

QUEM É O MEU OUTRO?* MUNDO E OUTRO NA RELAÇÃO ENTRE FENOMENOLOGIA E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: REPENSANDO A EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL

*Luiz Eduardo Prates da Silva***

Resumo: Este trabalho é fruto da disciplina “Hermenêutica e Educação: da fenomenologia da imaginação à imaginação hermenêutica na educação”, 1º semestre de 2015, dirigida pelo Prof. Dr. Rui de Souza Josgrilberg, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Metodista de São Paulo. Procura relacionar temas da Fenomenologia e da Filosofia da Libertação com a reflexão sobre a educação patrocinada pelos/as metodistas no Brasil, especialmente nos primeiros anos de sua implantação, a partir de 1881. Conclui que, ao não visualizarem na realidade brasileira um ‘mundo’ diferente daquele que trouxeram da sua origem norte-americana e ao não se abrirem ao Outro representado pelo ‘rosto interpelante’ do povo brasileiro e a possibilidade de uma ‘totalidade’ outra, os missionários e missionárias norte-americanos enviados ao Brasil pela Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos, no último quartel do séc. XIX, fizeram parte do processo de implantação da dominação imperialista dos Estados Unidos da América no Brasil.

Palavras-Chave: Mundo. Outro. Totalidade. Educação Metodista.

Abstract: This essay is the result of the discipline “Hermeneutics and Education: from the phenomenology of imagination to the imagination of hermeneutics in education” (1st semester of 2015), offered by Prof. Dr. Rui de Souza Josgrilberg, of the Graduate Program of Education at the Universidade Metodista de São Paulo. It relates the themes of phenomenology and philosophy of liberation with a reflection on educational services sponsored by Methodists in Brazil, since of its beginning days in 1881. Its conclusion is that by failing to identify in the Brazilian context a “world” different from that of its North American origins, not open to the Other represented in the “questioning face” of the Brazilian people, vis-à-vis the possibility of another “totality,” American missionaries sent to Brazil by the Methodist Episcopal Church, South, in the last quarter of the 19th Century, were part of a process that implemented the imperialist domination of the United States over Brazil.

Keywords: World. Other. Totality. Methodist Education.

* Paráfrase da pergunta feita a Jesus, cf. Evangelho de Lucas 10.29: “Quem é o meu próximo?”

** Doutor em Teologia pela EST - São Leopoldo-RS e doutorando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo.
E-mail: luizprts@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca desenvolver uma reflexão que faça um diálogo entre alguns conceitos da Fenomenologia, especialmente o conceito ‘mundo’, com a Filosofia da Libertação, especialmente os conceitos ‘totalidade’ e ‘outro’. Também uma reflexão que procure visualizar em que medida podemos, através da utilização desses conceitos, fazer uma apreciação da obra educacional metodista no Brasil, com ênfase em sua primeira parte, ou seja, desde seu início, em 1882, até aproximadamente a década dos anos 20 do século passado, que nos permita contribuir para pensar o momento atual e desafios para a tarefa educacional dos metodistas.

Na primeira parte do trabalho buscamos desenvolver a relação entre Fenomenologia e Filosofia da Libertação, especialmente considerando em que medida a articulação entre ontologia e ética, levando em conta a questão do ‘outro’, nos ajuda a compor um conjunto de ideias que possibilite uma consideração do trabalho educacional metodista no Brasil e, na segunda parte, através de um breve histórico do metodismo no Brasil e do sentido de sua obra educacional, pensar nos compromissos assumidos por essa igreja, explicitados principalmente pela obra de seus primeiros missionários e missionárias.

Na conclusão, buscamos avaliar em que sentido esses missionários e missionárias se endereçaram para, ou ao menos perceberam, um “outro”, levando em consideração o “mundo” diferenciado que esse “outro” representava, ou se restringiram a uma tarefa que servia apenas ao “mesmo”. Ou seja, se conseguiram romper com a “totalidade” da qual eram originários ou permaneceram em sua mesma “totalidade” apesar da enorme mudança geográfica e cultural representada pelo desafio de fazer missão em um país radicalmente diferente do de sua origem.

