivo, moral e espiritual das alunas e dos alunos. Esse processo de aprendizagem era avaliado quantitativamente pela compreensão evolutiva que caracterizava as diferentes faixas etárias e níveis de ensino, naquele período não muito distante da história da educação brasileira.

O deslocamento do processo de conversão da figura espiritualizada de Jesus Cristo para a compreensão do Messias historicamente comprometido com a sociedade do seu tempo provocou a transformação da boa nova de anúncio de salvação pessoal em desafio para adesão ao projeto de construção do Reino de Deus, através da prática do amor e da justiça que promovem a paz. Esta mudança no discurso salvífico revela os novos paradigmas instituídos pela Teologia da Libertação.

A Teologia da Libertação usa como referencial metodológico o materialismo histórico, lendo a tradição bíblica na perspectiva dialética das relações de poder vividas pelo povo de Deus. Nesta releitura, o povo é concebido como o sujeito da ação de Deus na história da salvação da humanidade; em outras palavras, na história da construção de um novo mundo.

Esta perspectiva teológica encontra-se com os princípios da Educação Libertadora, que compreende o/a educando/a como sujeito do processo de aprendizagem. Esse processo se constrói nas relações com os/as outros/as, nas reflexões e descobertas que são fruto da problematização da realidade e significam a construção *coletiva* do conhecimento e as possíveis transformações das condições materiais e simbólicas de existência na comunidade.

[...] uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. [...] tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência mundo.<sup>148</sup>

Os fundamentos da educação liberal, criticados pelos princípios éticos libertadores, descreviam o referencial normativo global<sup>149</sup> da política educativa pública naquele período histórico, caracterizado pela crença no projeto desenvolvimentista do capitalismo brasileiro, periférico e dependente, que os programas educacionais implementados pela reforma de 1971 ajudaram a sustentar ufanisticamente.

Esta crença na modernização do país traduzia-se no projeto educacional de formação técnica e profissionalizante que prometia a qualificação necessária para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, em aparente expansão, pelo processo conhecido como milagre econômico, mas que apresentava sinais de esgotamento que se entrelaçavam com as demandas da sociedade brasileira pela redemocratização e participação no desenho das políticas públicas.

O texto explicita princípios que inscrevem as diretrizes no quadro das teorias críticas em educação, e pode ser considerado um exemplo da filosofia educacional da década de 80 no país. A análise da Igreja sobre as suas práticas educacionais declara que

[...] não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, [...] também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos [...].<sup>150</sup>

Na análise da educação tradicional, as teorias críticas discutem tanto os objetivos da educação enquanto prática social instituída pelo modo de produção capitalista através da Escola, quanto os desenhos curriculares em relação aos processos de socialização e formação cidadã para a aceitação e reprodução da ordem social vigente. Os diferentes autores dessas abordagens compartilham a concepção da educação enquanto base de sustentação material e simbólica do sistema político e econômico. Essa compreensão encontra-se em Silva, que, ao caracterizar as teorias tradicional e crítica em educação, comenta:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo em contraste, começam por colocar em questão precisamente, os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e in-

---

<sup>148</sup> P. FREIRE, op. cit., p. 99.

<sup>149</sup> Janete M. Lins de AZEVEDO, *A Educação como Política Pública*. Polêmicas do nosso Tempo, p. 58-60.

<sup>150</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. *Cânones da Igreja Metodista...*, op. cit., p.102

justiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.<sup>151</sup>

Assim, na continuidade dessa reflexão, registre-se que o documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista não é uma proposta curricular, nem tampouco ensaia um desenho de currículo comum para as instituições metodistas de ensino. Mas ele fundamenta, através da Teologia da Libertação, a análise crítica à tradição educativa liberal, apresentando princípios que devem orientar as práticas educativas da Igreja em nível formal e não-formal, institucional e comunitário. Trata-se de princípios que, na perspectiva de missão da Igreja, transformem as práticas educativas de instrumentos de reprodução da cultura dominante em exercícios construtores de novas relações na sociedade brasileira, sob o paradigma da construção do Reino de Deus.

Identificam-se, nos fundamentos das diretrizes, pressupostos comuns aos encontrados na produção da sociologia crítica da educação enquanto produções teóricas contemporâneas. Compreende-se que essas reflexões teóricas têm na tradição marxista<sup>152</sup> referenciais para a análise do papel da educação nos processos de formação para a cidadania. Parece que a discussão para os teóricos dessa corrente sociológica, bem como para os teólogos da libertação, sustenta-se na caracterização das formas de reprodução da opressão instituída no mundo pelo capitalismo, sistema político econômico que tem na ideologia liberal ensinada a *cuspe e giz* nas escolas, ou na educação formal institucionalizada, um dos mais eficientes aparelhos ideológicos.<sup>153</sup>

Paulo Freire, educador de referência para este estudo, no qual se trata de tecer as relações entre a teologia e a educação libertadora, iniciou um diálogo com as feministas norte-americanas, logo após a primeira edição da obra *Pedagogia do Oprimido*, entre os anos de 1970 e 1971. Esse encontro crítico, que se concretizou através da troca de correspondências entre o autor e diversas mulheres, está registrado no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*<sup>154</sup>, editado no ano de 1992, 21 anos depois.

Nas palavras do educador, que se debruça sobre a sua produção em um exercício de releitura, não encontramos as categorias com as quais as teóricas feministas analisavam o pa-

---

<sup>151</sup> Tomaz Tadeu da SILVA, *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo, p. 30.

<sup>152</sup> Escola de Frankfurt.

<sup>153</sup> Louis ALTHUSSER, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Presença, 1970.

<sup>154</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, p. 66-69.

triarcalismo e o androcentrismo das sociedades e culturas contemporâneas. Mas aqui se registra a clareza com que Paulo Freire soube distinguir a opressão de classe da opressão de gênero; assim,

Não se diga que, sendo [...] fundamental a mudança do mundo [...], sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social.<sup>155</sup>

A visibilidade histórica de discussões teóricas como estas vivenciadas por Paulo Freire, no início dos anos 70, se conhecidas nos meios educacionais, ou principalmente, no interior das Igrejas cristãs identificadas com a Teologia da Libertação, teriam contribuído com certeza para a abertura de algumas brechas nas práticas e discursos de educação para a cidadania existentes no Brasil e quiçá em outros lugares do mundo<sup>156</sup>. Com esse sentimento, segue-se na leitura do documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, acreditando que

Não é puro idealismo [...], não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. [...] e [...] como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas.<sup>157</sup>

Outras práticas discursivas se constituirão democráticas na medida em que mulheres e homens, sejam alfabetizados/as para ler<sup>158</sup> que

[...] textos androcêntricos e construções lingüísticas da realidade não se devem tomar erroneamente como documento fidedigno de história, cultura e religião humanas. O texto *pode* ser a mensagem, mas a mensagem *não* é coincidente com a realidade e história humanas. Por isso, uma hermenêutica crítica feminista deve ir dos textos androcêntricos aos seus contextos sócio-históricos.<sup>159</sup>

Assim, da contextualização histórica da tradição metodista em educação e da identificação das filiações discursivas do documento emoldurado no marco da teologia da libertação voltar-se-á sobre o discurso de educação para a cidadania presente nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, propondo uma leitura do texto desde uma perspectiva de gênero.

---

<sup>155</sup> P. FREIRE, op. cit., p. 68.

<sup>156</sup> Fundamental recordar que neste período, o educador brasileiro trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, lugar desde onde dialogou com as feministas discutindo sua obra.

<sup>157</sup> Ibid., p. 68.

<sup>158</sup> Pergunto: função da educação para a cidadania no século XXI ?

<sup>159</sup> Elizabeth Schüssler FIORENZA, *As Origens Cristãs a partir da Mulher: uma nova hermenêutica*, p. 56.

### III. UMA LEITURA DE GÊNERO

Uma leitura de gênero, entre tantas outras possíveis, das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista é um exercício de diálogo com o documento. Esse exercício parte da significação do discurso de educação para a cidadania instituído por esta mantenedora religiosa desde os aportes da produção teórica feminista, especificamente da Teologia Feminista da Libertação.

O processo de leitura, desde uma perspectiva de gênero, significa os discursos instituídos no texto revelando uma premissa básica, tanto para as teóricas feministas quanto para as/os analistas de discurso, as condições concretas de existência do sujeito leitor. Esta premissa atravessa todo esse trabalho e, simplesmente, reconhece “a necessidade de trabalhar a interpretação como [...] dotada de uma singularidade.”<sup>160</sup> Desde esse lugar, singular, está dado que o trabalho de interpretação revela que os dizeres do texto sempre serão múltiplos, como são múltiplas as experiências de mundo que têm as pessoas que o lêem. Em outras palavras, “o sentido” do documento “está (sempre) em curso.”<sup>161</sup>

Assim, na busca da construção de sentidos para uma leitura de gênero do documento em estudo, organiza-se a reflexão alinhavando os pressupostos teóricos que sustentam este exercício: a análise de discurso, os estudos de gênero, educação e cidadania e a hermenêutica crítica feminista.

#### ***1. A análise de discurso enquanto metodologia para a leitura do documento***

A suspeita sobre o discurso de educação para a cidadania, instituído pela Igreja Metodista, provocou um movimento de aproximação às práticas discursivas encontradas no texto

---

<sup>160</sup> Eni Puccinelli ORLANDI, *Interpretação, autoria e efeitos do trabalho simbólico*, p. 10.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 11.

caracterizadas pelas dimensões histórica, ideológica e lingüística, e um exercício de conhecimento daquilo que não está dito, em meio aos ditos androcêntricos, os quais tradicionalmente se reconhecem como os discursos possíveis legitimados pela cultura patriarcal.

Neste estudo se propõe o uso da categoria de gênero, a partir do diálogo com a teologia feminista da libertação, para desconstruir o discurso de educação para a cidadania das di-retrizes, significando suas práticas discursivas desde a análise de discurso.

A categoria de gênero enquanto ferramenta conceitual surgiu da produção teórica feminista na década de 80 como resposta à problematização histórica dos trabalhos científicos desenvolvidos desde então, o que se denominou como a perspectiva da mulher. As teóricas feministas criaram a categoria de análise que permitiu às ciências sociais contemporâneas novas abordagens epistemológicas, o que, por sua vez, legitimou os estudos e pesquisas que até então não tinham lugar na academia.

El término género es parte de los resultados de los intentos de las feministas contemporâneas por lograr un lugar de legitimidad y por insistir em el carácter inadecuado de los actuales cuerpos de teoria para explicar las desigualdades entre los hombres y las mujeres[...] parece significativo que este término haya surgido en un momento de gran turbulencia epistemologica que supone, en algunos casos, un desplazamiento en las ciencias sociales de los paradigmas científicos a los literários, y en otros casos, un debate en el que la realidade es construída, en el que unos defienden y otros cuestionan la idea de que el “”hombre”es un gestor racional de su proprio destino.<sup>162</sup>

A análise de discurso enquanto metodologia apresenta uma base epistemológica caracterizada como construtivismo ou construcionismo social que a aproxima dos estudos de gênero e das proposições metodológicas da arte de fazer teologia na perspectiva libertadora e feminista.<sup>163</sup>

Para a compreensão dos objetivos dessa proposta metodológica, cabe descrever os temas relevantes para a análise de discurso. Estes são, conforme Rosalind Gill,

[...] uma preocupação com o discurso [...], uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso.<sup>164</sup>

<sup>162</sup> SCOTT, Joan W. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: Maria Cecilia CANGIANO, Lindsay DUBOIS (Org). De mujer a género: teoria, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.1993, p. 33.

<sup>163</sup> SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Horizontes em discussão na arte de fazer teologia, in: SOTER. *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*, p.187.

<sup>164</sup> GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: George GASKELL, Martin W. BAUER, *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Um manual prático, p. 247.

Considere-se que “a abordagem de gênero [...] possibilitou o questionamento das universalidades”<sup>165</sup> e que a análise de discurso propõe

[...] uma rejeição da noção realista de que a linguagem é [...] um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social.<sup>166</sup>

Pode-se, então, tomar os respectivos pressupostos que convergem para a fundamentação deste trabalho, em que a produção teológica feminista estabelecerá um diálogo com o documento desenhado, a partir do processo de desconstrução do discurso teológico e educacional de pressupostos libertadores, mas – suspeita-se – androcêntricos. Burr (1995) comenta a respeito da postura cética enquanto pressuposto para o exercício de leitura crítica que:

A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, [...] um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, [...] sua natureza autêntica. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, [...] nossas maneiras de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo, [...], mas pelos processos sociais. O compromisso de explorar as maneiras como os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações e práticas.<sup>167</sup>

A análise de discurso estuda a linguagem no encontro entre a lingüística, o materialismo histórico e a psicanálise. No cruzamento entre esses marcos teóricos encontram-se as ferramentas para este exercício. Assim, faz-se necessário registrar que, na década de 60, houve uma aproximação interessante entre essas áreas do conhecimento, configurando um novo campo disciplinar: a Análise de Discurso.

A Lingüística, a partir dos estudos de estrutura e ordenamento da língua, afirma o pressuposto de que a linguagem não é transparente. O Marxismo contribui com a perspectiva da historicidade humana e da não-transparência do real, introduzindo a concepção de ideologia, e a Psicanálise problematiza a concepção do humano instituindo a de sujeito que, enquanto ser simbólico, faz e significa a história.<sup>168</sup>

Eni Puccinelli Orlandi é uma das pesquisadoras que, no Brasil, têm desenvolvido estudos na Universidade de São Paulo, que são referência neste trabalho para a compreensão his-

---

<sup>165</sup> Maria Izilda MATTOS, Da invisibilidade ao gênero: Odisséias do pensamento – Percursos e possibilidades nas ciências sociais contemporâneas, in: SOTER (org.), *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*, p. 69.

<sup>166</sup> R. GILL, op. cit., p. 244.

<sup>167</sup> V. BURR, *An Introduction to Social Constructionism*, in: R. GILL, op. cit., p. 245.

<sup>168</sup> E. P. ORLANDI, op. cit., p. 79.

tórica e metodológica da análise de discurso. Esta pesquisadora está filiada à escola francesa de análise de discurso, e tem traduzido parte das obras de Michel Pêcheux e outras/os que se dedicam a tal tarefa, indicando que existem outros caminhos metodológicos possíveis para a desconstrução dos discursos vigentes nas sociedades contemporâneas<sup>169</sup>.

As condições de produção do discurso caracterizam as possibilidades de interpretação dos mesmos. Assim, conforme a caracterização de Orlandi, o discurso lúdico é o que oferece possibilidades de exploração por parte dos seus interlocutores, o polêmico direciona as interpretações possíveis dos referentes encontrados no próprio discurso e o autoritário tem a pretensão de ser único por ocultar os seus referentes.

Considerando que toda formação discursiva apresenta-se sob a forma de paráfrase e polissemia, ou seja, repetição e ruptura, tensões e possibilidades, podemos analisar que:

Teoricamente [...] a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos, o parafrásico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente” (Orlandi, 1978), entre a paráfrase e a polissemia.<sup>170</sup>

As Diretrizes para Educação na Igreja Metodista constituem um documento que é um exemplo de discurso teológico e pedagógico libertador. Na perspectiva apresentada, é uma expressão da forma autoritária de discurso encontrada nas sociedades contemporâneas porque revela a pretensão de ser único por ocultar os referentes androcêntricos que toma dos discursos correntes para caracterizar o humano. Ao mesmo tempo, é polêmico porque irrompe com o discurso teológico libertador desde outro discurso, o da tradição filosófica liberal, construído pela mantenedora em um período histórico em que se identificam as convergências com outras práticas discursivas em nível educacional e político, caracterizadas nos primeiro e segundo capítulos deste trabalho.

Essa tensão presente nas entrelinhas do documento se refere às diferentes formações discursivas que o caracterizam, e é o que permite esse exercício lúdico de aproximação ao

---

<sup>169</sup> Os trabalhos de Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e Roland Barthes são exemplos das releituras possíveis e das atualizações discursivas em diferentes áreas do saber dos conhecimentos que fundamentaram os séculos XIX e XX, como p.ex. as obras de Karl Marx e Sigmund Freud. Ibid., p. 79.

<sup>170</sup> Eni P. ORLANDI, *A Linguagem e seu Funcionamento*: as formas do discurso, p. 27.

discurso educacional desde os estudos de gênero. Lúdico, porque nas brechas do texto, inspirado na Teologia da Libertação, irrompem as possibilidades de leitura desde os aportes da Teologia Feminista da Libertação.

Nas palavras de Orlandi, “o critério para distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é nas suas condições de produção”<sup>171</sup> de significados e de sentidos. Se no texto analisado a Teologia da Libertação é o exemplo, pode-se compreender a Teologia Feminista da Libertação como um “processo de significação [...] regido, [...] administrado “a partir de um ‘movimento’ de interpretação que é ao mesmo tempo “o lugar do trabalho da estabilização”<sup>172</sup> de outras construções de sentido, de outras produções teóricas, de outros discursos sobre a libertação humana.

A análise de discurso é a metodologia que possibilitará a leitura das diretrizes, pois esse referencial permite romper “[...] com as visões realistas da linguagem”, possibilitando aprofundar e rejeitar modelos estereotipados pelas convenções lingüísticas, em que a norma foi instituída pela racionalidade masculina, que fez crer e aceitar “a noção de sujeito unificado coerente, [...] o coração da filosofia ocidental,”<sup>173</sup> crítica presente na obra de Michel Foucault e outros/as teóricas/os. É uma racionalidade que, mesmo reapresentada sob a forma crítica e libertadora, tem no homem idealizado pela modernidade a referência para categorizar o ser e, a partir desta norma, discursar sobre o mundo e as relações humanas.

## ***2. Os estudos de gênero, educação e cidadania***

A história do feminismo<sup>174</sup> relata inúmeros exemplos dessas práticas discursivas normatizadoras e desafia a desnaturalização do que é aceito culturalmente como próprio da tradição dos povos ou inerente ao universo humano. Ela questiona o que tradicionalmente é atribuído às mulheres. A partir dessa compreensão continuar-se-á a tecer o texto, buscando dar sentido a uma leitura de gênero do documento em estudo.

Nesses anos de história, os movimentos sociais e, particularmente, os movimentos feministas, contribuíram com novas abordagens de leitura aos estudos teológicos. Eles problematizaram conceitos de áreas do conhecimento como a filosofia, a antropologia, a sociologia

---

<sup>171</sup> E. P. ORLANDI, op. cit., p. 29.

<sup>172</sup> Ibid., p. 12-13.

<sup>173</sup> R. GILL, op. cit., p. 246.

<sup>174</sup> Elizabete BICALHO, Correntes Feministas e abordagens de gênero, in: SOTER (org.), op. cit., p. 37-50.

e a história, disciplinas que sustentam as ciências pedagógicas, colocando questões relevantes para a revisão de categorias utilizadas pelas teorias críticas em educação<sup>175</sup>. Maria Izilda Mattos analisa que:

[...] a expansão dos estudos que incorporam a mulher e a abordagem de gênero localiza-se no quadro das transformações por que vêm passando as ciências sociais nos últimos tempos, sendo possível afirmar que [...] esses estudos emergiram da crise dos paradigmas tradicionais que requeria uma completa revisão dos seus instrumentos de pesquisa.<sup>176</sup>

“As transformações por que vêm passando as ciências sociais nos últimos tempos” não nascem neste século, mas em tempos idos, dos quais, infelizmente, pelo bom trabalho realizado pelos ideólogos e ideólogas da cultura patriarcal e seus discursos androcêntricos sobre o humano, desconhecem-se dados mais concretos. Assim, como um dos passos metodológicos da Teologia Feminista da Libertação, conforme Elizabeth S. Fiorenza, faz-se necessário trazê-los à memória, proclamá-los ou, em outras palavras, simplesmente conhecê-los.

Mesmo reconhecendo que a participação das mulheres na história inicia-se com a significação e os registros humanos sobre suas experiências no mundo, ou seja, desde sempre, concentrar-se-á a análise no marco da ascensão do cidadão no cenário da Revolução Francesa. Pois é no século XVIII que as mulheres irão discutir publicamente os paradoxos de uma construção social e política que as excluiu, enquanto seres humanos, das possibilidades de viver a cidadania nos moldes na qual a conhecemos: o sistema democrático. É um paradoxo que acompanha os sujeitos de direito até os dias atuais.

Na queda do regime monárquico vigente na França, e em meio à proclamação dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, as/os revolucionárias/os iniciaram um processo de sistematização da nova ordem e, no desenho político que se constituía, advogaram a emergência de um novo ator social: o indivíduo-cidadão.

Nessa expressão reside a complexidade da discussão. Se, por um lado, a luta pela dissolução do Estado monárquico, em que os direitos existentes eram difusos, pois garantidos somente à sombra pelo poder divinamente concedido e centralizado no rei, possibilitou, no desenho do Estado republicano, a emergência do indivíduo – cidadão, por outro lado, esta nova condição do sujeito histórico teve de ser definida, e o foi com uma maestria discursiva, se-

---

<sup>175</sup> Tomaz Tadeu da SILVA, *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo, p. 21-77.

<sup>176</sup> Maria Izilda S. MATTOS, Da invisibilidade ao gênero: Odisséias do pensamento. Percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas, in: SOTER (org.), op. cit., p.69

xista e, por vezes, até misógina, pelos teóricos do contrato social moderno. Na história da Revolução Francesa encontram-se teóricos e teóricas; o que as/os distinguiu reside na concepção do humano sobre o qual discursavam.

Exceção são as reflexões do Marquês de Condorcet, que discutia o estatuto político desde uma concepção plural do humano, pois

[...] a política era uma atividade em que se engajavam pessoas com variadas identidades. A pessoa tornava-se política, mas a política não definia a pessoa inteira (homem ou mulher). A pessoa política era, nesse sentido, um indivíduo abstrato<sup>177</sup>.

O teórico compreendia que

[...] os direitos do homem resultam simplesmente do fato de que ele é um ser sensível, capaz de adquirir idéias morais e de com elas raciocinar. A mulher, que tem essas mesmas qualidades, deve necessariamente dispor dos mesmos direitos.<sup>178</sup>

Olympe de Gouges é a outra teórica do contrato social moderno que não se reconhece nos discursos históricos oficiais sobre cidadania na Escola. Esta mulher, guilhotinada na fase jacobina da Revolução Francesa, por ter escrito a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, em 1791, ao conhecer a revolucionária *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, inspirou-se em pensadores como Jean Jacques Rousseau para desconstruir os discursos androcêntricos que se estabeleceram como parâmetros para a vida em sociedade.

Assim, com o objetivo de desconstruir os discursos que estavam circulando no imaginário social francês, e que caracterizaram a cisão entre os indivíduos concretos e o modelo de cidadania representativa que se instituiu naquele momento histórico, Olympe de Gouges recorreu ao argumento racional e à capacidade criativa das mulheres e dos homens. Tinha uma irreverente capacidade criativa com a qual escreveu suas obras literárias, manifestos e tratados políticos, bem como conduziu sua vida pública naquele tumultuado período histórico<sup>179</sup>.

A capacidade racional humana, enquanto condição para o exercício da cidadania, foi discutida por Denis Diderot (1713-1784), François-Marie Arouet Voltaire (1694-1778) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que atribuíram positivamente tal capacidade aos homens e negativamente às mulheres, revelando a dualidade existente entre o masculino e o feminino,

---

<sup>177</sup> Marie Jean A. de Caritat CONDORCET (1790), apud Joan W. SCOTT, Os usos da imaginação: Olympe de Gouges na Revolução Francesa, in: *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*, p. 68.

<sup>178</sup> Ibid., p. 67-68.

<sup>179</sup> J. W. SCOTT, op. cit., p. 49-104.

entre a ordem da cultura e da natureza humanas. Essa dualidade persegue os seres humanos desde os mitos gregos da Antiguidade e dos primórdios da tradição judaico-cristã<sup>180</sup>, traduzidos aqui na dicotomia instituída no discurso moderno, em que subsiste a projeção entre o bem e o mal.

Identificam-se, em algumas leituras realizadas, elementos para compreender tal cisão em relação ao indivíduo e ao cidadão, que atravessa a história da democracia liberal e, cabe lembrar, a experiência democrática que pode ser reconhecida. A democracia liberal é tema das análises e críticas feministas em obras como, p.ex., *Hacia una crítica de la Razón Patriarcal* de Célia Amorós (1985), *El Contrato Sexual* de Carole Pateman (1988), obra já traduzida para o português e *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem* de Joan Scott (1996):

A palavra “indivíduo” tem significado ambíguo em seus vários usos. Por um lado, o indivíduo é o protótipo abstrato do ser humano; por outro, é um ser único, uma pessoa diferente de sua espécie. A primeira definição foi muito usada em teoria política como base da reivindicação [...] (pelos filósofos do Iluminismo e por políticos revolucionários) segundo a qual havia direitos naturais e universais (de liberdade, de propriedade, de felicidade) que davam ao homem um direito comum à cidadania política. A segunda definição faz-se presente quando filósofos [...] articularam a noção de um eu único e especificaram essa unicidade por sua diferenciação em relação a um “outro”. Esse outro estabelecia as fronteiras da existência do eu, bem como suas qualidades e características [...] <sup>181</sup>

Nos últimos séculos, muitos teóricos tomaram como tarefa a construção de discursos sobre esse sujeito único sobre o qual recairiam direitos e deveres, buscando assim uma representação universal do humano que, concretamente, suspeita-se que não existe e nunca existiu. Essa representação pode ser traduzida no ordenamento político e social que os novos modos de produção exigiam, constituindo delimitações muito claras sobre os lugares possíveis para o exercício da cidadania de homens e mulheres, indivíduos que, concretamente com os seus corpos e trabalho, sustentaram a nova ordem que configurava os espaços público e privado.

A construção de sentidos para as práticas sociais que emergiam, exigiram outros discursos sobre o humano e para as relações que se constituíam socialmente. Alguns discursos apresentavam-se como atualizações de outros, valorizando mitos originários que fundaram as sociedades ocidentais, como p.ex. os encontrados na tragédia grega ou na filosofia aristotélica e platônica. Assim, de Aristóteles foram tomadas as categorias da matéria e forma e suas con-

---

<sup>180</sup> Ivone GEBARA, *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.

<sup>181</sup> J. W. SCOTT, op. cit., p. 29.

seqüentes aplicações, desde a lógica androcêntrica para justificar a passividade feminina e a atividade intelectual masculina. Obviamente, em nível lingüístico, não será coincidência encontrar no latim uma raiz etimológica comum para *mater*: madre, matéria, conforme reflete Célia Amorós.<sup>182</sup>

A constituição no imaginário moderno de um sujeito universal constrói-se, de forma relacional, a partir da subtração da condição humana da mulher que será acorrentada à natureza da reprodução, da maternidade, da matéria, e da valorização do *cogito, ergo sum*<sup>183</sup> de Descartes, identificado como próprio da condição humana presente no homem considerado ser racional. Assim, o discurso filosófico patriarcal fará um belo trabalho de incorporação progressiva do sujeito feminino nos discursos genéricos sobre o humano, de forma a compensar suas falhas conceituais, justificando com os discursos político, legislativo, científico, educacional e religioso suas ambivalências e, principalmente, contradições.

Entre os estudiosos que se dedicaram à tarefa de significar o mundo moderno, desde uma perspectiva caracteristicamente dualista e androcêntrica, podem-se citar, pela influência que suas idéias ainda têm sobre o imaginário e as práticas sociais atuais: Immanuel Kant, John Locke e Jean Jacques Rousseau. Immanuel Kant, em diferentes obras, centra sua análise sobre a condição feminina explicitamente em contraposição à masculina, exaltando o caráter “belo, sublime, elevado”<sup>184</sup> do espírito das mulheres próprio da sua natureza, criando assim parâmetros inatingíveis, quase helênicos, que inspiraram as versões essencialistas que se conhecem sobre a mulher, escrita até hoje em muitas obras com letras maiúsculas e no singular.

John Locke preocupa-se em justificar a “livre sujeição” da mulher ao homem, através do contrato de casamento, criando os argumentos necessários para a delimitação dos universos privado e público e o faz, transformando o contrato sexual em contrato social, enquanto pura expressão da natureza humana. O casamento normativo reproduz a ordem natural do mundo e das relações entre os sexos<sup>185</sup>. Poder-se-ia perguntar ao filósofo que outro ser tão natural quanto o humano criou práticas tão diversas quanto o casamento encontradas entre os povos conhecidos?

---

<sup>182</sup> Célia AMORÓS, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, p. 29.

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>184</sup> Bárbara VALLE, O feminino e a representação da figura da mulher na filosofia de Kant, in: *As Mulheres e a Filosofia*, p. 69-90.

<sup>185</sup> Carole PATEMAN, *El contrato sexual*, p. 75.

Jean Jacques Rousseau é o ideólogo que apresentará claramente as contradições desse discurso, mas, da mesma forma, este pensador também passará séculos incólume às críticas, transformando-se em referência obrigatória para educadores e educadoras que apreenderão a fazer-lhe devidas concessões e aplicações “contextualizadas”, minimizando o caráter sexista de suas propostas pedagógicas.

Assim, enquanto Rousseau afirmava que “as mulheres são naturalmente mais fracas, apropriadas para a reprodução, mas não para a vida pública” (Rousseau apud Nye, 1995, 20),<sup>186</sup> outra mulher, contemporânea de Rousseau e de Olympe de Gouges, discutia estas concepções sobre a condição feminina. Mary Wolstonecraft o fazia a partir da Inglaterra, quando irrompeu na esfera pública européia como autora do livro *Uma reivindicação pelos direitos da mulher* no ano de 1792:

[...] não é a esfera política que constitui a seus olhos o lugar privilegiado das mulheres [...] a incapacidade cívica que atinge a mulher é apenas um sintoma menor de uma tendência muito mais grave: a que faz o homem o único verdadeiro representante do gênero humano [...] como se a mulher não pertencesse à categoria dos seres racionais (Wolstonecraft apud Sledziewsky, 1991, 53)<sup>187</sup>

Considerando as contribuições de Rousseau à educação e as caracterizações que encontramos na obra *Emílio ou da Educação*, na qual um dos capítulos denomina-se “Sofia ou a Mulher”, analisou-se como os títulos encontrados na referida obra revelam as discussões conceituais que caracterizaram o sujeito moderno e o (a) outro(a) ser sobre o qual o primeiro se constitui, enquanto referência em cidadania, ditando assim a não-cidadania feminina.<sup>188</sup>

No título do livro *Emílio ou da Educação* encontrou-se uma associação direta entre o substantivo próprio que nomeia o indivíduo e uma prática cultural: a educação. Essa prática exige habilidades, todas detalhadamente descritas na obra, bem como exercícios didáticos que deverão oportunizar o crescimento do “ser”, entendido em sua humanidade, como em condições de desenvolver-se racionalmente e ser livre. No capítulo V, “Sofia ou a Mulher”, tem-se uma relação direta entre o substantivo próprio e a identidade sexual, portanto biológica do indivíduo e, no texto, encontram-se orientações de como este ser natural deve desenvolver-se: em função de “outro”.

---

<sup>186</sup> E. BICALHO, op. cit., p. 40.

<sup>187</sup> Ibid., p. 39.

<sup>188</sup> Edla EGGERT, Reconstruindo conceitos na pedagogia: da não-cidadania ditada por Rousseau e Kant para a aprendizagem cidadã de hoje, in: *As mulheres e a participação cidadã: uma educação em processo*. Pesquisa FAPERGS/UNISINOS, 2001-2003, p. 1-17.

Nos títulos evidencia-se a circularidade do discurso que, ao afirmar a identidade dos sujeitos, afirma seus destinos sobre a terra. Aos homens, as condições de *criar* – a cultura e, às mulheres, as condições de *reproduzir* – a natureza. Essa chave de interpretação acompanha as pessoas até hoje, caracterizando uma construção dicotômica do humano e seus discursos. É um discurso exemplar em Rousseau, que, ao escrever a grande obra de sua vida, *Emílio ou da Educação*, incorporou a *natureza* de “Sofia ou a Mulher” ao *universo da cultura*. Interessante arquitetura discursiva oferece a lógica do pensamento rousseauiano – no livro: o capítulo, na cultura: a natureza, no homem: a mulher.

Os discursos iluministas buscaram caracterizar uma essência humana racional, que pudesse contrapor-se ao discurso teocêntrico vigente. Para tal fim, os teóricos do contrato moderno, em meio aos processos revolucionários que caracterizaram a Europa naquele período, conturbada pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, compreenderam como necessária a construção de uma identidade civil que harmonizasse as demandas sociais emergentes. Na crítica feminista encontra-se tal reflexão:

Tais diferenças não formavam categorias; era precisamente sua interminável variedade que distinguia os indivíduos uns dos outros. O que a espécie humana tinha em comum, conforme essa definição, era sua individualidade, o fato de que cada pessoa era diferente de todas as outras. É exatamente por uma relação de contraste que se estabelece a individualidade. Essa noção de indivíduos radicalmente diferentes entrava em choque com a idéia política do indivíduo abstrato, que procurava articular algo comum ao ser humano que fosse de ordem mais essencial. Na verdade, foi a busca de uma base comum para a comunidade política que tornou intolerável o tipo de diferença aqui articulado<sup>189</sup>.

Nos relatos da história moderna e contemporânea encontram-se exemplos de práticas discursivas que dialogaram com os discursos totalizantes sobre o humano.<sup>190</sup> Assim, registra-se, a partir da leitura do artigo *Correntes feministas e abordagens de gênero* de Elizabeth Bicalho, um interessante mapeamento da produção teórica feminista na historiografia das Ciências Sociais feito por Enrique Gomariz no texto *Los estudios de Género y sus fuentes Epistemológicas: Periodización y Perspectivas*<sup>191</sup>. Considerando que na perspectiva da Teologia Feminista da Libertação visibilizar é proclamar, é dar a conhecer, serão comentados alguns trechos desse trabalho.

---

<sup>189</sup> J. W. SCOTT, op.cit, p.30

<sup>190</sup> Entre as tradições filosóficas européias, o idealismo alemão também buscou amalgamar características comuns em torno da pressuposta identidade universal do humano. As traduções deste ideal têm como expoente G.W.F. Hegel na obra *Fenomenologia do Espírito*. C. AMORÓS, op. cit., p. 40.

<sup>191</sup> Enrique GOMARIZ, apud E. BICALHO, op. cit., p. 37-50.

Na transição entre os séculos XIX e XX, os debates na Europa e nas Américas são em torno “à condição de mulher subordinada à família como fator de estabilidade social, [...] o direito das mulheres ao trabalho e à educação, [...] mulheres no movimento operário e nas lutas políticas.”<sup>192</sup> Em 1889, ano da proclamação da República do Brasil, Clara Zetkin publica na Alemanha a obra *O problema das operárias e da mulher na atualidade e O que as Mulheres devem a Marx* (1910) Esta feminista, socialista, alemã, será a idealizadora do dia 08 de Março como o Dia Internacional da Mulher, após a tragédia das operárias mortas na luta pelos seus direitos enquanto trabalhadoras em Nova Iorque. Nesse período, a produção feminista encontra-se no marco do pensamento social clássico cujos expoentes masculinos são Augusto Comte, Saint Simon, Karl Marx, Friedrich Engels, August Bebel e John Stuart Mill.

Se teóricos como Friedrich Engels influenciam o feminismo socialista com obras como *As origens da família, da propriedade privada e do Estado* e pensadores como August Bebel que escreve em 1889 *A mulher e o Socialismo*, John Stuart Mill e Harriet Taylor, representantes do liberalismo clássico, também influenciam por advogarem o direito da mulher à propriedade privada, bem como uma ampliação da participação da mulher na sociedade de livre mercado.