I. RELAÇÃO ENTRE FENOMENOLOGIA E FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: MUNDO E OUTRO

Enrique Dussel, no esforço de construir um pensamento filosófico autóctone na América Latina, ainda que em diálogo com a Filosofia europeia e norte americana, bem como com outras filosofias de regiões e nações periféricas ao “mundo desenvolvido”, já em seu livro *Filosofia da Libertação*, cuja versão original, em espanhol, foi publicada no México, em 1977, trata da relação entre esse novo enfoque filosófico e a fenomenologia. Inicia o segundo capítulo - o primeiro é dedicado a uma abordagem histórica entre filosofia e geopolítica - com uma distinção entre fenômeno e epifania:

A fenomenologia, como seu nome está a indicar, ocupa-se do que aparece e como aparece, a partir do horizonte do mundo, do sistema, do ser. A epifania, ao contrário, é a revelação do oprimido, do pobre, do outro, que nunca é pura aparência nem mero fenômeno, mas que conserva sempre uma exterioridade metafísica. Aquele que se revela transcende o sistema, põe em questão o dado.¹

Diz Dussel que a filosofia, tanto em sua origem grega como indo-europeia e europeia moderna, parte da relação homem-natureza, com a centralidade do humano referido a entes com um sentido, dentro de uma totalidade. Assim o pensamento filosófico fica aprisionado pela ontologia, que é sua expressão mais pura. A partir dessa visão, as realidades históricas do ser humano no mundo, das relações, da política, ficam previamente consideradas como dadas, como controladas, como dominadas. O *ego cogito* será sua expressão mais consumada.

Entretanto, argumenta Dussel, por outra ótica,

¹ DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*. São Paulo/Piracicaba, Edições Loyola/Editora Unimep, 1977. p. 22.

a visão da espacialidade, da proximidade, do distanciamento e também da relação dominador-dominado, podemos ter outro ponto de partida. Este novo ponto de partida tem como origem o fato de que a relação primeira do humano não é com a natureza ou com as coisas, mas com o humano. Diferentemente dos outros animais, que são seres da natureza, a proximidade originária do ser humano se dá na relação mãe-filho/filha, como seres de natureza e de cultura. O primeiro contato humano, a primeira proximidade, é o mamar. É a partir daí que se vai constituindo o humano. Sem esse cuidado essencial e primeiro, a vida humana se torna impossível.

É a partir desse primeiro momento que o mundo vai se formar:

O mundo, poderíamos dizer, se vai desdobrando lentamente desde o momento de nossa concepção. Não é o princípio, como pensa a ontologia. A proximidade é o primeiro, anterioridade anterior a todo mundo. Todavia, imediatamente a proximidade dá lugar à distância. A partir desse momento, o mundo começa a povoar-se de entes, primeiros estímulos de frio, calor, fome, sombras em movimento, que cercam aquele que acaba de chegar à “luz do mundo”. Mas logo o outro, a mãe, o pai, os irmãos, começam a fixar um sentido em cada estímulo e, lentamente, um ao lado do outro começam a estabelecer o primeiro círculo: o mundo da criança de um dia. Já é mundo e, contudo, como é estreito seu horizonte.^{2 / 3}

² DUSSEL, 1977. p 28.

³ Nas aulas de mestrado/doutorado, na Universidade Metodista de São Paulo, na disciplina “Hermenêutica e Educação: da fenomenologia da imaginação à imaginação hermenêutica na educação”, 1º semestre de 2015, dirigida pelo Prof. Dr. Rui Josgrilberg, deu-se ênfase às questões pré-parto, quando, ainda no ventre da mãe, o feto, ao mesmo tempo em que vai se desenvolvendo biologicamente pela preparação do corpo para as diferentes funções, como o tato, o aparelho fonador, o aparelho auditivo, etc., vai também assimilando, principalmente pela percepção de sons, a cultura, no sentido de internalizar e apropriar-se da linguagem, pela percepção da fala da mãe, de sons exteriores, como músicas, etc. Pesquisas nesse sentido só se efetivaram depois dos primeiros escritos referentes à Filosofia da Libertação.