Na primeira metade do século XX, Max Weber, herdeiro do idealismo alemão e da tradição hermenêutica, autor da *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, e Sigmund Freud, através dos seus estudos sobre o humano, entre eles *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*, são os teóricos que se transformam em referência. Estes pensadores constroem marcos teóricos que influenciaram a produção feminista da época, cujos temas centrais serão a “sexualidade e a emancipação feminina, a família e o patriarcado.”<sup>193</sup> Nesse momento são relevantes as obras de Alexandra Kollontai, entre elas *A nova mulher e a moral sexual*, e de Virgínia Woolf, *Um teto todo seu*.

Na segunda metade do século XX, nos pós-guerra, tem-se a proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* pela Organização das Nações Unidas em 1948. Eleanor Roosevelt, representante dos Estados Unidos da América na assembléia da ONU, foi a responsável para que tal documento fosse assim nomeado, pois a proposta inicial foi intitulada como Declaração Universal dos Direitos do Homem.

---

<sup>192</sup> E. BICALHO, op. cit., p. 40-41.

<sup>193</sup> Id., ibid., p. 42.

Nesse período, dois momentos caracterizam os feminismos; entre as décadas de 40 e 60 identifica-se o feminismo clássico, cujos expoentes são Simone de Beauvoir na França e Betty Friedan nos EUA, que publicam respectivamente, em 1949, *O segundo sexo* e em 1963, *A mística feminina*. Nas ciências humanas projetam-se os trabalhos de Lévi-Strauss e Margaret Mead, e enquanto estes teóricos estudam temas relativos aos “papéis sexuais e o parentesco,” as feministas problematizam a cidadania feminina, considerada pelos movimentos de mulheres como de “segunda classe”<sup>194</sup>. Simone de Beauvoir, filósofa existencialista, tomará os estudos de Lévi-Strauss para analisar os processos que caracterizam a produção cultural humana, com o objetivo de compreender a valoração presente nas relações entre os sexos nas sociedades contemporâneas. Essa abordagem antropológica afirmará que

[...] a passagem do estado natural ao estado cultural definiu-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam sob formas definidas ou formas vagas, constituem menos fenômenos que cumpre explicar que os dados fundamentais e imediatos da realidade social.<sup>195</sup>

Se, nos estudos antropológicos que descrevem a construção cultural binária evidenciada na “aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições”, Simone de Beauvoir encontrará pressupostos para analisar as construções culturais sobre as relações sociais entre os sexos, nas aplicações das categorias hegelianas da relação amo – escravo ela terá ferramentas com as quais poderá dialogar com a dualidade dos discursos vigentes. Pois, conforme leitura da autora,

[...] segundo Hegel, descobre-se na própria consciência uma hostilidade fundamental em relação a qualquer outra consciência; o sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto.<sup>196</sup>

As análises dos discursos e práticas do mundo ocidental contemporâneo permitirão a Simone de Beauvoir definir que, de fato, a mulher é o(a) outro(a) da vida social, da produção científica e da história:

[...] a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro.<sup>197</sup>

---

<sup>194</sup> E. GOMARIZ, op. cit., p. 43.

<sup>195</sup> Claude LÉVI-STRAUSS, apud Simone de BEAUVOIR, *O segundo sexo*, p. 15.

<sup>196</sup> S. de BEAUVOIR, op. cit., p. 16.

<sup>197</sup> Ibid., p. 14-15. Nestas páginas, a autora observa que tomou como referência para seu trabalho de análise a categoria Outro conforme os estudos de E. Lévinas.

Desde esse momento, a história da produção feminista não será mais a mesma, pois se evidencia que ser mulher não é um destino biológico, “ser mulher é uma construção histórico-cultural”.<sup>198</sup> Exemplo dessa perspectiva no Brasil é a edição do trabalho de Heleieth Saffiotti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, no ano de 1969.

No ano de 1975, a Organização das Nações Unidas anuncia o Ano Internacional da Mulher, o que fortalece as ações e os estudos feministas desenvolvidos na Europa e na América do Norte. Esta campanha, nos países da América do Sul e demais continentes, promove as condições políticas necessárias para a crescente organização dos movimentos de mulheres e das feministas, organizados contra os regimes ditatoriais de então.

Nesse período, as teóricas feministas centram sua produção na teoria do patriarcado e na política sexual. Está-se na transição dos anos 70 para os 80, e as publicações feministas cedem lugar para os estudos de gênero. A publicação, em 1974, de *A mulher ignorada pela história*, de Sheila Rowbothan, revela a intencionalidade política global do feminismo e caracteriza, ao visibilizar os estudos de gênero, a transformação do gênero em categoria de análise para as Ciências Sociais contemporâneas. O trabalho que marca este momento de transição nos estudos feministas é *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*, de Joan W. Scott.

Na medida em que o feminismo se expande enquanto movimento social, as discussões centram-se nas condições concretas de existência das mulheres, atravessadas pela identidade étnica, religiosa, cultural e de orientação sexual, bem como pela pertença a determinada classe social ou geração.

Na América Latina e no Brasil, os estudos de gênero corporificam-se a partir dos movimentos sociais, do trabalho das Igrejas cristãs com mulheres e dos trabalhos das mulheres nas Igrejas cristãs, das articulações político-partidárias e dos núcleos de estudo e pesquisa que se organizaram nas universidades. Nas últimas décadas do século passado, a produção teórica feminista abriu horizontes para que outras questões relacionadas à construção social dos sujeitos históricos pudessem aparecer; nesse cenário irrompeu a Teologia Feminista da Libertação.

---

<sup>198</sup> E.BICALHO, op. cit., p. 43.

### 3. A Teologia Feminista da Libertação e a hermenêutica crítica feminista

O primeiro exercício hermenêutico feminista que se deve compartilhar para fundamentar esse estudo é o trabalho sistematizado por Elizabeth Cady Stanton, através da releitura da Bíblia editada pela primeira vez em 1895 nos Estados Unidos.

Na obra, intitulada a Bíblia das Mulheres, encontram-se dois pressupostos que sustentaram esse exercício de releitura do livro sagrado e se constituíram nas origens do que hoje se denomina uma hermenêutica crítica feminista, a saber: “a Bíblia não é um livro neutro, mas uma arma política e ideológica usada contra as mulheres na sua luta por igualdade” e a “Bíblia foi escrita por homens e carrega consigo as marcas de homens que apenas alegam que viram ou falaram com Deus”<sup>199</sup>

A clareza de Elizabeth Cady Stanton sobre os aspectos ideológicos presentes nos processos de leitura bíblica, bem como dos aspectos políticos que das interpretações cristãs se desprendem, revelam sua compreensão do caráter androcêntrico da produção teológica e suas implicações na organização da vida social, construída sobre os parâmetros da desigualdade formal entre os gêneros, observáveis até os dias atuais tanto nas esferas da vida pública quanto privada.

Se na obra de Elizabeth Cady Stanton ao fim do século XIX se encontra tal suspeita, sistematicamente elaborada em um estudo crítico de alguns livros do Antigo e Novo Testamento, no trabalho proposto por Elisabeth Schüssler Fiorenza nas últimas décadas no século XX, ou seja, praticamente um século depois, reencontra-se a suspeita enquanto metodologia para o fazer teológico.

Elisabeth Schüssler Fiorenza, no dia 12 de novembro de 1982, dia e mês do nascimento de Elizabeth Cady Stanton (1815), escreve os seus “agradecimentos”, o que constitui parte da introdução da sua obra, *As Origens Cristãs a partir da Mulher: uma nova hermenêutica*. Ao assinar o referido texto introdutório, indica-se essa “coincidência” que explicita uma estratégia fundamental para o feminismo: a visibilidade histórica da luta pela emancipação das mulheres.

---

<sup>199</sup> Wanda DEIFELT, *Os primeiros passos de uma Hermenêutica Feminista: a Bíblia das Mulheres*, Editada por Elisabeth Cady Stanton. p. 5-14.

Desde essa acidental leitura, acredita-se que nenhuma mulher se aproximará do texto sem perguntar-se sobre os movimentos históricos que caracterizaram a produção oficial, ou sobre os processos culturais nos quais as mulheres estão imersas e que as fazem simplesmente conhecer o que lhes ensinaram a reconhecer<sup>200</sup> como padrão, como norma, o comum, familiar.

Em outras palavras, dada a existência centenária da Bíblia das Mulheres e de tantos outros escritos hermenêuticos produzidos por mulheres, é de se perguntar, desde então, porque não se aprende sobre essa e tantas outras histórias na Escola ou na Igreja? Por que as mulheres não foram alfabetizadas de forma a compreender que “os sentidos não brotam das palavras”<sup>201</sup> e, sim são as nossas experiências sobre o mundo que o nomeiam? E, na continuidade desse exercício, pergunta-se mais uma vez, quem historicamente tem nomeado a experiência, reconhecida enquanto humana, sobre o mundo conhecido?

O trabalho de Fiorenza explicita uma outra forma de aproximação aos textos bíblicos. Os passos para construção dessa abordagem são emprestados para organizar esta pesquisa e estão apresentados tanto na introdução dessa reflexão para dar a conhecer o objeto de estudo escolhido, mesmo tendo muitas vezes a estranha sensação de que na verdade houve uma escolha pelo objeto<sup>202</sup>, quanto para estruturar uma leitura de gênero do texto.

Na introdução deste trabalho identificou-se que os processos de ver, nomear e reconstruir são passos da hermenêutica crítica feminista proposta por Fiorenza, assim como suspeitar, lembrar, proclamar e imaginar<sup>203</sup>, categorias que possibilitam a leitura bíblica e a produção teológica feminista da libertação. Wanda Deifelt, no texto *Preleção de hermenêutica feminista*, transcreve uma síntese desta abordagem que foi encontrada na leitura do artigo *A Mulher e a Educação: possibilidades de uma releitura criativa, a partir da hermenêutica feminista* de Edla Eggert<sup>204</sup>:

---

<sup>200</sup> E. P. ORLANDI, op. cit., p. 99. Registro uma observação desde a perspectiva da Análise de Discurso sobre reconhecer e conhecer: “A análise de discurso trata a questão, da interpretação restituindo a espessura à linguagem e a opacidade aos sentidos. Ela propõe, então, uma distância [...] da relação do sujeito com os sentidos. [...] Porque o que nos é familiar, não conhecemos, só reconhecemos.”

<sup>201</sup> Ibid., p. 99.

<sup>202</sup> E. P. ORLANDI, op. cit., p. 94. Nas palavras da autora encontramos significado para esse sentimento em relação ao objeto de estudo: “Com efeito, o dispositivo ideológico da interpretação impregna o sujeito intérprete desse equívoco: a interpelação do sujeito pela ideologia, ou seja, o de ter de despossuir-se para possuir.”

<sup>203</sup> Elizabeth Schüssler FIORENZA, *As Origens Cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

<sup>204</sup> Edla EGGERT, *A Mulher e a Educação: possibilidades de uma releitura criativa, a partir da hermenêutica feminista*. In: *Estudos Leopoldenses*, v. 3, n. 5, 1999, p. 19-27.

Uma hermenêutica crítica feminista começa com uma hermenêutica da suspeita ao invés de uma hermenêutica da aquiescência e afirmação. Desenvolve uma hermenêutica da proclamação ao invés de uma hermenêutica de fatos históricos, pois a bíblia ainda opera como sagrada escritura nas comunidades cristãs de hoje. Ao invés de reduzir o impulso hermenêutico a um princípio hermenêutico ou a uma redução bíblica feminista, ela desenvolve uma hermenêutica da relembração que parta dos textos bíblicos sobre mulheres para uma reconstrução da história das mulheres. Por último, este modelo troca a hermenêutica desinteressada e distanciada por uma hermenêutica de atualização criativa que envolve a Igreja das mulheres em articular de modo imaginativo a história bíblica das mulheres em sua continuidade na história e na comunidade<sup>205</sup>.

Neste artigo encontra-se uma aplicação destas categorias hermenêuticas na leitura de textos clássicos em educação. Este exercício inspira a leitura das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, na perspectiva da suspeita do discurso de educação para a cidadania instituído pela mantenedora, da relembração de que existem outros caminhos metodológicos para a desconstrução dos discursos consolidados como práticas culturais e sociais comuns e correntes, da proclamação da existência dos estudos de gênero, educação e cidadania e da atualização criativa do discurso que exige a problematização da identidade do sujeito que o enuncia em nome da Igreja no século XXI.

Considerando que a experiência das mulheres é o ponto de partida para a reflexão, Deifelt registra a indissociabilidade desta nas construções teóricas, trazendo à discussão e colocando sob “suspeita” o mito da neutralidade da ciência e, conseqüentemente da produção teológica enquanto área do conhecimento:

O feminismo rejeita a neutralidade acadêmica, em que se acredita haver um distanciamento entre sujeito e objeto de estudo [...] questiona que a única experiência que deva ser tomada em conta é a do homem branco cristão [...] pois, a teologia feminista tenta incluir outras experiências[...] novas interpretações [...] em vez de ser universal, o feminismo tenta ser plural.<sup>206</sup>

A pluralidade proposta pelo feminismo, leiam-se feminismos, frente aos discursos universalizantes, universalizáveis ou universalizados, reside na crítica ao que na história das ciências modernas legitimou-se como as possibilidades de um fazer científico objetivo, fenômeno que se constituiu na transformação de um pressuposto metodológico em um valor absoluto, caracterizando um discurso autoritário, porque fechado à outras interlocuções e formações discursivas que não reprodução idêntica das premissas assentadas sobre uma mesma ló-

---

<sup>205</sup> E. S. FIORENZA, apud Wanda DEIFELT, Preleção de hermenêutica feminista. (polígrafo) São Leopoldo, 1993, p. 3.

<sup>206</sup> Wanda DEIFELT, Temas e metodologias da teologia feminista, in: *Gênero e Teologia*. Interpelações e perspectivas, p. 175.

gica: a androcêntrica. Esta lógica criou uma circularidade conceitual, atualmente, visível e palpável nas atuais releituras e críticas produzidas pelas teóricas feministas em quaisquer áreas do conhecimento.

A produção teórica feminista nas ciências sociais tem problematizado o caráter supostamente neutro do discurso científico que advoga a necessidade do distanciamento entre o sujeito que pesquisa e o objeto de estudo<sup>207</sup>. É o discurso científico fundamentado em uma abordagem positivista do conhecimento cuja concepção reside no empirismo, concepção que emerge na obra de René de Descartes no século XVII e que representa o processo de secularização do conhecimento na transição entre as idades Média e Moderna. Trata-se da concepção nomeada desde então como visão cartesiana do mundo.

Essa visão pode ser caracterizada a partir de duas premissas básicas, desprendidas das reflexões do autor do *Discurso sobre o método de conduzir com propriedade a própria razão e de buscar a verdade nas ciências*, publicado em 1651 e analisadas a seguir:

Primeiro: [...] a autonomia e a unidade da razão [...] considerada o verdadeiro fundamento de nosso saber cientificamente legítimo, dando-se a este fundamento o poder de fazer do mundo real o seu objeto disponível, [...] administrável e manejável. Segundo: a objetificação da realidade pelo processo conhecedor implica na divisibilidade praticamente ilimitada dos objetos. [...] assim, o pensamento consegue garantir suposta autonomia<sup>208</sup>.

Domínio e posse<sup>209</sup> emergem do discurso cartesiano sobre o mundo, aplicado à lógica da explicação e da organização da vida natural e social nos últimos séculos. Domínio e exercício dos quais as mulheres foram historicamente excluídas, porque identificadas na cultura ocidental não como sujeitos dotadas de razão, mas sim como seres que necessitam da tutela da razão masculina, significando e inscrevendo sobre os seus corpos a legitimidade da posse patriarcal, traduzida na extensa produção filosófica moderna, da qual um dos mais conhecidos expoentes seria John Locke, dedicada a caracterizar, diferenciar e construir um discurso sobre a mulher aceito e validado até os nossos dias. É o discurso reconhecido na naturalização da essência feminina, ou ainda na versão do eterno feminino em forma de louvor presente na literatura romântica, também moderna.

---

<sup>207</sup> No artigo *Educação e Ética: relações e perspectivas*, de Nadja Hermann PRESTES, encontra-se uma interessante reflexão que aponta às contribuições de Jürgen Habermas e outros teóricos sobre o tema.

<sup>208</sup> Hans Georg FLICKINGER, Wolfgang NEUSER, *A teoria de auto-organização: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento*, p. 31-32.

<sup>209</sup> Josephine LOGAN, John SHOTTE, A penetração do patriarcado: sobre a descoberta de uma voz diferente, in: Mary McCanney GERGEN (Org.), *O Pensamento Feminista e a Estrutura do Conhecimento*, p. 96.

A concepção de posse está dialeticamente inspirada na idéia do domínio bíblico do homem sobre a natureza, inspiração que os teóricos da nova ordem buscaram negar, inspirando outras áreas das ciências a apropriar-se dos corpos dos seres vivos enquanto objetos para estudo do mundo real.

Francis Bacon é um dos pensadores que articula esse processo de objetificação do mundo, que se consolidará no projeto de ciência experimental aplicada que a *Royal Society* de Londres, fundada em 1662, irá desenvolver, revelando que estes cientistas, à diferença de outros, “buscavam um nicho na sociedade, não a reforma dessa sociedade,”<sup>210</sup> caracterizando o início do processo de descontextualização do saber científico, ou seja. sua pretensa neutralidade ideológica.

Em relação à diferenciação dos pressupostos das correntes científicas, tomem-se as palavras de Evelyn Fox Keller, que parecem descrever muito bem as concepções de mundo que estavam em jogo naquele período histórico e que determinaram nossa compreensão das práticas científicas e seus respectivos discursos, que passaram para à História como a Ciência moderna:

En la tradición hermética, la naturaleza material se halla en un estado difuso junto con el espíritu; de acuerdo con ello, su entedimiento exigía la unión y el esfuerzo integrado de corazón, mano y mente. Por contra, los filósofos mecánicos intentaban divorciar la materia del espíritu, y la mano y la mente del corazón. La línea divisoria de estas dos tradiciones, estaba trazada entonces de forma bastante esquemática<sup>211</sup>.

A contextualização do saber-fazer científico questiona a autonomia e a unidade da razão, uma das falácias da ciência moderna que ensinou a crer na racionalidade desprovida de desejo, de subjetividade e de intencionalidade, fruto da abstração total do ser. Como se o lugar do ser na vida, nas relações e no mundo não permitisse situar-se, bem como situar os seus saberes, aprendizagens e produções teóricas. Donna Haraway observa que:

En el campo de los significados que constituyen la ciencia, uno de los lugares comunes se preocupa por el estatus que posee cualquier objeto de conocimiento y por las demandas de fidelidad de nuestros relatos del “mundo real” sin tener en cuenta que éstos están mediados por nosotros, y que estos mundos pueden ser complejos y contradictorios. Las feministas y aquellos que han sido activos críticos de las ciencias y de sus ideologías se han apartado de las doctrinas de objetividad científica debido en parte a la sospecha de que un objeto de conocimiento no es una cosa pasiva e inerte. Los relatos sobre tales objetos parecen ser apropiaciones de un mundo fijo, determinado y reducido a ser la materia prima

---

<sup>210</sup> Evelyn Fox KELLER, *Reflexiones sobre Género y Ciencia*, p. 55.

<sup>211</sup> Id., *ibid.*, p. 52.

para los proyectos instrumentalistas de las destructivas sociedades occidentales, o parecen ser las máscaras que ocultan los intereses, usualmente dominantes.<sup>212</sup>

A teologia feminista enquanto pensamento emancipatório do humano nega o discurso universal próprio da racionalidade moderna. O faz porque, ao negar o “método causal-explcativo” cartesiano aplicado através da racionalidade instrumental à representação do mundo e das relações entre os seres, afirma a “compreensão hermenêutica” de H. G. Gadamer, que contextualiza o ser humano e a ciência nos cruzamentos próprios entre o tempo e o espaço. A hermenêutica insere o humano

[...] no horizonte da história e da linguagem, horizontes [...] que, por princípio, não podem ser [...] dominados. Assim, os atos do conhecimento remetem a um processo de busca de sentido, por sua vez determinado pelas condições subjetivas do saber [...] i.e , os preconceitos representantes do saber atual e, por outro lado, uma tradição do saber inesgotável, frente ao qual o sujeito teria de se posicionar.<sup>213</sup>

Assim parafraseando, afirma-se que, em razão de os atos do conhecimento remeterem a um processo de busca de sentido, deve-se remeter, enquanto mulher atravessada pela posição de sujeito na história, aos estudos de gênero e linguagem, nos quais se trata de, ao dialogar com o texto Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, construir outras significações possíveis para os discursos correntes sobre educação e cidadania.

#### **4. Uma leitura de gênero do discurso de educação para a cidadania**

Exercitar a imaginação, através da leitura do discurso de educação para a cidadania presente nas diretrizes, é identificar os princípios teológicos e filosóficos que caracterizam as filiações teóricas e discursivas do documento, e, desde a categoria de gênero, problematizar a concepção de sujeito que emerge do texto frente à proposta de atualização criativa do discurso de formação cidadã da Igreja Metodista para o século XXI.

Em uma perspectiva plural, o uso da categoria de gênero permite o exercício metodológico de desconstrução de conceitos e valores que sustentam as práticas discursivas na sociedade e na Igreja, exercício presente na produção teórica feminista e na Teologia Feminista da Libertação. É prática metodológica necessária para instituir o diálogo com esse documento norteador da política educativa nas instituições metodistas de ensino.

---

<sup>212</sup> Donna HARAWAY, Saberes situados: El problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial, in: *De Mujer a Género*. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales, p. 133.

<sup>213</sup> H. G. FLICKINGER, W. NEUSER, op. cit., p. 40.

Assim, ler a concepção de cidadania descrita no documento implica problematizar a diversidade de papéis sociais que a formação libertadora institui e reproduz em relação aos modelos femininos e masculinos tradicionalmente aceitos como padrões na sociedade brasileira e, na Igreja enquanto instituição social.

A análise será desenvolvida na transcrição de partes significativas do texto<sup>214</sup>, a partir da própria estrutura de apresentação do documento identificada nos subtítulos: *O que estamos vendo*, *O que nos diz a Bíblia*, *Algumas Considerações de que devemos nos lembrar e O que devemos fazer*. Os temas-chave destacados estão relacionados com as brechas do texto que nos permitem uma leitura de gênero do discurso de educação para a cidadania, identificado na proposta educacional libertadora encontrada no documento.

Na introdução do texto, encontra-se uma descrição dos processos que caracterizaram a elaboração do documento intitulado *Prefácio Histórico*<sup>215</sup>. Na introdução explicita-se que foi instituído pela Igreja Metodista um “processo formal para definir posições que servissem como diretrizes para a tarefa educativa de suas escolas”<sup>216</sup>. Esse processo, conforme o documento, desenvolveu-se em diferentes momentos entre os anos de 1979 e 1982, quando o documento foi então promulgado no XIII Concílio Geral. Assim, da leitura do *Prefácio Histórico* pode-se depreender uma preocupação com a apresentação do documento e uma ênfase discursiva no processo que caracterizou tal elaboração, revelando uma sintonia com os discursos de participação e democratização das instituições sociais, demandas características naquele momento histórico, no país e na Igreja.

#### *O que estamos vendo*

A Educação tem sido um dos instrumentos sempre presentes na ação da Igreja Metodista no Brasil. Como instrumento de transformação social, ela é parte essencial do envolvimento da Igreja no processo da implantação do Reino de Deus.<sup>217</sup>

Na introdução do documento, a Igreja explicita sua concepção de educação. Ao afirmar que *educar é transformar*, filia-se ao discurso da tradição educativa libertadora e caracteriza como, através das ações da Igreja esta se desenvolve de muitas formas, em nível familiar,

---

<sup>214</sup> O documento *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* foi anexado na íntegra ao corpo deste trabalho.

<sup>215</sup> Registro que, a partir desta expressão, utilizarei o padrão de formatação itálico para destacar trechos do documento analisado.

<sup>216</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista..., op. cit., p. 95.

<sup>217</sup> Ibid., p. 97.

institucional e comunitário, que são exemplificadas e têm no processo de conversão do sujeito um sinônimo equivalente à transformação da vida pessoal e social.

Por intermédio das instituições, a Igreja buscou a democratização e a liberalização da educação brasileira. Suas propostas educacionais eram inovadoras e humanizantes, pois ofereciam um tipo de educação alternativa aos rígidos sistemas jesuíta e governamental<sup>218</sup>.

Desde uma perspectiva histórica, o discurso do documento adjetiva o trabalho desenvolvido pela Igreja, onde os processos de *democratização e liberalização* equivalem aos de *inovação e humanização* da educação brasileira. Considerando o contexto histórico de produção do documento, já descrito na primeira parte deste trabalho e presente no texto das diretrizes, estas formações discursivas revelam o que Orlandi identifica como interdiscurso ou memória, porque caracteriza a presença de outros discursos sobre esta prática educacional confessional.

Recorde-se que as equivalências entre *democratização e inovação*, bem como *liberalização e humanização* não foram cunhadas pelos metodistas, mas revelam a apropriação da Igreja dos discursos que significaram estas e outras práticas de educação em determinado período da história pedagógica no país. E, desde uma perspectiva de gênero, faz-se necessário dizer que estas práticas que se constituíram em processos de *democratização e inovação, liberalização e humanização* surgiram do ideal de mulheres evangélicas que desejaram educar outras mulheres, para tal fim<sup>219</sup>.

Trata-se de um registro histórico que não aparece no texto e tampouco no discurso do documento, porque este versa desde a pretensa neutralidade da língua materna, sobre uma experiência de inserção missionária que centrou na ação política, frente às mudanças de regime que aconteciam no Brasil, sua tarefa educacional, o que reduziu em nível discursivo a dimensão política do fazer pedagógico em relação à emancipação feminina, inicialmente idealizada. Este exemplo demonstra como a neutralidade do discurso não é inclusiva, e mais: tal possibi-

---

<sup>218</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista..., op. cit., p. 97.

<sup>219</sup> Encontra-se esta leitura nas reflexões de Zuleica Mesquita e aqui se transcreve parte desta perspectiva, presente nos seus estudos sobre a inserção da missão educacional metodista no país: “Miss Watts foi uma pessoa extremamente preocupada com a situação de dependência em que vivia a mulher brasileira. Sua missão educativa visava contribuir para que a mulher se tornasse independente e senhora de seu destino. Em uma de suas cartas ela escreve: “As mulheres aí nos EUA clamam pelo direito ao Voto, mas aqui, a necessidade primeira delas é a liberdade.” (*Womans’advocate*, outubro 1884, p. 4). Zuleica de Castro Coimbra MESQUITA, Martha Watts: uma educadora metodista na *belle époque* tropical. In: *Revista de Educação do COGEIME*, ano II, n. 20, junho 2002, p. 103.

lidade não existe, porque não é fidedigna com as condições de produção do mesmo, ou seja com a própria história da qual o discurso educacional emerge enquanto prática social.

Metodologicamente, prefere-se colocar sob suspeita esta parte do discurso do documento e imaginar que, no século XIX, inovar na educação feminina significava humanizar a mulher, por conseguinte liberá-la de sua condição de não-cidadã, democratizando as relações na sociedade. Faz-se isto com o objetivo de não reduzir a ação política da missão metodista no país, aos enfrentamentos ideológicos aos sistemas vigentes, aos quais se refere o texto: o monárquico e o jesuítico, tão androcêntricos nos seus propósitos quanto os registros históricos oficiais do metodismo, que, graças a alguns estudos, têm sido revistos.

Faz-se isto porque o modelo educacional que se institucionalizou por fim destinou à memória os discursos androcêntricos, nos quais não há distinção relevante às demandas de cidadania feminina que, com certeza, fizeram parte da história da Igreja e da sociedade brasileira. É interessante observar que estas demandas são nomeadas mais adiante no texto, na forma de uma problemática social, como se a Igreja enquanto instituição não a reproduzisse ou produzisse, a partir dos discursos teológico, pastoral, assistencial e educacional.

No caso específico das nossas escolas, na medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial. Esvaziaram-se, perdendo sua percepção de que o Evangelho tem também dimensões políticas e sociais, esquecendo, assim, sua herança metodista<sup>220</sup>.

Observa-se no corpo do documento uma filiação discursiva às teorias críticas em educação. Essa filiação discursiva atravessa o texto e aplica categorias como *inovação e reprodução* à educação e *dimensões políticas e sociais ao evangelho*, referenciando estas últimas na crítica da tradição religiosa liberal, discurso próprio da Teologia da Libertação.

Discurso que pode ser ressignificado a partir da Teologia Feminista da Libertação, através de outras leituras da *herança metodista* que têm revelado a expressiva participação de mulheres na história da Igreja. Nesse processo, faz-se necessário suspeitar, como muitas teólogas, biblistas, pastoras e educadoras o fazem, proclamar e atualizar os discursos instituídos, de forma que possam emergir outras falas no interior da tradição religiosa e assim, na comunidade de fé. Falas que revelem as relações de saber e poder que, muitas vezes, não transparecem devido à neutralidade dos usos de uma linguagem inclusiva que, historicamente, tem sig-

---

<sup>220</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista..., op. cit., p. 97.

nificado pouco para muitas pessoas, como p.ex. para as mulheres metodistas que tradicionalmente sustentam o trabalho nas Igrejas, e muito, para poucas pessoas, no caso os homens que, também tradicionalmente, ocupam lugares de liderança na estrutura da mantenedora.

Registre-se um trecho do documento que permite sua atualização criativa, caracterizando a tensão presente no discurso que, ao mesmo tempo que caracteriza as *limitações históricas e culturais*, possibilita a irrupção do novo desde um processo de articulação com outros discursos e práticas sociais, como p.ex. o das pesquisas sociais no Brasil, o que permitiria uma abordagem contextualizada das problemáticas sobre a qual versa o documento.

Em razão de suas limitações históricas e culturais, a ação educativa metodista tornou-se prejudicial em dois pontos importantes: primeiro, porque não se identificou plenamente com a cultura brasileira; segundo, por ter apresentado pouca preocupação em descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria deste povo.<sup>221</sup>

Exemplificando, pode-se analisar que, se a Igreja deseja *descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo* como afirma o trecho do documento transcrito no parágrafo anterior, primeiro necessita reconhecer, através dos dados disponíveis pelas pesquisas desenvolvidas pelas organizações não governamentais e pelo próprio governo, que a face da pobreza no país é feminina<sup>222</sup>. Reconhecer a problemática exige não somente sua caracterização, mas o exercício de nomeá-la como tal, ou seja, em nível discursivo, apresentá-la como uma problemática específica da mulher, ou das mulheres no país.

Nomear a problemática do empobrecimento feminino, ou o caráter feminino do empobrecimento, é oferecer condições discursivas para que a Igreja possa refletir desde uma perspectiva de gênero sobre o lugar social da mulher brasileira. São condições discursivas que facilitarão outros diálogos com as mulheres, desde as mulheres e para as mulheres, que representam grande parte da comunidade metodista. Quiçá esses diálogos possam abrir outras brechas para reflexão sobre o que o documento caracteriza como *cultura brasileira*. Cultura que

---

<sup>221</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, ... p. 97- 98.

<sup>222</sup> Jeanine ANDERSON, La feminización de la pobreza en América Latina. Red entre Mujeres Diálogo Sur – Norte, Lima, Peru, Edición Luis Valera. 1994. Irma ARRAIGADA y Carmen TORRES (Editoras), Genero y Pobreza: nuevas dimensiones. Ediciones de las Mujeres, N.26. Santiago: Isis Internacional, 1998. Ivone GEBARA, A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo. São Paulo: Paulinas, 2000.

tem oferecido, aos homens e mulheres brasileiros-as, imposições idealizadoras das relações entre os sexos, reprodutoras do discurso patriarcal e cristão e, também, metodista.

### *O que nos diz a Bíblia*

O documento no subtítulo *O que nos diz a Bíblia*, ao identificar a experiência de fé que é referência para todas as cristãs e cristãos metodistas nomeia que

[...] a esperança deste Reino é vivida e experimentada parcialmente na vida do povo de Deus, na promessa a Abraão, na experiência do Êxodo, na conquista da terra, na preparação dos profetas e em outras formas. Essa esperança foi manifestada de maneira completa na vida de Jesus de Nazaré.<sup>223</sup>

A teologia feminista, em um primeiro momento, ensinou a reler a tradição bíblica desde a perspectiva da mulher, evidenciando a experiência de vida das personagens femininas na história da fé no Antigo e no Novo Testamento. E, em um segundo momento, a problematizar essas leituras, porque

[...] os textos bíblicos e suas subseqüentes interpretações estão formulados em interação com suas culturas e estruturas socioeclesiais patriarcais. Expressam, pois, esta experiência de revelação em linguagem androcêntrica e codificações patriarcais.<sup>224</sup>

Assim, essa abordagem teológica revisitou a tradição judaico-cristã para contar a experiência de fé de Hagar e Sara vivida na promessa acordada com Deus.<sup>225</sup> Revelou as mulheres que participaram na luta pela conquista da terra, como Miriam e Débora. Valorizou e resgatou o papel de Maria, e de tantas outras mulheres anônimas que participaram e sustentaram com o seu trabalho e na partilha solidária dos próprios bens o ministério de Jesus.

A sinalização da participação das mulheres na história da salvação é fundamental porque nos apresenta outras expressões do amor de Deus. Ela traz questões para a vida em comunidade, na medida em que revela crises e alternativas aos modelos tradicionais de relações na cultura patriarcal. A postura de Jesus Cristo, nas relações que estabeleceu com as mulheres e homens do seu tempo, tem sido referência para provocar estas reflexões.

Nessa perspectiva, nomear essas experiências, dar-lhes lugar no discurso teológico, bíblico e pastoral da Igreja é necessário para significar uma outra concepção em relação aos

---

<sup>223</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, op. cit., p. 98.

<sup>224</sup> E. S. FIORENZA, op. cit., p. 62.

<sup>225</sup> Elsa TAMEZ, *La mujer que complicó la historia de la salvación: el relato de Agar leído desde América Latina*. SBL en Revista Vida y Pensamiento Vol. 3 N° 1 (Enero-Junio), 1983.

papéis dos homens e das mulheres na sociedade. Essa outra concepção, que surge da vivência da fé e exige compromisso com a construção de novas relações entre as pessoas, deve estar refletida na linguagem traduzida nos documentos da Igreja.

Se no texto lê-se que

[...] a ação de Deus se realiza por meio do Espírito Santo. O dom do Espírito é a força e o poder que faz brotarem entre nós os sinais do Reino de Deus e sua justiça, da nova criação, do novo homem, da nova mulher, da nova sociedade, [...] <sup>226</sup>

cabe problematizar desde a perspectiva de gênero as concepções do humano, o conceito de justiça e quais sinais do Reino de Deus orientam a construção da nova sociedade; ou, em outras palavras, perguntar à Igreja quem tem historicamente interpretado e proclamado estes sinais.

As pesquisas feministas têm revelado a ação ministerial das mulheres na vida e na história da Igreja, bem como os estudos teológicos têm historicamente silenciado sobre esta participação, negando a dimensão plural da ação do Espírito Santo. Em outras áreas de pesquisa identificam-se esses aspectos na constituição do corpo teórico; exemplo disso é a análise de Gerda Lerner, que afirma que existe uma tensão própria que caracteriza a “dialética da mulher na história”<sup>227</sup>. Pois, da mesma forma em que as mulheres são agentes históricas, elas não participam da interpretação oficial da mesma. Essa visão confirma-se na invisibilidade da presença das mulheres nos respectivos registros e na tradicional leitura que se aprende e se faz da história bíblica e teológica.