A partir dessa proximidade primeira, originária, vai se constituindo toda a proximidade, que começa, como foi dito na relação mãe-filho/filha, mas que se expande e, desde já, incorpora todas as relações, como cultura/povo, por exemplo. Efetivamente, o nascimento se dá dentro de um momento histórico e de uma cultura. O ato de mamar não é só o alimentar-se fisicamente, mas receber também e concomitantemente a transmissão da cultura, dos sinais da história em que o novo ser nasce.

É a partir dessa proximidade, que se estende a todas as outras relações, desde a erótica do beijo e do coito, até fraternidade de uma assembleia ou o ato pedagógico da dialética ouvir-falar/ensinar/aprender, que se vai constituindo a essência do humano.

Essa proximidade, entretanto, é essencialmente equívoca, no sentido em que “o beijo dos amados pode ser totalização auto-erótica, utilização edônica do outro”, a assembleia pode tornar-se grupo sectário de dominadores ou assassinos e até o mamar pode tornar-se “compensação da carência orgasmica com relação ao varão castrador e machista”.⁴

É por esse motivo, que a proximidade metafísica se dá realmente com aquele de quem nada se pode esperar: é a proximidade da solidariedade com o outro, que por sua condição está completamente fora da totalidade em que nos movemos:

A proximidade metafísica se realiza inequivocamente, realmente, diante do rosto do oprimido, do pobre, daquele que, exterior a todo sistema, clama justiça, provoca a liberdade, invoca responsabilidade. A proxi-

Penso, entretanto, que isso não invalida o argumento de Dussel de que a primeira proximidade é com o humano, no caso a mãe, porque mesmo nessa situação de feto, é através da ‘mediação’ da mãe que a criança em formação percebe o mundo. Logo após o nascimento, o contato primeiro se dá com a mãe e com os participantes do parto e os desenvolvimentos posteriores ocorrem como desdobramento daquelas experiências registradas quando ainda no ventre materno. Essa ‘transmissão da cultura’ corresponde, em parte, ao conceito de *imprinting* usado por Edgar Morin, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (6. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2002. Pg 27s.)

⁴ DUSSEL, 1977. p 26.

midade inequívoca é a que se estabelece com aquele que precisa de serviço, porque é fraco, miserável, necessitado.⁵

É aqui que se dá a epifania, que se refere tanto à aparição quanto ao significado de algo, neste caso, do próximo, especialmente o necessitado, que está fora do “meu” mundo e me interpela. É nele que encontro também meu próprio significado. Aqui se dá a separação entre fenomenologia e a Filosofia da Libertação: o momento em que, minha referência deixa de ser algo de que me aproximo com um sentido e passa a ser alguém, uma pessoa que me interpela. Um Tu, no dizer de Martin Buber:

O homem não é uma coisa entre coisas ou formado por coisas, quando estando eu presente diante dele, que já é meu TU, endereço-lhe a palavra-princípio.

Ele não é um simples ELE ou ELA limitado por outros ELES ou ELAS, um ponto inscrito na rede do universo de espaço e tempo.

Ele não é uma qualidade, um modo ser, experienciável, descritível, um feixe flácido de qualidades definidas. Ele é um TU, sem limites, sem costuras, preenchendo todo o horizonte. [...]

Assim como a melodia não se compõe de sons, nem os versos de vocábulos ou a estátua de linhas – a sua unidade só poderia ser reduzida a uma multiplicidade por um retalhamento ou um dilaceramento – assim também o homem a quem eu digo TU.⁶

Para trazermos também uma contribuição da educação, podemos citar Jacques Ardoino, filósofo

⁵ DUSSEL, 1977. p 26.

⁶ BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo : Cortez & Moraes, 1979. p. 9-10.

da educação, que trabalha com a categoria multireferencialidade, como uma forma de superar a análise meramente estruturalista que se baseia em categorias “unireferenciais” da política ou da economia.

Para Ardoino a relação pedagógica se dá também e sempre no encontro de um eu com um tu. Este tu, porém, não é mera alteridade. Representa também *alteração*, ou seja, é “o outro enquanto resistência, negatividade e limite”.⁷ Ou, como diz o próprio Enrique Dussel, “alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos”⁸.