As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista apresentam aspectos diferenciados na leitura que promovem os fundamentos libertadores de sua teologia. Fundamentos que descrevem as necessidades humanas, exemplificando a diversidade das mesmas na crítica às estruturas injustas que promovem a desigualdade nas relações sociais, e fundamentalmente na crítica à reprodução de valores que, em nível educacional formal, sustentam estas práticas na sociedade brasileira.

Mas a crítica aos valores da sociedade e à tradição educativa das instituições metodistas de ensino, ao exemplificar as necessidades dos atores sociais e dos sujeitos das práticas educativas revela-se genérica, porque as universaliza em nível discursivo na figura dos opri-

---

<sup>226</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, op. cit., p. 99.

<sup>227</sup> Gerda LERNER, *apud* W. DEIFELT, op. cit., p. 182.

midos. Nesse momento é que a crítica teológica feminista faz sentido, problematizando as generalizações, valorizando as tradições culturais e as identidades masculinas e femininas, atravessadas pela orientação sexual, etnia, geração, classe social e religiosidade.

Compreende-se que as possibilidades de problematizar as generalizações sobre o humano encontram-se no próprio texto, que exemplifica situações de opressão que devem ser superadas, revelando as tensões e os limites do discurso teológico libertador já presentes, quando da elaboração do documento naquela década. Ou, conforme as categorias da análise de discurso, essas possibilidades apresentam-se enquanto paráfrase e polissemia, constituindo os movimentos de reprodução e de rupturas que permitem o surgimento de outras práticas discursivas, pois os discursos são práticas sociais que criam horizontes e realidades.

Novos horizontes podem ser criados, incorporando as diferentes realidades que caracterizam o humano, a partir da própria leitura do texto que afirma que

[...] a salvação é entendida como resultado da ação de Deus na História e na vida das pessoas e dos povos. Biblicamente, ela não se limita à idéia da salvação da alma, mas inclui a ação de Deus na realidade de cada povo e de cada indivíduo. Isso atinge todos os aspectos da vida: religião, trabalho, família, vizinhança, meios de comunicação, escola, política, lazer, economia (inclusive meios de produção), cultura, segurança e outros.<sup>228</sup>

Nesse trecho das diretrizes identificam-se categorias como religiosidade, classe social, identidade étnica e geracional. E há uma brecha para dialogar com o discurso institucional desde uma perspectiva de gênero. Assim, pergunta-se ao texto se *outros aspectos da vida* poderiam ser nomeados, como p.ex. a orientação sexual das pessoas. A orientação sexual é uma categoria que tem atravessado os estudos de gênero e da religiosidade cristã<sup>229</sup>. Estes estudos, na atualidade, refletem um desdobramento dessas pesquisas e estão identificados com a Teoria Queer<sup>230</sup> ou a Teologia Torcida<sup>231</sup>.

O documento apresenta um discurso que pode ser reelaborado, porque as suas premissas teológicas trazem essas possibilidades ao afirmar que

---

<sup>228</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, p. 99.

<sup>229</sup> André S. MUSSKOPF, *Uma brecha no armário: propostas para uma Teologia Gay*. São Leopoldo: Centro de Estudos Bíblicos, 2005. Idem: *Talar Rosa: Homossexuais e o Ministério na Igreja*. São Leopoldo: OIKOS, 2005. Exemplo de produção teológica que se utiliza dos referenciais da Teoria Queer.

<sup>230</sup> Guacira Lopes LOURO, *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

<sup>231</sup> Marcela Maria ALTHAUS-REID, *De la Teología de la Liberación Feminista a la Teología Torcida*, in: *A Graça do Mundo Transforma Deus: Diálogos latino-americanos com a IX Assembléia do Conselho Mundial de Igrejas*, p. 64-69. Marcela Maria Althaus Reid a partir dos fundamentos da Teoria Queer advoga a produção do que denominou Teologia Torcida.

[...] o Reino de Deus alcança qualquer tipo de pessoa, quaisquer que sejam suas idéias, suas condições sociais, culturais, políticas econômicas ou religiosas. Alcança igualmente a pessoa como um todo: corpo, mente e espírito, com todas as suas exigências<sup>232</sup>.

Na expressão *com todas as suas exigências* residem as possibilidades discursivas de incluir as demandas relativas ao respeito à identidade e a orientação sexual das/os cristãs/os.

A hermenêutica feminista parte do questionamento da realidade, da normativa, daquilo que está dado como natural para construir novas formas de ver, de estar e agir no mundo. A análise de discurso parte da leitura cética em relação aos corpos teóricos conhecidos e aceitos pelas academias e sociedades contemporâneas. Ambos os fundamentos constituem a teologia enquanto processo educativo das relações entre os sexos.

Se a teologia é tomada enquanto processo educativo das relações humanas, pois seus discursos são práticas constitutivas de nossas sociedades, cabe enunciar a crítica feminista à Cristologia<sup>233</sup>. Essa crítica centra a análise não somente na figura redentora de Jesus, mas nas relações libertadoras que Ele construiu com as mulheres e os homens de seu tempo. São relações mediadas pela problematização de valores em meio a processos conflitivos tanto para o Salvador quanto para as pessoas que ele conheceu, com as quais conviveu e as quais amou. O texto afirma que:

A revelação do Reino de Deus em Jesus Cristo é motivo de esperança para todos nós (Rm 8.20-25). O Reino se realiza parcialmente na história (Mt 12.28) por meio de sinais que apontam para a plenitude futura. Ele é o modelo permanente para a ação do povo de Deus (Mt 20.24-28) criando em nós consciência crítica (1 Co 2.14-16), capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamento que se julgam donos exclusivos da verdade[...] <sup>234</sup>.

Desde a Teologia Feminista da Libertação pode-se celebrar a esperança, porque o modelo de relações construídas por Jesus, preservadas nas diferentes tradições discursivas que se encontram nas memórias do povo de Deus na Bíblia, permitiu às mulheres identificarem-se com a Sua prática pedagógica e promoveu processos reflexivos, essencialmente educativos, de crítica aos *sistemas de pensamento que se julgam donos exclusivos da verdade*, como p.ex. o pensamento patriarcal cristão.

---

<sup>232</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, p. 100.

<sup>233</sup> Ivone Gebara analisa *A experiência de salvação das mulheres* no IV capítulo do livro de sua autoria. I. GEBARA, op. cit., p. 163-199.

<sup>234</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, p. 100.

A esperança no Reino permite que participemos de projetos históricos que visam à libertação da sociedade e do ser humano. Ao mesmo tempo, nos liberta da idéia de que os projetos humanos são auto-suficientes e nos leva a qualquer atitude de endeusamento de instituições<sup>235</sup>.

O discurso teológico libertador presente nas diretrizes abre possibilidades para as releituras das práticas da Igreja e de suas instituições de ensino, na perspectiva da construção de outros projetos históricos para a humanidade, que se constituam em afirmação das premissas do Reino de Deus. Ora, na perspectiva da Teologia Feminista da Libertação, a crítica às instituições humanas e à construção de práticas discursivas não androcêntricas sinalizam que outro projeto histórico de libertação e sociedade é possível. O feminismo é um projeto histórico que visa à libertação das mulheres e dos homens, criticando as instituições patriarcais, inclusive as Igrejas cristãs e seus deuses androcêntricos.

#### *Algumas considerações das quais devemos nos lembrar*

Toda a ação educativa se baseia numa filosofia, isto é, numa visão a respeito do mundo e das pessoas. Neste caso, a filosofia é iluminada pela fé, estando por isso sempre relacionada com a reflexão teológica, à luz da revelação bíblica, em confronto com a realidade<sup>236</sup>.

Se a educação, enquanto prática social e discursiva, sustenta-se filosoficamente em uma *visão a respeito do mundo e das pessoas*, é fundamental perguntar, desde uma perspectiva de gênero, sobre qual visão do humano essa prática está sendo construída: se a filosofia é iluminada pela fé e esta, na tradição protestante, revela-se na leitura bíblica desde a análise da realidade. Ou seja, são as condições concretas de existência humana que caracterizam a experiência com o transcendente e abrem possibilidades para a significação de outras experiências religiosas. Nessas possibilidades, em que a experiência humana emerge enquanto paradigma, outras vozes, outros discursos como o da Teologia Feminista da Libertação têm sentido: sentido histórico, ideológico e lingüístico.

Na crítica à tradição metodista, o documento afirma que

[...] nossa ação educativa tem sido influenciada por idéias da chamada filosofia liberal, típicas de nossa sociedade, resultando num tipo de educação com características acentuadamente individualistas.<sup>237</sup>

---

<sup>235</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, p. 100.

<sup>236</sup> Ibid., p. 101.

<sup>237</sup> Ibid., p. 101.

O discurso da Igreja sobre a história do ensino no país responde ao marco teórico crítico que a inspira e que caracteriza a educação enquanto processo de reprodução social.

Assim, o documento da crítica aos *elementos* presentes nos discursos e práticas educacionais que devem ser superados nomeia a

[...] preocupação individualista com a ascensão social; acentuação do espírito de competição; aceitação do utilitarismo como norma de vida; colocação do lucro como base das relações econômicas<sup>238</sup>.

E propõe que as novas diretrizes educacionais da Igreja instrumentalizem os indivíduos e grupos, para que

[...] desenvolvam consciência crítica da realidade; compreendam que o interesse social é mais importante que o individual; exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade; alcancem a sua realização como fruto do esforço comum; tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho; reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã útil é aquilo que tem valor social<sup>239</sup>.

O discurso enunciado pelo documento, identifica sua filiação discursiva, mas não o caráter androcêntrico que o caracteriza, pois essa percepção requer o exercício de desconstrução desde a categoria de gênero. É um exercício fundamental para a significação da pretensa neutralidade discursiva do texto que nega a pluralidade do humano, pois sua construção está sustentada em e sobre um sujeito universal, que histórica e epistemologicamente nunca existiu.

Mas, dialeticamente, por força das relações de saber e poder que fazem a história oficial da humanidade, pode-se afirmar que esse sujeito não somente existiu como existe, ideológica e lingüisticamente falando nas práticas e discursos patriarcais, sexistas e misóginos sobre a realidade que caracterizaram o interesse social, construído sobre as demandas de um sujeito histórico: o homem moderno. Caracterizaram, também, a noção de indivíduo que está centrada na figura do homem que representa o cidadão na tradição liberal. Essas premissas são fundamentais para compreender que *a divisão justa dos frutos do trabalho* a que se refere o documento implica em uma análise sobre a divisão sexual do trabalho na sociedade brasileira. Tratar-se-ia de uma análise que promovesse a visibilidade do trabalho exercido em nível privado, geralmente por mulheres e crianças e que historicamente tem sustentado a organização do mundo público, para que então se possa reconhecer na tradição cristã as diferentes valorizações sociais para as atividades, ou bens materiais e simbólicos construídos, a partir destes

---

<sup>238</sup> DEIM, p. 101.

<sup>239</sup> Ibid., p. 102.

espaços que são complementares e têm revelado a sustentação da vida, tanto na Igreja como na sociedade.

### *O que devemos fazer*

Desse subtítulo destaca-se uma das diretrizes gerais, que detalha *quais as situações e os sujeitos* que devem ser envolvidos pelo trabalho libertador da Igreja. Observe-se que esse trecho do documento exemplifica, claramente, quem são os outros e as outras do discurso religioso comum na sociedade brasileira, revelando que a referência humana padrão é o homem, branco, adulto, saudável, trabalhador e urbano:

[...] toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestem na organização da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados, a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural [...], a usurpação dos direitos dos índios, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras e outros.<sup>240</sup>

As diretrizes, ao descreverem o sujeito histórico das ações e práticas educativas da Igreja, em âmbito formal e não-formal, caracterizam-no desde a normatividade androcêntrica. Essa descrição traduz o paradoxo presente na cidadania moderna, pois identificar o sujeito e ter de caracterizá-lo individualizando-o em suas características ou necessidades, revela, de forma quase evidente, que de fato ele ou ela não tem sido o cidadão/a cidadã encontrado/a nos discursos autoritários, porque circulares sobre um mesmo sujeito, das sociedades contemporâneas.

Nas diretrizes encontram-se exemplos de um discurso universalizado e considerado universal desde a experiência humana, mas, de fato, centrado na experiência de parte da humanidade e sistematizado, a partir de uma leitura que, mesmo inclusiva, é androcêntrica. Os estudos teológicos feministas permitiram descobrir que a universalidade do sujeito histórico presente no discurso educacional do documento foi construída sobre a concepção patriarcal de cidadania eclesial e política<sup>241</sup>.

Nessa perspectiva, a referência para a prática educativa e cidadã de participação social é o homem; mesmo considerando-se que as primeiras experiências educacionais da Igreja Metodista foram destinadas à educação da mulher, o modelo de cidadania historicamente cons-

---

<sup>240</sup> DEIM, p. 104.

<sup>241</sup> W. DEIFELT, op. cit., p. 276.

truído foi o patriarcal, ou seja, o modelo feminino de educação para a cidadania estava e esteve sempre condicionado a corresponder a outro modelo, à outra referência normativa.

Concluindo este exercício de leitura, faz-se necessário observar que as pessoas estão tão imersas em uma cultura patriarcal que ainda acreditam em um discurso de educação para a cidadania inclusiva, o que não caracterizaria formalmente, em nível discursivo, a exclusão feminina desse modelo universalmente aceito, e atualmente muito bem representado pelos discursos politicamente corretos em circulação nas sociedades contemporâneas.

Talvez esse fenômeno simplesmente aconteça porque a racionalidade androcêntrica introjetou e projetou um único modelo de cidadania, de tal forma que não seja mais possível identificar as mulheres como o outro sujeito da história, pois este outro discursivamente nunca existiu e constituiu-se no imaginário como um ser único denominado: o cidadão cristão, idealizado por John Wesley nos primórdios do movimento metodista.<sup>242</sup>

Talvez, porque este exercício é um ato de revisão, caiba simplesmente *rastrear os passos, as idéias e os discursos desse sujeito*<sup>243</sup> incorporado à norma cidadã das sociedades contemporâneas, permitindo-lhe ter rosto, corpo, desejos e vozes. Quiçá assim se possa aprender a contar para filhas e filhos outras versões da história do *povo chamado metodista*<sup>244</sup>, construindo então outras práticas e discursos de educação para a cidadania na Igreja e na sociedade brasileira.

---

<sup>242</sup> “Para Wesley, a responsabilidade social da Igreja não era o resultado do sentimento de piedade. Concretizava-se no ser Igreja e em ser inglês; “cidadão do Reino de Cristo e cidadão inglês” eram duas faces da mesma moeda da vida cristã.” Rui de SOUZA JOSGRILBERG, Notas para uma filosofia da educação de inspiração wesleyana, in: Identidade e Gestão das Instituições Metodistas de Ensino. *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, ano 12, n. 23, dezembro de 2003, p. 66.

<sup>243</sup> Referência aos Estudos Culturais e ao livro organizado por Tomaz Tadeu da SILVA (Org.), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

<sup>244</sup> Alusão ao título da obra de R. P. HEITZENRATER, *Wesley e o povo chamado metodista*. São Bernardo do Campo: EDITEO, 1996.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma leitura de gênero do discurso de educação para a cidadania presente nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista é um trabalho sistematizado a partir da Teologia Feminista da Libertação, e possibilitou *ver, nomear e reconstruir*<sup>245</sup> sentidos para o documento em estudo, organizado em três capítulos. *Ver* representou, no primeiro capítulo, visibilizar e rever a história do documento através da tradição missionária da Igreja. *Nomear*, no segundo capítulo, caracterizou a apresentação do discurso educacional da mantenedora no contexto das práticas políticas e pedagógicas da década de 80 no país. E *reconstruir*, no terceiro capítulo, significou um exercício de releitura do texto, sustentado em uma suspeita em relação à construção discursiva do documento; suspeita que se transformou em premissa e orientou este trabalho ao perguntar ao discurso educacional da Igreja sobre o sujeito que o enuncia.

O referencial teórico escolhido para a análise do documento *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista* foram os estudos de gênero e a produção teológica feminista, especificamente os princípios da Teologia Feminista de Libertação, conforme caracterização da Associação Ecumênica de Teólogos e Teólogas do Terceiro Mundo (ASTT/EATWOT), desde 1993.<sup>246</sup> Esses princípios fundamentam-se na teoria das relações de gênero e significaram um movimento conceitual e metodológico para além da teologia na perspectiva da mulher, acompanhando o movimento das ciências sociais contemporâneas que referendaram gênero enquanto categoria de análise.<sup>247</sup>

---

<sup>245</sup> Categorias utilizadas por Elizabeth Schüssler Fiorenza em seus estudos e aplicadas à leitura do documento bem como na organização do texto apresentado.

<sup>246</sup> Wanda DEIFELT, Temas e metodologias da teologia feminista, in: *Gênero e Teologia*. Interpelações e perspectivas, p. 172.

<sup>247</sup> Joan W. SCOTT, El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: *De Mujer a Género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales ...* op cit, 1993.

Esses princípios caracterizam três passos necessários na construção de uma metodologia para os estudos teológicos feministas. O primeiro foi identificar o patriarcalismo das relações sociais caracterizado pela exclusão das mulheres dos registros e produções acadêmicas na história, na literatura e na teologia. A hermenêutica feminista é o instrumento válido para provocar a leitura do que é considerada norma pelo corpo científico. Wanda Deifelt afirma que “a teologia feminista é essencialmente um ato de revisão.”<sup>248</sup> O segundo, reconhecer as mulheres como sujeitos, construtoras de significativos processos sociais, identificando e valorizando as práticas e as produções científico-culturais em diferentes períodos da história. O terceiro, exercitar a elaboração de novas propostas teológicas, para além da ressignificação dos escritos tradicionais, a partir de uma “hermenêutica política, corpórea, ética e holística”.<sup>249</sup>

Na construção deste trabalho de pesquisa, caracterizado como um “ato de revisão”, identificou-se, ao longo do texto, o patriarcalismo presente nos relatos da história da Igreja Metodista. Essa abordagem atravessa as fontes oficiais consultadas, revelando o que é bastante comum na tradição acadêmica: a predominância de autores. Pois, com exceção dos trabalhos de Maria Inês Simeone, Nancy Cardoso Pereira, Zuleica Mesquita, Maria Lúcia S. Hilsdorf e Rosa Gitana Krob Meneghetti<sup>250</sup>, citadas no primeiro capítulo, os demais trabalhos foram escritos por homens – teólogos, biblistas e educadores em áreas afins às ciências da religião, estudiosos e pesquisadores da história da Igreja que não utilizam a categoria de gênero para o desenvolvimento de suas análises.