Outra autora, Veena Das⁹, antropóloga indiana que trabalha sobre questões relativas à violência, principalmente envolvendo mulheres e crianças na Índia, também fala do encontro com o outro. O ponto de partida das pesquisas de Das é o dos extremos da violência, aqueles momentos em que, aparentemente se pratica a violência de tal forma, que se chega a duvidar que seus autores sejam seres humanos. Esses eventos representam, na concepção de Das, *eventos críticos*. Esse tipo de violência, segundo ela, se configura como pontos de inflexão, nos quais as vidas das pessoas afetadas sofrem profundas mudanças, sejam as mudanças efetivas produzidas nos próprios corpos das vítimas, sejam mudanças que reconfiguram todas as suas relações sociais, através das readaptações necessárias no tecido social, como através da necessidade de trabalhar internamente essa violência “absorvendo-a” para poder continuar a vida. O encontro com essas pessoas só pode se dar através do encon-

⁷ BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multireferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos : EdUFSCAR, 1998. p 15

⁸ DUSSEL, 1977. p 23.

⁹ Não tenho conhecimento de dispomos de bibliografia de Veena Das, no Brasil. O que aqui é apresentado tem como base uma resenha de seis páginas, feita pelo Prof. Dr. Lauri Emilio Wirth, da Universidade Metodista de São Paulo, sobre o texto: ORTEGA, Francisco A. *Rehabilitar la cotidianidad*. In: DAS, Veena. *Sujetos del dolor agentes de dignidad*. (Francisco Ortega A. Editor). Bogotá: Universidad Javeriana – Instituto Pensar, 2008. p 15-69. O texto adverte: trata-se do comentário introdutório de uma obra que acolhe textos e debates da presença de Veena Das na Universidade Nacional da Colômbia, em 2005.

tro do sofrimento do outro. Nesse sentido, o outro (a outra pessoa, via de regra mulheres) é o que sofre e através do seu sofrimento nos interpela.

Das também busca superar a leitura estruturalista da sociedade, que seria reducionista e deixaria de dar conta da realidade concreta da vida das pessoas no seu dia-a-dia. É necessário, nessas condições que se faça uma *etnografia*, confrontando o cotidiano da vida dessas pessoas, o lugar e tempo mesmo em que se produz a violência ou reverberam as consequências da mesma. Diz que não considerar a dimensão cotidiana do sofrimento social implica em seu deslocamento para usos políticos e afins.

Por isso se aproxima do cotidiano baseada na tradição foucaultiana do discurso, com categorias de Wittgenstein, de Freud, de Lacan.

Com Wittgenstein, afirma que a compreensão e o reconhecimento da dor – a própria dor – não se constitui apenas numa circunstância individual, apoiada no mundo interior de seu sujeito, mas depende de uma certa gramática [...] como um jogo de linguagem, no qual a expressão de dor é um pedido de reconhecimento sobre algo que se passa sobre o autor e quem o escuta.

Ou seja, que no jogo mesmo “se vá buscar sentido para aquilo que nos parece privado, e tem o mesmo estatuto do que nos é exterior, público”.

Também as comunidades onde se dá a violência têm sua experiência do outro. Das faz distinção entre o outro e o Outro. E aqui o recurso a Freud e a Lacan. O outro (*das Andere*) é aquele que não é realmente Outro (*der Andere*), senão uma projeção do eu. Já o Outro, categoria de Lacan, é o lugar da alteridade radical, que não pode ser assimilada pela identificação, é um lugar no cenário do inconsciente, pertence ao registro do simbólico.

É necessário advertir aqui que este Outro, na categoria de Lacan, é distinto do Outro conforme

Dussel refere. Para ele o primeiro caso, o outro no sentido de *das Andere*, seria o meu igual, pertencente à mesma totalidade da qual faço parte (história, local, classe social), o Outro seria aquele que está fora desta totalidade, portanto o que interpela a mim mesmo e à própria totalidade na qual vivo, a partir de sua situação de exclusão, de opressão, de dominado. Não alguém “no cenário do inconsciente”, mas alguém real, concreto, histórico.