Nessa perspectiva, explicita-se que registrar a contribuição destas pesquisadoras não significa que a produção teológica e educacional da Igreja não esteja caracterizada pelo discurso androcêntrico, simplesmente porque nem todas as autoras citadas trabalham em uma perspectiva crítica feminista. Mas o registro das suas produções lhes concede um lugar de visibilidade nos meios acadêmicos, estratégia fundamental na história do feminismo, como se tratou de demonstrar ao longo do texto, sem reduzir tais contribuições ao feminismo essencialista, corrente que valora a natureza feminina afirmando sua beleza ética e estética em relação a concebida natureza masculina.

---

<sup>248</sup> W. DEIFELT, op. cit., p. 179.

<sup>249</sup> Ivone GEBARA, *Teologia em ritmo de mulher*, p. 27-39.

<sup>250</sup> Identifico estas autoras pela relação com a mantenedora, a Igreja Metodista. Estas mulheres são teólogas, biblistas e educadoras metodistas ou pesquisadoras vinculadas às instituições metodistas de ensino.

Identificar o patriarcalismo no relato oficial da história da Igreja exigiu o exercício de contextualizá-lo desde uma abordagem de gênero, através de outras referências históricas e teológicas, apresentando outras versões do mesmo relato, bem como os/as atores e atrizes sociais que dele participaram nestas terras ao sul do Equador. Como exemplo, registraram-se, no primeiro capítulo, alguns dos movimentos locais, que promoveram ações educativas junto às meninas e mulheres para além das iniciativas trazidas ao solo brasileiro pelos missionários e educadoras metodistas. Da mesma forma, registrou-se que *recordar* que o empreendimento educacional metodista, enquanto projeto missionário, nasceu do trabalho das mulheres evangélicas norte-americanas visando a educação e a emancipação feminina, é *afirmar* os princípios *éticos e epistêmicos* que fundaram as práticas pedagógicas das instituições metodistas de ensino no país.

Mesmo considerando-se os poucos e significativos registros, que deram visibilidade à participação e a presença das mulheres nesses estudos, cabe a observação de que outras leituras da história oficial da Igreja são possíveis e necessárias desde a perspectiva de gênero. Mas essa observação tampouco significa que outras autoras e autores não estejam atualmente dedicando-se a esta tarefa, e sim que estes trabalhos necessitam irromper no cenário acadêmico e institucional problematizando a função social da mantenedora religiosa nos primeiros anos deste novo século.

Mas problematizar a função social da mantenedora implica problematizar a identidade humana, identificada nos processos históricos e nas representações culturais emergentes, ou ainda nas versões das quais as pessoas se apropriam no exercício dos discursos politicamente corretos. Ela somente será compreendida como tal, em sua complexidade, na medida em que concretamente for conhecida enquanto parâmetro para a construção de discursos plurais, e essa tem sido uma das contribuições dos estudos de gênero nas últimas décadas<sup>251</sup>. Até lá, haverá ilusões acerca das versões históricas conhecidas, plasmadas nos discursos que se reconhecem sobre o humano e que, de qualquer forma, têm sido um lugar de conforto para parte da humanidade, mas não para as mulheres e, particularmente, para as mulheres feministas.

---

<sup>251</sup> Atualmente, a categoria de gênero atravessa os estudos sobre as masculinidades, desdobrou-se na Teoria Queer e inspira o que a teóloga Marcela Maria Althaus-Reid denomina como Teologia Torcida. Marcela Maria ALTHAUS-REID, De la Teología de la Liberación Feminista a la Teología Torcida, op cit, p. 64-69

O discurso da filosofia moderna produzida nos últimos séculos referendou um modelo do humano que se postulou, desde uma perspectiva patriarcal, adequadamente como universal. Esse discurso foi legitimado desde a emergência do contrato social em que todas e todos, homens e mulheres, tiveram lugares definidos na história pelos teóricos contratualistas. Ele de tal forma alcançou consagrada onipotência nas sociedades contemporâneas, que geralmente intimida qualquer mortal a discuti-lo, seja em nível cultural, religioso, educacional ou político.

A onipotência do discurso patriarcal moderno o aproxima, dialeticamente, da forma autoritária do discurso teológico medieval que, a princípio, a racionalidade moderna propôs superar. Essa superação está articulada em nível discursivo e tramada nas rupturas características daquele momento histórico e no trabalho ideológico de tantos homens e mulheres que se identificaram com o discurso universalizado sobre o humano, traduzindo em primorosa linguagem androcêntrica a constituição do sujeito moderno, o indivíduo, o cidadão.

Assim, suspeita-se, pela leitura das fontes históricas, que, de certa forma, o movimento metodista, influenciado pelos ideais iluministas, contribuiu para a consolidação do discurso androcêntrico de cidadania moderna, mesmo considerando as contradições entre os discursos e as práticas cidadãos dos homens e mulheres metodistas. Essas contradições revelaram tanto a resistência quanto a construção de outros exercícios de cidadania não normativa para os diferentes períodos históricos descritos no primeiro capítulo, caracterizando o que se poderia denominar como outros olhares sobre a história oficial da Igreja.

Na esteira do segundo passo metodológico, reconhece-se a exigência *ética e epistemológica* da produção teórica feminista, no sentido de valorizar as mulheres enquanto sujeitos históricos quando se tornam visíveis, através do texto, as releituras dos escritos androcêntricos produzidos até então. Tratou-se, assim, de acompanhar os passos do movimento de mulheres e, aqui especificamente, das mulheres cristãs e metodistas que, historicamente, já consagraram seu compromisso com a missão da Igreja e, nesse processo, criaram formas próprias de significá-lo para além da cultura patriarcal, desde os primórdios desse movimento confessional no século XVIII.

Recordem-se alguns exemplos, registrados no primeiro capítulo, que se referem à participação das mulheres no movimento metodista na Inglaterra, em meio à Revolução Industrial. Essa participação foi significativa e significada nas ações de evangelização, assistência so-

cial e educação. Foram a participação e o protagonismo que criaram as condições históricas para que as mulheres se transformassem em lideranças reconhecidas na estrutura da Igreja e nas sociedades nas quais o metodismo se inseriu nos últimos duzentos e sessenta e oito anos.

No mesmo capítulo, a descrição da missão educacional metodista como política das mulheres evangélicas norte-americanas na criação de escolas de mulheres para mulheres organizadas pela América em pleno século XIX, prática reconhecida para além dos muros da Igreja no país, caracterizou as possibilidades de inserção social e participação no mundo do trabalho. O ordenamento das primeiras presbíteras no século XX, nos meados dos anos setenta no Brasil, após longo período instituído pela tradição da Igreja na Inglaterra, ainda nos idos de 1835, no qual as mulheres metodistas foram proibidas de pregar publicamente<sup>252</sup>, são um exemplo deste longo processo histórico de afirmação da cidadania feminina.

Esse processo histórico exige um reconhecimento *ético* de que as possibilidades de trabalho construídas nos últimos séculos foram fruto das obras de tantas outras mulheres metodistas, bem como a produção contemporânea das teólogas, biblistas, historiadoras e educadoras que estudam e promovem a condição humana, desde a perspectiva de gênero, com as quais dialogo nesse ensaio e que também são um exemplo *histórico, ético e epistemológico*.

Assim, da valorização do passado histórico, e das significativas celebrações de outras práticas eclesiais, deve-se considerar fundamental o desenho de políticas para a valoração das produções acadêmicas feministas, considerando que na história da humanidade a tradição escrita tem essa dimensão: um valor político. No artigo *Palavras e Outras Palavras: a Teologia, as Mulheres e o Poder*, de Wanda Deifelt, encontra-se um exemplo interessante sobre o domínio patriarcal da escrita na análise da história das *Mil e Uma Noites*:

No caso específico de Sheherazade, suas palavras não teriam se tornado públicas se não fosse por intermédio do próprio sultão. Um exemplo: vendo que uma história [...] é tão extraordinária, o sultão manda que um famoso historiador a escreva e a guarde no tesouro real. Cópias deste original são feitas e tornam a história pública. Mas não é trabalho de Sheherazade tornar a história, a memória, uma coisa pública. Mesmo que o nome da autora seja preservado é tarefa do historiador oficial, um homem, transmitir a palavra à população.<sup>253</sup>

<sup>252</sup> Maria Inês SIMEONE, A participação das mulheres no movimento metodista nascente: as extraordinárias irmãs metodistas, in: *Caminhando*: Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, ano VIII, n. 12, 2. semestre 2003, p. 63.

<sup>253</sup> Wanda DEIFELT, *Palavras e Outras Palavras: a Teologia, as Mulheres e o Poder*. *Revista de Estudos Teológicos*. São Leopoldo: IEPG/EST, 1996, p. 11.

Na história da humanidade, a escrita se positiva como um valor político androcêntrico, pois o universo público é tradicionalmente considerado domínio masculino e a alfabetização ou o letramento nas sociedades ocidentais é interpretada como uma expressão de cidadania, portanto, chave das portas para o ingresso na vida da *polis*, na vida pública. Desde esta perspectiva, podem-se compreender e valorizar as ações civilizatórias desenvolvidas pelas mulheres metodistas norte-americanas em relação à implementação de projetos educativos com meninas e mulheres metodistas sul-americanas e brasileiras<sup>254</sup>.

Expressões de cidadania identificadas com o domínio e conhecimento das letras encontram-se nos relatos da Antiguidade; recorde-se desde Hipácia, filósofa e matemática que viveu entre 390 e 415 d.C, nos primórdios do cristianismo romano em Alexandria<sup>255</sup>, às experiências democráticas contemporâneas. A história da democracia brasileira também é reveladora neste sentido, pois as/os analfabetos/as recentemente foram integrados ao exercício da representação política através do direito ao voto<sup>256</sup>. Este é um valor atribuído pelo imaginário patriarcal como qualitativamente superior ao valor que se concede à tradição oral, sendo que, no imaginário popular, reproduzidor da cultura patriarcal, a tradição oral é geralmente associada às práticas comunitárias ou domésticas, práticas de e para mulheres.

O terceiro aspecto que aponta para a *ressignificação* de escritos tradicionais traduz um pouco da relação de estudo com o documento Diretrizes para Educação na Igreja Metodista, tomado nessa pesquisa como um “escrito tradicional”, que, enquanto fruto da história da mantenedora, é também parte do processo da história contemporânea das Igrejas cristãs no país e na América Latina. Ela instituiu, nas últimas décadas do século XX, novos paradigmas para as práticas pastorais e educacionais. É tradicional porque continua sendo referência<sup>257</sup> em nível de produção teológica libertadora para a vida e a missão evangélica junto à sociedade brasileira, passados 22 anos da sua promulgação.

---

<sup>254</sup> A expressão *civilizatória* tomo dos estudos de Zuleica MESQUITA (Org.), *Evangelizar e Civilizar: Cartas de Martha Watts, 1881-1908*. Piracicaba: Editora UNIMEP. 2001. 297 p.

<sup>255</sup> Vicki LÉON, *Mulheres Audaciosas da Antiguidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1997, p. 110-11.

<sup>256</sup> Vanilda Pereira PAIVA, *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola. 1987. Nessa obra, referência em história da educação no país, a autora traça um panorama, através de uma rica pesquisa desde o Brasil Colônia até meados do século XX, oferecendo algumas luzes para análise dessa complexa relação entre a educação de adultos, a alfabetização e a cidadania.

<sup>257</sup> O documento está em vigência até o próximo Concílio Geral da Igreja Metodista previsto para julho do corrente ano.

Esse exercício de *ressignificação*, originado a partir de uma *suspeita* em relação ao discurso de educação para a cidadania da Igreja Metodista, exigiu outras aprendizagens que levaram à análise de discurso. Esse referencial teórico permitiu uma aproximação ao discurso do documento, caracterizando-o enquanto um *acontecimento*<sup>258</sup>, revelando-o como uma construção histórica, ideológica e lingüística, que ficou registrada no primeiro capítulo, nos relatos sobre a tradição metodista em educação, o ideário liberal e a educação feminina, o Plano para a Vida e a Missão da Igreja e as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista; em outras palavras, na contextualização dos processos que promoveram o surgimento do documento, enquanto materialidade discursiva, a partir da história da Igreja Metodista.

No segundo capítulo, na continuidade da análise, apresentou-se o discurso de educação para a cidadania nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, identificando as diferentes formações que compõem a *materialidade* discursiva do documento, organizado pelas categorias *Ver, Julgar e Agir*.<sup>259</sup> São categorias que explicitam a metodologia e as relações com a Teologia da Libertação, os princípios da educação libertadora e a crítica à tradição educativa liberal que o caracterizam como um discurso de educação para a cidadania próprio da década de 80, referendado em outras práticas discursivas comuns e correntes no país, como p.ex. nas práticas que se encontram nas Igrejas cristãs que aderiram à Teologia da Libertação, no movimento educacional e nos movimentos populares brasileiros, que são, por sua vez, referências conceituais constitutivas do próprio texto.

A identificação das formações discursivas que atravessam o documento, caracterizando a filiação entre a educação libertadora e a teologia da libertação, marca os limites discursivos do texto, desde a análise de discurso e da crítica teológica feminista, pois cada período histórico caracteriza-se pelos conceitos e enunciados que produz sobre o humano, as relações sociais, o mundo.

Outras formações discursivas construídas naquele período histórico no qual emergiu o documento também podem ser identificadas nas entrelinhas do texto. Nessa perspectiva, observa-se que a sociologia da educação produziu conceitos fundamentais para as práticas peda-

---

<sup>258</sup> Acontecimento e materialidade são categorias da Análise de Discurso que abordam os aspectos históricos que caracterizam a construção e a consolidação das práticas discursivas nas sociedades.

<sup>259</sup> Categorias da Teologia da Libertação, ferramentas utilizadas nos Círculos de Leitura Popular da Bíblia e nas Comunidades Eclesiais de Base.

gógicas inscritas no marco das teorias críticas, marco no qual se inscrevem os fundamentos que inspiram as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu estudo sobre o currículo<sup>260</sup>, exemplifica esse processo que se inicia com as contribuições de Louis Althusser, com a definição dos aparelhos repressivos e ideológicos utilizados pelo estado, no qual a escola é o espaço e o instrumento legitimado socialmente.

Essa perspectiva de análise continua nas pesquisas dos franceses Baudelot e Establet sobre as relações entre a escolarização e sistema capitalista e nas obras que estudaram a transmissão, através do currículo, das crenças no sistema político econômico vigente. Está presente no trabalho de Bowles e Gintis, educadores norte-americanos, em que se encontra a preocupação em revelar como a educação, enquanto processo de socialização, forja as diferentes compreensões acerca do exercício da cidadania, reproduzindo em nível escolar as relações entre as classes sociais estabelecidas no sistema capitalista.

Nesse período de produção sociológica que promoveu significativas mudanças nas ciências da educação, a contribuição que se diferencia das análises marxistas é a dos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron. Os autores advogam que a cultura não está organizada em relação de interdependência com a economia, mas afirmam que a cultura é a economia, instituindo assim o conceito de capital cultural.

A análise do conceito de capital cultural parece particularmente interessante, pois, ao reler na obra elaborada pelo citado professor que os mecanismos que garantem a reprodução social estão centrados no processo de reprodução cultural, fez-se um exercício comparativo com a categoria de gênero. A categoria enquanto instrumento para a desconstrução do discurso patriarcal culturalmente aceito na sociedade é oficializado como norma, porque todo padrão instituído socialmente e valorizado pelas classes dominantes é considerado, *a priori*, como educativo na instituição escolar.

Assim, do padrão lingüístico, considerado como norma culta da fala e da escrita materna, que não permite o uso das palavras inclusivas sem que estas pareçam aberrações ao la-

---

<sup>260</sup> Tomaz Tadeu da SILVA, *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo*, p. 154.

tim, à história conhecida das diversas áreas das ciências, o que se faz enquanto sociedade é tomar o capital cultural patriarcal como *habitus*<sup>261</sup>, internalizando-o naturalmente.

Esse processo de dominação cultural é caracterizado por Bourdieu e Passeron como dupla violência. No texto do documento que se estudou, a violência patriarcal não é caracterizada como tal, é nomeada genericamente como opressão da mulher<sup>262</sup>, identificada como fruto das relações originadas no sistema produtivo e na sociedade brasileira. Este exemplo encontrado no texto caracteriza a invisibilidade da dupla violência imposta pela cultura patriarcal às mulheres e provoca uma reflexão. Considerando as condições históricas da produção teológica e educacional na época na qual foi elaborado o documento, não seria possível o diálogo epistêmico com a produção feminista existente e emergente no Brasil, na América Latina e no mundo?

No terceiro capítulo, os passos da hermenêutica crítica feminista caracterizaram o processo de leitura do documento. Assim, *suspeitar, lembrar proclamar e imaginar*<sup>263</sup> significaram as possibilidades de uma atualização criativa do discurso de educação para a cidadania, que, enquanto tarefa coletiva e não solitária, não cabe neste trabalho, mas fica em aberto e desafia à construção de outras práticas e discursos confessionais frente ao século XXI.