Segundo Das, quando se fragiliza o tecido social forma-se um rumor, uma paranoia, uma espécie de guia que cria as condições para que a violência se instale. É a ameaça desse Outro difuso, do inconsciente, que faz com que o medo desse Outro se transforme no outro aterrador.

Nos casos estudados por Das, ela se refere ao momento da separação da Índia e do Paquistão como aquele que constituiu as condições para que a violência extrema se instalasse, especialmente afetando a vida de mulheres que se tornaram viúvas, violentadas, excluídas da *gramática social* e tiveram que lidar com as consequências disso, e com o que disso se refletiu nos seus filhos e filhas.

Também podemos identificar a relação eu – outro, na própria obra de Paulo Freire, com sua afirmação conhecidíssima: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão, mediados pelo mundo”¹⁰.

Na situação gnosiológica essa afirmação se transforma em uma dialética entre o “eu” que ensina e o “outro” que aprende, mediados pelo mundo¹¹. Entretanto essa situação dialética faz com que ora o “eu” seja o que ensina, ora seja o que aprende e vice-versa. Nas situações analisadas por Freire, entretanto, essa relação é perpassada pela relação dominador-dominado.

Em todas as situações levantadas por esses

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p 27.

¹¹ FREIRE, 1977. P 98.

autores (Buber, Ardoino, Veena Das, Paulo Freire e o próprio Dussel), pelas relações assimétricas entre o eu e o tu que elas denunciam, torna-se forçoso admitir, como adverte Levinas, que a ética precede a ontologia:

A inteligibilidade não remonta para aquém da presença, à proximidade do outro? É ali que a alteridade que obriga infinitamente fende o tempo num *entre-tempo* intransponível: “o um” é para o outro de um ser que se desprende, sem se fazer contemporâneo do “outro”, sem poder colocar-se a seu lado numa síntese, expondo-se como um tema: um-para-o-outro como um-guardião de seu irmão, como um-responsável-pelo-outro. Entre o um que eu sou e o outro pelo qual eu respondo, abre-se uma diferença sem fundo, que é também a não-indiferença da responsabilidade, significância da significação, irreduzível a qualquer sistema. Não-indiferença que é a proximidade mesma do próximo, pela qual se delinea, e só por ela, um fundo de comunidade entre um e o outro, a unidade do gênero humano, devedora à fraternidade dos homens.¹²

Mais adiante Levinas diz:

A contestação da prioridade do Ato e de seu privilégio de inteligibilidade e significância, a brecha na unidade da “apercepção transcendental” significam uma ordem – ou desordem – para além do ser, anterior ao lugar e à cultura. Reconhece-se a ética. Nesse contato anterior ao saber – nesta obsessão pelo outro homem – pode-se, certamente, distinguir a motivação de muitas de nossas tarefas cotidianas e de nossas altas obras científicas e políticas; mas minha humanidade não é embarcada na história desta cultura, que *aparece* propondo-se à

minha assunção, e que torna possível a própria liberdade deste assumir. O outro homem comanda, a partir do seu rosto – que não está encerrado na forma do aparecer – nu despojado de sua forma, desnudo de sua presença que o mascara ainda como seu próprio retrato; pele enrugada, vestígio de si mesma, presença que em todos os seus instantes, é uma retirada no vão (creux) da morte com uma eventualidade de não-retorno. A alteridade do próximo é este vão do não-lugar onde, rosto, já se ausenta sem promessa de retorno e de ressurreição.¹³

A temática do Outro é também trabalhada extensamente por Paul Ricoeur, principalmente no livro “O si mesmo como um outro”¹⁴. Porém em seu diálogo com Ricoeur, intitulado *Hermenêutica e Libertação* (Partindo de uma “Fenomenologia Hermenêutica para uma Filosofia da Libertação”)¹⁵, Dussel considera que o posicionamento de Ricoeur é insuficiente porque

O pobre, o dominado, o índio massacrado, o negro escravo, o asiático das guerras do ópio, o judeu nos campos de concentração, a mulher objeto sexual, a criança sujeita a manipulações ideológicas [...] não conseguirão tomar como ponto de partida, pura e simplesmente, a “estima de si mesmo”¹⁶. O oprimido, o torturado, o que vê destruída a sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça [...]