Neste capítulo, que se pretende o último – o que na perspectiva da análise de discurso não existe enquanto horizonte hermenêutico – ao apresentar as convergências entre os fundamentos conceituais e metodológicos da teologia feminista da libertação, da análise de discurso e dos estudos de gênero, educação e cidadania, fez-se um exercício de leitura dos enunciados discursivos buscando no movimento de interpretação as possíveis brechas que podem transformá-lo de *discurso autoritário* em *discurso polêmico*. Este exercício deseja transformar-se em *lúdico*<sup>264</sup>, para que possam emergir outras palavras que não cristalizem a crítica feminista à racionalidade discursiva encontrada no texto, pois nem os feminismos, nem este trabalho têm a pretensão política de uniformizar um discurso sobre o humano, a educação e a cidadania.

---

<sup>261</sup> *Habitus* categoria cunhada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Pierre BOURDIEU, *A Economia das Trocas Simbólicas*, 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

<sup>262</sup> Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, opus cit., p. 53-54.

<sup>263</sup> Categorias propostas por Elizabeth Schüssler Fiorenza para a leitura dos textos bíblicos, metodologia dos estudos teológicos feministas que aplico na leitura do documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.

<sup>264</sup> Autoritário, polêmico e lúdico identificam categorias da análise de discurso. Eni P. ORLANDI, *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, p. 86.

Retorna, pois, a questão colocada inicialmente ao texto, a suspeita que orientou este estudo e emerge nas vozes do *sujeito androcêntrico* que discursa através do documento da Igreja. Esta voz que representou e representa muitas outras vozes tem significado ideologicamente um discurso de educação para a cidadania, no qual as meninas e mulheres têm sido incluídas porque historicamente foram excluídas.

Ora, a inclusão das meninas e mulheres no discurso de educação para a cidadania as caracteriza como um outro, que necessita e deve ser incluído na condição de sujeito educável e cidadão. Esta premissa revela um não-lugar na sociedade patriarcal e sustenta um discurso sobre o humano que reafirma, passados séculos, a profissão de fé de John Wesley na cidadania cristã. É uma profissão de fé e ideal que mantém as mulheres atadas a uma condição, como diria Joan W. Scott, *paradoxal*: a de continuar sendo as outras do discurso de educação para a cidadania da Igreja.

A partir daqui, as questões que se colocam para a Igreja Metodista e suas instituições de ensino são tão complexas quanto as demandas emergentes na sociedade brasileira, muito bem expressas pelas teóricas feministas na atualidade, quando simplesmente perguntam, como o faz Marie Jane Carvalho, em nome de tantas meninas e mulheres que não se identificam nos discursos e práticas cidadãs comuns e correntes no mundo contemporâneo: qual cidadania desejamos?<sup>265</sup>

---

<sup>265</sup> Marie Jane CARVALHO, Qual cidadania desejamos? In: *As Mulheres e a Filosofia*, p. 221-236.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Vasni. O metodismo e a ordem social republicana. In: *Revista de Estudos da Religião*, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Educação Escolar Metodista no Nordeste Paulista*. 2ª Edição. Ribeirão Preto: Colégio Metodista de Ribeirão Preto, 2004.

ALTHAUS-REID, Marcela Maria. De la Teología de la Liberación Feminista a la Teología Torcida. In: MUSSKOPF, André e outros (Org.). *A Graça do Mundo Transforma Deus: Diálogos latino-americanos com a IX Assembléia do Conselho Mundial de Igrejas*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2006. (Coleção Valetas)

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

AMORÓS, Célia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. 2. ed. Barcelona: Anthropos, 1991.

ARRAIGADA, Irma y TORRES, Carmen (Editoras). *Género y Pobreza: nuevas dimensiones*. Ediciones de las Mujeres, N.26. Santiago: Isis Internacional, 1998.

ASSMANN, Hugo. *Crítica à Lógica da Exclusão: ensaios sobre economia e teologia*. São Paulo: PAULUS, 1994.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. Polêmicas do nosso Tempo. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. V. I e II. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

BERMANN, Ruth. Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In: Alisson M. Jaggar e Susan R. Bordo (Org.). *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

BICALHO, Elizabete. Correntes Feministas e abordagens de gênero. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas / Belo Horizonte: Loyola, 2003.

BOFF, Leonardo. *Jesus Cristo Libertador: Ensaio de Cristologia crítica para o nosso tempo*. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. *Da libertação: o estudo teológico das libertações sócio-históricas*. Petrópolis: Vozes, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: Escola pública e Escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária)

\_\_\_\_\_, ARROYO, Miguel, NOSSELA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1987.

CAMARGO, Gonzalo Baez. *O Desafio de João Wesley aos Metodistas de Hoje*. Setor Episcopal Terceira Região Eclesiástica. São Bernardo do Campo: Instituto Metodista Educação Superior, 1986.

CARVALHO, Marie Jane. Qual cidadania desejamos? In: TIBURI, Márcia, MENEZES, Magali M.; EGGERT, Edla. *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

CÉSAR, Ely Éser Barreto. A visão educacional originada do PVMI e das DEIM. N. 23, Ano 12, 2003. Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. Piracicaba: COGEIME, 2003.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. (Tradução Joaquim Ferreira Gomes). 3<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DEIFELT, Wanda. Os Primeiros Passos de uma Hermenêutica Feminista: a Bíblia das Mulheres, Editada por Elisabeth Cady Stanton. In: *Estudos Teológicos*. Ano 32, n.1. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 1992, p. 5.

\_\_\_\_\_. Palavras e Outras Palavras: a Teologia, as Mulheres e o Poder. In: *Estudos Teológicos*. Ano 36, n.01. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 1996.

\_\_\_\_\_. Temas e metodologias da teologia feminista. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas / Belo Horizonte: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Teológica para mulheres: um passo decisivo rumo à cidadania eclesial, In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas / Belo Horizonte: Loyola, 2003.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 9. ed. (Tradução Anísio S. Teixeira). São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DORNELES, Simone S. Tolerancia y Ecumenismo. In: *Revista Presencia*. Buenos Aires, Centro Franciscano de Argentina, Año 3, Numero 11, 9 p. Mayo, 1995.

\_\_\_\_\_. Mujer, mujer, mujer, si puedes tu com Dios hablar: Perfídia. In: *Revista Presencia*. Buenos Aires, Centro Franciscano de Argentina, Año 3, Numero 12, 13 p. Julio, 1997.

\_\_\_\_\_ e BORGES, Omero de Freitas. (Traducción) *Derechos Humanos de las Mujeres y de las Niñas*. Manual de la Capacitación. Rosário. Instituto de Genero, Derecho y Desarrollo. 209 p. Octubre, 1997.

DUSSEL, Enrique D. *Ética comunitária: Liberta o Pobre*. Petrópolis: Vozes, 1986.

EGGERT, Edla. A Mulher e a Educação: possibilidades de uma releitura criativa, a partir da hermenêutica feminista. *Estudos Leopoldenses: Série Educação*, v. 3, n. 5. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

- \_\_\_\_\_. Reconstruindo conceitos na pedagogia: da não cidadania ditada por Rousseau e Kant para a aprendizagem da cidadã de hoje. In: *As mulheres e a participação cidadã: uma educação em processo*. Pesquisa: FAPERGS/UNISINOS, 2001-2003.
- FARGANIS, Sondra. O Feminismo e a reconstrução da ciência social. In: *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.
- FERRARO, Benedito. Questões contemporâneas para a teologia na perspectiva de gênero. In: Alisson M. Jaggar e Susan R. Bordo (Org.). *Gênero e Teologia*. Intepelações e perspectivas. SOTER (Org.). São Paulo: Paulinas / Belo Horizonte: Loyola, 2003.
- FIORINZA, Elisabeth S. *As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica*. (Tradução João Rezende Costa). São Paulo: Paulinas, 1992.
- FLICKINGER, Hans Georg, NEUSER, Wolfgang. *A teoria de auto-organização: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUC, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1994.
- GALEOTTI, Anna Elisabetta. Cidadania e diferença de Gênero: o problema da dupla lealdade. In: BONACCHI, Gabriela; GROPPI, Ângela, (Org.). *O Dilema da Cidadania: Direitos e Deveres das Mulheres*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- GANDIN, Danilo. *Escola e Transformação Social*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GEBARA, Ivone. *Teologia em ritmo de mulher*. São Paulo: Paulinas, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo*. São Paulo: Paulinas, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GERTZ, René E. D. João Becker e o nacionalismo. In: *Estudos Leopoldenses*, v. 03, n. 02. São Leopoldo: UNISINOS, 1999. (Série História)
- GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GODINEAU, Dominique. Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias. In: Georges DUBY, Michelle PERROT (Orgs.). *Historia de las Mujeres en Occidente*. El Siglo XIX. Tomo 4. Madrid: Taurus, 1994.
- HAHNER, June E. *Emancipação do Sexo Feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. (Tradução Eliane Tejera Lisboa). Santa Cruz do Sul: UNISC / Florianópolis: Mulheres, 2003.
- HARAWAY, Donna. Saberes situados: El problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial. In: SCOTT, Joan et al. *De mujer a género*. Teoria, interpre-

tación y práctica feminista en las ciencias sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

HEITZENRATER, Richard P. *Wesley: e o povo chamado metodista*. São Bernardo do Campo: EDITEO / Rio de Janeiro: Pastoral Instituto Metodista Bennett, 1996.

HILSDORF, Maria Lúcia S. Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação. In: *Presença da Mulher na Educação*. Revista de Educação do COGEIME, ano II, n. 20, Junho 2002.

*História da Educação no Brasil*. Período da Segunda República. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.-1932. Disponível em [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br), acesso em 13/01/2006.

*História da Educação no Brasil*. Período da Segunda República. A criação do Ministério da Educação. Disponível em [www.bve.cibec.inep.gov.br](http://www.bve.cibec.inep.gov.br), acesso em 15/04/2006.

IGREJA METODISTA. *Cânones da Igreja Metodista*. São Paulo: Colégio Episcopal da Igreja Metodista, 1992.

JAIME, Eduardo Menna Barreto. *História do Metodismo no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Gráfica Moderna, 1963.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. Notas para uma filosofia da educação de inspiração Wesleyana. In: *Identidade e Gestão das Instituições Metodistas de Ensino*. Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. Ano 12 – n. 23. Dezembro. Piracicaba: COGEIME, 2003.

KELLER, Evelyn Fox. *Reflexiones sobre Género y Ciencia*. Política y Sociedad. Valencia: Ediciones Alfons el Magnanim, Institució Valenciana D'Estudis I: Investigació, 1991.

\_\_\_\_\_. La paradoja de la subjetividad científica In: Dora Fried Schnitman(Org.). *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: PAIDOS, 1995.

KOLLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. A Construção do Saber. In: Lana Mara SIMAN (Org.). *Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas / Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LÉON, Vicki. *Mulheres Audaciosas da Antiguidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

LOGAN, Josephine, SHOTTER, John. A penetração do patriarcado: sobre a descoberta de uma voz diferente. In GERGEN, Mary Mc Canney (Org). *O Pensamento Feminista e a Estrutura do Conhecimento*. (Tradução Ângela Melim). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos / Brasília: UnB, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÖWY, Michael. *Marxismo e Teologia da Libertação*. (Tradução Myrian Veras Baptista). v. 39. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

\_\_\_\_\_. *A Guerra dos Deuses: Religião e Política na América Latina*. (Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne). Petrópolis: Vozes, 2000.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação Pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MARTINS, José de Souza. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da História lenta*. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MATOS, Maria Izilda S. de. Da invisibilidade ao gênero: Odisséias do pensamento – Percursos e possibilidades nas ciências sociais contemporâneas. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia*. Interpelações e perspectivas. São Paulo: Paulinas / Belo Horizonte: Loyola, 2003.

MATTOS, Paulo Ayres. *Mais de um século de Educação Metodista: tentativa de um sumário histórico-teológico de uma aventura educacional*. Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino. COGEIME. Piracicaba: Terra Comunicação, 2000.

MENDONÇA, Antônio Gouveia. *O Celeste Porvir: a inserção do Protestantismo no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1984.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A proposta educacional metodista no Brasil. Piracicaba: *Revista Comunicações*, ano 5, n. 2, novembro, 1998.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil: um estudo de caso*. (Tradução Celso Rodrigues Filho). Juiz de Fora: EDUFJF / São Bernardo do Campo: EDITEO, 1994.

MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. *Evangelizar e Civilizar: cartas de Martha Watts, 1881-1908*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

\_\_\_\_\_. Martha Watts: uma educadora metodista na belle époque tropical. In: Presença da mulher na educação. *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, n. 20, Ano 11. Piracicaba: COGEIME, 2002.

MORAES, Stanley da Silva. Uma Igreja que tem coragem de definir sua identidade. *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, n. 23, Ano 12. Piracicaba: COGEIME, 2003.

MUELLER, Ênio R. *Teologia da Libertação e Marxismo: uma relação em busca de explicação*. São Leopoldo: SINODAL, 1996.

MUSSKOPF, André S. *Uma brecha no armário: propostas para uma Teologia Gay*. São Leopoldo: Centro de Estudos Bíblicos, 2005.

\_\_\_\_\_. *Talar Rosa: Homossexuais e o Ministério na Igreja*. São Leopoldo: OIKOS, 2005.

NASCIMENTO, Amós. John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra. In: *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, ano 12, n. 22. Piracicaba: COGEIME, 2003.

OLIVEIRA, Clory Trindade. Dimensões Teológicas da Educação Metodista. Palestra apresentada no Encontro Nacional de Pastores Escolares e Universitárias das Instituições Metodistas de Educação. Porto Alegre, 1992. Texto não publicado.

\_\_\_\_\_. Aspectos da filosofia educacional de John Wesley. Trezentos anos do nascimento de John Wesley. *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, n. 22, Ano 12. Piracicaba: COGEIME, 2003.

\_\_\_\_\_. A trajetória da educação metodista PVMI e DEIM: 20 anos de história.. *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, n. 23, Ano 12. Piracicaba: COGEIME, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PATEMAN, Carole. *El contrato sexual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Izta-palapa / Barcelona: Anthropos, 1995.

PINTO, Céli Regina J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção História do povo brasileiro)

PLETSCH, Rosane. Diaconia e corpo: categorias relevantes para repensar o conhecimento na perspectiva de gênero e cidadania. In: STRÖHER, Marga, DEIFELT, Wanda, MUSSKOPF, André. *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo: SINODAL / CEBI, 2004.

PRESTES, Nadja Hermann. Educação e Ética: relações e perspectivas. In: AZEVEDO, José Clovis et al. (Org.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

PUCCI, Bruno. A atualidade das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. *Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, n. 23, Ano 12. Piracicaba: COGEIME, 2003.

RAMALHO, Jether Pereira. *Prática Educativa e Sociedade: um estudo de sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REILLY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano: reflexões históricas sobre a autonomia*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1981.

RODRIGUES, Helerson Bastos. Um movimento educacional. In: STRECK, Danilo R. (Org.). *Educação e Igrejas no Brasil*. São Bernardo do Campo: Ciências da Religião, 1995.

ROCHA, Isnard. *Histórias da História do Metodismo no Brasil: 1867-1967*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1967.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista nos Anos Sessenta*. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Horizontes em discussão na arte de fazer teologia. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas / Belo Horizonte: Loyola, 2003.

SCOTT, Joan W. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: SCOTT, Joan et al. *De mujer a género*. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

\_\_\_\_\_. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. (Tradução Élvio Antônio Funck). Florianópolis: Mulheres, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: Tânia Mara T. da SILVA et al (Org.). *O Público e o Privado na história da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: HISTEDBR / UNISAL, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMEONE, Maria Inês A participação das mulheres no movimento metodista nascente: as extraordinárias irmãs metodistas. In: *Caminhando*. Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, ano VIII, n. 12, II. semestre, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

STRECK, Danilo Romeu. *Correntes Pedagógicas. Aproximações com a Teologia*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SUAIDEN, Silvana. Questões contemporâneas para a teologia: provocações sobre a ótica de gênero. In: SOTER (Org.). *Gênero e Teologia: Interpelações e perspectivas*. São Paulo: Paulinas / Belo Horizonte: Loyola, 2003.

TAMEZ, Elsa. La mujer que complicó la historia de la salvación: el relato de Agar leído desde América Latina. SBL: *Revista Vida y Pensamiento*, v. 3, n 1 (Enero-Junio), 1983.

VALLE, Bárbara. O feminino e a representação da figura da mulher na filosofia de Kant. In: *As Mulheres e a Filosofia*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

WALLACE Jr., Charles. Tal mãe, tal filho. In: *Os Irmãos Wesley*. Christian History, ed. 69, v. XX, n I, Piracicaba: COGEIME, 2001.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. (Tradução Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

## ANEXOS

### **DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA**

Art. 25 - O XIII Concílio Geral aprovou as seguintes Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista:

#### Prefácio Histórico

Na continuidade de um processo iniciado há longo tempo e de projetos elaborados anteriormente, e tentando responder a anseios já existentes, a Igreja Metodista iniciou, em 1979, um processo formal para definir posições que servissem como diretrizes para a tarefa educativa de suas escolas. Após pesquisas em Igrejas e instituições metodistas no País, realizou-se um seminário no Rio de Janeiro, em julho de 1980, convocado pelo Conselho Geral, quando se elaborou um documento intitulado Fundamentos, Diretrizes e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista. Este documento, voltado para as instituições de ensino secular e teológico, foi publicado pelo Expositor Cristão e encaminhado a várias Igrejas, instituições e órgãos regionais e gerais, para que fosse avaliado.

Enquanto se desenrolava esse processo, a Secretaria Executiva de Educação Cristã do Conselho Geral promovia, a mando deste, a busca de um posicionamento acerca da Educação Cristã. Certas informações básicas, intituladas A Educação Cristã: um posicionamento metodista, foram também publicadas e propostas à Igreja em 1981. Por outro lado, tendo em vista a necessidade de preparação do Plano Para a Vida e a Missão da Igreja, o Conselho Geral procurou também definir a maneira metodista de se entender a vida e a missão da Igreja. Isso foi levado a efeito por meio de pesquisa da Igreja e, especialmente, por meio de uma Consulta Sobre Vida e Missão. Um documento sobre essa compreensão foi também elaborado e publicado no órgão oficial da Igreja. Tendo em vista as colocações alcançadas, o Conselho Geral determinou que elas fossem consideradas quando da revisão final dos Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista. Esses deveriam ser amplia-

dos, de modo a incluir também as responsabilidades da Igreja no campo de Educação Cristã. Com essa finalidade, em janeiro de 1982 reuniu-se o Seminário Diretrizes para um Plano Nacional de Educação, no Instituto Metodista de Ensino Superior.

Foram convocados os bispos, os membros do Conselho Geral, representantes dos Conselhos Regionais, das Federações Regionais de Homens, Senhoras, Jovens e Juvenis, bem como das respectivas Confederações. Cada instituição de ensino (secular e teológico) foi convidada a enviar dois representantes. Os alunos de cada instituição de ensino teológico também foram convidados a enviar um representante.

O Seminário pretendia elaborar um posicionamento que levasse em conta, além das propostas dos documentos acima citados, a análise do opinamento recebido das Igrejas, órgãos e instituições. A complexidade da matéria mostrou que não se alcançaria a redação apropriada. Uma comissão foi então eleita pelo Seminário e encarregada de reunir essas conclusões, aproveitando também os estudos ali realizados.

O documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista é o resultado do trabalho, aprovado pelo Conselho Geral e sancionado pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista.

#### I - O que estamos vendo

A Educação tem sido um dos instrumentos sempre presentes na ação da Igreja Metodista no Brasil. Como instrumento de transformação social, ela é parte essencial do envolvimento da Igreja no processo da implantação do Reino de Deus.

A ação educativa da Igreja acontece de diversas maneiras: por meio da família, da Igreja local em todas as suas agências (comissões, Escola Dominical, o púlpito, os grupos societários, etc.), das suas instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária e de comunicação.

Levando em conta o Evangelho e sua influência sobre todos os aspectos da vida, a ação educativa metodista trouxe muitas contribuições positivas. Especialmente, por meio da Igreja local, muitas pessoas foram convertidas e transformadas, modificando suas vidas e seu modo de agir. Por intermédio das instituições, a Igreja buscou a democratização e a liberalização da educação brasileira. Suas propostas educacionais eram inovadoras e humanizantes, pois ofereciam um tipo de educação alternativa aos rígidos sistemas jesuíta e governamental.

A ação educativa da Igreja, entretanto, deu muito mais valor às atitudes individualistas em relação à sociedade.

O mais importante era uma participação pessoal e isolada. No caso específico das nossas escolas, na medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial. Esvaziaram-se, perdendo sua percepção de que o Evangelho tem também dimensões políticas e sociais, esquecendo, assim, sua herança metodista. Em razão de suas limitações históricas e culturais, a ação educativa metodista tornou-se prejudicada em dois pontos importantes: primeiro, porque não se identificou plenamente com a cultura brasileira; segundo, por ter apresentado pouca preocupação em descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo.

Hoje, no Brasil, vivemos situações que exigem de nós resposta concreta. Os problemas que afligem nosso povo, desde a família até os aspectos mais amplos da vida nacional, colocam um grande desafio e todos precisamos contribuir para encontrar as soluções que atendam aos verdadeiros interesses da maioria da nossa população. Percebemos que muitas são as forças contrárias à vida. Mas também acreditamos que o Evangelho nos capacita a encontrar aquelas soluções que possibilitam a realização dos verdadeiros interesses do povo brasileiro. Por isso, nós, metodistas, à luz da Palavra de Deus, examinamos nossa ação educativa presente, dispondo-nos a buscar novas linhas para essa ação.

## II - O que nos diz a Bíblia

O Deus da Bíblia - que é Pai, Filho e Espírito Santo se revela na história humana como Criador, Senhor, Redentor, Reconciliador e Fortalecedor. Esse Deus Trino, em seu relacionamento com o Ser Humano, cria uma nova comunidade, sinalizada historicamente por meio da vida do povo de Israel e da Igreja. A ação divina sempre nos aponta para a realização plena do Reino de Deus.

A esperança deste Reino é vivida e experimentada parcialmente na vida do povo de Deus, na promessa a Abraão (Gn 12.1-4; 13.14-17; 17.8-9; 22.15-18), na experiência do êxodo (Ex 3.7-8; 6.1-9; 13.21-22; 14.15-16; 15.26; 16.4; Dt 7.6-8), na conquista da terra (Js 1.1-9; 13-15; 24.14-25; Lv 25.8-55), na pregação dos profetas (Is 49.8-26; 55.1-13; Ez 36.22-37; Jl 2.12-32, Mq 2.12-13; 4.1-13), e em outras formas.

Essa esperança foi manifestada de maneira completa na vida de Jesus de Nazaré (Mc 1.15; Mt 6.9-13; Lc 4.16-21; Mc 14.23-25; 1Co 11.23-26). Por meio da vitória de Jesus Cristo sobre o pecado e a morte, temos a certeza de que se completará a realização total do Reino de Deus (Mt 28.1-10; 1Co 15.50-58; Ap 21.1-8).

A ação de Deus se realiza por meio do Espírito Santo (Jo 16.7-14). O dom do Espírito é a força e o poder que faz brotar entre nós os sinais do Reino de Deus e sua justiça, da nova criação, do novo homem, da nova mulher, da nova sociedade (2Co 5.5, 14-17). O Espírito nos revela que o Reino de Deus é maior que qualquer instituição ou projeto humano (Mt 12.1-8).

Toda a nossa prática deve estar de acordo com o Reino de Deus (Nlt 6.33; Jo 14.26) e o Espírito Santo é quem nos mostra se essa concordância existe ou não. O Espírito de Deus age onde, como e quando quer (Jo 3.5-8) a fim de criar as condições para o estabelecimento do Reino. Só quando compreendemos isso é que nos comprometemos com o projeto de Deus. Então percebemos claramente que Deus quer dar ao ser humano uma nova vida, à imagem de Jesus Cristo, pela ação e poder do Espírito Santo.

Por isso, Ele condena o pecado individual e social, gerador das forças que impedem as pessoas e os grupos de viver plenamente.

Sendo assim, a salvação é entendida como resultado da ação de Deus na História e na vida das pessoas e dos povos. Biblicamente, ela não se limita à idéia da salvação da alma, mas inclui a ação de Deus na realidade de cada povo e de cada indivíduo. Isso atinge todos os aspectos da vida: religião, trabalho, família, vizinhança, meios de comunicação, escola, política, lazer, economia (inclusive meios de produção), cultura, segurança e outros. A salvação é o processo pelo qual somos libertados por Jesus Cristo para servir a Deus e ao próximo e para participar da vida plena no Reino de Deus.

A revelação do Reino de Deus em Jesus Cristo é motivo de esperança para todos nós (Rm 8.20-25). O Reino se realiza parcialmente na história (Mt 12.28) por meio de sinais que apontam para a plenitude futura. Ele é o modelo permanente para a ação do povo de Deus (Mt 20.24-28) criando em nós consciência crítica (1 Co 2.14-16), capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamento que se julgam donos exclusivos da verdade.

A esperança no Reino permite que participemos de projetos históricos que visam à libertação da sociedade e do ser humano. Ao mesmo tempo, nos liberta da idéia de que os pro-

jetos humanos são auto-suficientes e nos leva a qualquer atitude de endeusamento de instituições.

A ação de Deus atinge, transforma e promove as pessoas, na medida em que as desafia a um relacionamento pleno e libertador com Deus e o próximo, para o serviço concreto na comunidade. A natureza do Reino exige compromisso do novo homem e da nova mulher e sua sociedade, na direção da vida abundante da justiça e liberdade oferecidas por Cristo.

Deus se manifesta sempre em atos de amor, pois ele é amor (1Jo 4.7-8) e quer alcançar a toda a criação, pois nada foge à graça divina. Em Cristo, Deus nos ama de tal maneira que dá sua vida por todos, alcançando especialmente os pobres, os oprimidos e marginalizados dos quais assume a defesa com justiça e amor. Seu amor quebra as cadeias da opressão, do pecado, em todas as suas formas. Por seu amor, ele nos liberta do egoísmo para uma vida de comunidade em amor e serviço ao próximo.

O Reino de Deus alcança qualquer tipo de pessoa, quaisquer que sejam suas idéias, suas condições sociais, culturais, políticas, econômicas ou religiosas. Alcança igualmente a pessoa como um todo: corpo, mente e espírito, com todas as suas exigências.

Os atos de Deus, pelos quais Ele revela e inaugura o seu Reino, nos ensinam também como devemos agir, e são o critério para a ação missionária da Igreja.

### III - Algumas considerações das quais devemos lembrar

Toda a ação educativa se baseia numa filosofia, isto é, numa visão a respeito do mundo e das pessoas. Em nosso caso, a filosofia é iluminada pela fé, estando por isso sempre relacionada com a reflexão teológica, à luz da revelação bíblica, em confronto com a realidade.

Até o momento, nossa ação educativa tem sido influenciada por idéias da chamada filosofia liberal, típicas de nossa sociedade, resultando num tipo de educação com características acentuadamente individualistas.

Alguns dos elementos fundamentais dessa corrente são:

- preocupação individualista com a ascensão social;
- acentuação do espírito de competição;
- aceitação do utilitarismo como norma de vida;
- colocação do lucro como base das relações econômicas.

Nenhum desses elementos está de acordo com as bases bíblico-teológicas sobre as quais se deve fundamentar a prática educativa metodista.

A Educação, na perspectiva cristã, "como parte da Missão, é o processo que visa a oferecer à pessoa e comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominações e morte, à luz do Reino de Deus" (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja Metodista). Por isso, a Igreja precisou definir novas diretrizes educacionais, voltadas para a libertação das pessoas e da sociedade.

A partir dessas diretrizes, a Igreja desenvolverá sua prática educativa, de tal modo que os indivíduos e os grupos:

- desenvolvam consciência crítica da realidade;
- compreendam que o interesse social é mais importante que o individual;
- exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade;
- alcancem a sua realização como fruto do esforço comum;
- tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho;
- reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã útil é aquilo que tem valor social.

#### IV - O que devemos fazer

A ação educativa da Igreja tem que estar mais firmemente ligada aos objetivos da Missão de Deus, visando à implantação do seu Reino. Além disso, nossos esforços educacionais de todo tipo têm também que se identificar mais com a cultura brasileira e atender às principais necessidades do nosso povo. Por isso, é preciso que busquemos novos caminhos.

A busca desses novos caminhos deve procurar a superação do modelo educacional vigente. Não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade. Também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos, impedindo a maior participação das pessoas e aumentando cada vez mais seu nível de dependência.

Uma tomada de decisão nesse sentido não deve ser entendida como simples reação às falhas que encontramos na ação educativa, mas como uma atitude necessária de uma Igreja que deseja ser serva fiel, participando ativamente na construção do Reino de Deus.

A partir dessas constatações, declaramos que a ação educativa da Igreja Metodista - realizada por todas as suas agências, isto é, a Escola Dominical, comissões, púlpito, grupos societários, instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária, etc. Terá por objetivos:

1- Dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;

2- Motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, com uma prática educativa de acordo com o Evangelho;

3- Confrontar permanentemente as filosofias vigentes com o Evangelho;

4- Denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana e anunciar a libertação em Jesus Cristo;

5- Respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus;

6- Apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;

7 - Despertar consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.

Com base nesses posicionamentos, ficam estabelecidas as seguintes diretrizes gerais:

1- Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais;

2- Quanto aos cursos, currículos e programas já existentes, as agências da Igreja se empenharão para que, no menor prazo possível, estejam de acordo com as orientações estabelecidas neste documento;

3- Será buscado um estreito relacionamento com as comunidades em que nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas;

4- Em todos os lugares em que a Igreja atua serão colocadas à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de programas, quanto para a discussão de temas de interesse comunitário, de acordo com os objetivos da Missão;

5- As Igrejas e instituições devem atuar também por meio de programas de educação popular, para isso, destinando recursos financeiros específicos;

6- Toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados, a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras, e outros;

7- A educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população;

8- Visando à unidade educacional da Igreja em sua missão, as Igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus projetos educacionais;

9- A Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;

10- Todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto Igreja local quanto instituição, procurarão orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática.

A - No caso específico da Educação Secular:

A Igreja entende a Educação Secular que promove como o "processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo" (Plano para a Vida e a Missão da Igreja).

Por isso:

1- O ensino formal praticado em nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de trabalho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade.

2- As instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo.

3- Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, com todos os seus aspectos, exercendo suas funções profética e sacerdotal dentro e fora delas.

4- Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões.

5- Os órgãos competentes farão com que essas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.

6- As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias, atendendo aos fins da Missão.

B - No caso específico da Educação Teológica:

1- "A Educação Teológica é o processo que visa à compreensão da história em confronto com a realidade do Reino de Deus, à luz da Bíblia, e da tradição cristã reconhecida e aceita pelo metodismo histórico como instrumentos de reflexão e ação para capacitar o povo de Deus, leigos e clérigos, para a vida e missão, numa dimensão profética". (Plano para a Vida e a Missão da Igreja).

2- Os currículos serão fundamentados nas bases teológicas reconhecidas pela Igreja Metodista, como identificadas no presente documento, com vistas a mudanças na metodologia do trabalho teológico, a partir das necessidades do povo.

3- No recrutamento e seleção dos professores de Teologia se observará não apenas a sua adequada qualificação aos cursos a serem ministrados mas, também, a sua vivência pastoral e a consciência que tenham de que a tarefa teológica deve ser feita a partir da revelação, no contexto do povo brasileiro e tendo em vista o atendimento de suas necessidades.

4- O processo de recrutamento dos que aspiram ao pastorado, incluirá, sistematicamente um programa pré-teológico de estudos, que os iniciará no processo de reflexão sobre as preocupações da Igreja, como definidas nos seus documentos.

5- A Educação Teológica será desenvolvida observando-se os seguintes relacionamentos:

- Relacionamento com o contexto social: a metodologia do trabalho teológico, em todos os níveis, terá relação direta com a realidade da sociedade brasileira, na perspectiva do oprimido, visando ao processo de sua libertação.

- Relacionamento com outras áreas do conhecimento humano: o trabalho teológico deverá ser desenvolvido de uma forma integrada a outras áreas do conhecimento, incluindo tanto as ciências humanas como as áreas de tecnologia, de ciências exatas, de saúde, ciências aplicadas e outras.

- Relacionamento entre as instituições de ensino: o trabalho teológico deverá ser realizado de maneira integrada, de tal modo que todo o ensino teológico na Igreja promova a sua unidade de pensamento e ação naquilo que seja fundamental.

- Relacionamento ecumênico: a Educação Teológica será enriquecida pelo contato com outras Igrejas cristãs, inclusive de outros países.

6- As instituições de ensino teológico oferecerão cursos de formação e atualização teológica para pastores/as e leigos/as, com a finalidade de os ajudar a reexaminar continuamente seu ministério e serviço, desde a perspectiva do Reino de Deus.

7- As instituições de ensino teológico desenvolverão esforços na pesquisa junto à Igreja local e outras fontes para a renovação litúrgica, levando em conta as características culturais do povo brasileiro.

8- Os órgãos competentes estudarão uma maneira de uniformizar o tratamento dos seminaristas, pelas regiões eclesiásticas, em termos de ajuda financeira (bolsas), apoio e requisitos dos estudantes para ingresso e continuação dos estudos na Faculdade de Teologia e Seminários.

C - No caso específico de Educação Cristã:

1- "A Educação Cristã é um processo dinâmico para transformação, libertação e capacitação da pessoa e da comunidade. Ela se dá na caminhada da fé e se desenvolve no confronto da realidade histórica com o Reino de Deus, num comprometimento com a Missão de Deus no mundo, sob a ação do Espírito Santo, que revela Jesus Cristo, segundo as Escrituras" (Plano para a Vida e a Missão da Igreja).

2- O currículo de Educação Cristã na Escola Dominical será fundamentado na Bíblia e tratará de relacionar os relatos bíblicos com a realidade na qual a Igreja se encontra.

3- As secretarias executivas regionais de Educação Cristã estabelecerão cursos e programas, com vistas à formação e aperfeiçoamento dos obreiros da Escola Dominical, para que desenvolvam uma metodologia de ensino compatível com as diretrizes contidas neste documento.

4- A Igreja retomará especial cuidado para com a criança e o adolescente, redefinindo a organização destes grupos e provendo material educativo adequado para essas idades.

5- Os grupos societários desenvolverão estudos e programas que auxiliem os seus participantes a compreender e viver a ação libertadora do Evangelho e serão municiados pela Igreja com literatura e sugestões apropriadas para alcançar este objetivo.

6- Tendo em vista o fato de que a liturgia é um processo educativo, os pastores/as e obreiros/as leigos/as serão incentivados a descobrir novas formas litúrgicas que promovam a educação do povo de Deus.

7- O Conselho Geral estabelecerá programas mínimos de educação religiosa para as instituições metodistas de ensino secular, em todos os níveis, levando em conta as diretrizes aqui estabelecidas.

8- O Conselho Geral providenciará programas mínimos de educação religiosa a serem desenvolvidos, quando isto for possível, em escolas públicas.

9- O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na Igreja local e capacitação do catecúmeno, novo convertido, pais e testemunhas quanto ao batismo e noivos, quanto ao casamento.

10- O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na Igreja local visando a conscientizar a família acerca de seu papel à luz da Missão.

Parágrafo único - As instituições educacionais da Igreja, de qualquer nível e grau, são regidas pelas Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista, devendo toda a sua vida administrativa e acadêmica ser planejada e desenvolvida segundo seus ditames.

Fonte:

Cânones da Igreja Metodista. Colégio Episcopal da Igreja Metodista. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 2002, p. 95-109.