¹³ LÉVINAS, 1993. p 16-17.

¹⁴ RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. Campinas : Papirus, 1991. Trata-se de uma obra muito complexa e extensa, da qual não temos condições aqui de fazer uma apreciação crítica, em função da natureza e das limitações desse trabalho. Por esse motivo, tenho que me restringir à apreciação que dela faz Enrique Dussel.

¹⁵ DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação : crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo : Paulus, 1995.

¹⁶ Cf. Ricoeur, pg 382 na edição original francesa, referida por Dussel, 1995. p 19. “Amigo de si” cf. a tradução em português (RICOEUR, 1991. pg 385).

¹² Veja-se: LÉVINAS, Emanuel. *O Humanismo do Outro Homem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 15

A origem radical de tudo não é, aqui, a afirmação de si (do eu próprio); para isso é preciso refletir, aceitar-se como um valor, descobrir-se como pessoa.¹⁷

Dussel diz partir de um ponto bem anterior, pois fala de um outro que não tem nem mesmo condições de se reconhecer como um *si-mesmo*...

Porém ele se diz devedor à Ricoeur, no sentido de que na origem de todo o seu projeto filosófico latino-americano está o esforço por fazer uma “filosofia hermenêutica da ‘cultura’ latino-americana”¹⁸. Mais tarde, porém, ele diz ter constatado que

[...] o modelo apresentado por Ricoeur, (é) adequado à hermenêutica de *uma cultura*, mas não tanto para o confronto *assimétrico* entre culturas diversas (uma dominadora e as outras dominadas)¹⁹.

Podemos ainda, levantar a seguinte questão: se o pressuposto de Dussel para dizer que a filosofia latino-americana se distancia da Fenomenologia a partir da percepção do Outro como radicalmente outro (pela “*separação*, que faz com que a alteridade deva igualar-se à *exterioridade radical*”, no dizer de Ricoeur²⁰), em que medida a percepção do outro não é uma percepção originária com um sentido e portanto, não é, de fato, fenomenológica? Para melhor compreendermos essa questão que teríamos que retomar as considerações feitas sobre as posições do próprio Dussel, de Ricoeur, de Lévinas, e provavelmente, ainda, de outros autores. Porém, esta pesquisa, necessariamente mais aprofundada e que requer uma investigação mais extensa, ultrapassa as dimensões e condições deste trabalho, ficando como tema para trabalhos posteriores.

¹⁷ DUSSEL, 1995. p 18-19.

¹⁸ DUSSEL, 1995. p 14.

¹⁹ DUSSEL, 1995. p 17.

²⁰ RICOEUR, 1991. p 391.

Para o momento, nos restringimos à consideração do outro como radicalmente outro, que denuncia as relações assimétrica etnocêntricas, de gênero e principalmente de dominador-dominado, explorador-explorado. É em base a estas relações assimétricas que me proponho agora a perguntar a respeito da educação metodista, ou seja, se as missionárias e os missionários que iniciaram o empreendimento educacional metodista no Brasil, ainda no séc. XIX, tiveram a percepção do povo brasileiro, de suas necessidades e aspirações, como um *radicalmente outro*.

II. A EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL, ESPECIALMENTE EM SEUS MOMENTOS INICIAIS: COM QUEM ME RELACIONO?

O metodismo²¹ é um movimento religioso surgido na Inglaterra, no século XVIII, que teve como seu principal líder John Wesley (1703 – 1791). Esse movimento experimentou, ainda no século XVIII, grande expansão na própria Inglaterra e na Irlanda.

²¹ Existe hoje uma ampla bibliografia sobre o metodismo, inclusive em português. Citamos apenas alguns dentre os mais importantes: CAMARGO, Baez. *Gênio e Espírito do Metodismo Wesleyano*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1985. HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*. São Bernardo do Campo : EDITEO, Rio de Janeiro : Pastoral do Bennett, 1996. KLAIBER, Walter & MARQUARDT, Manfred. *Viver a Graça de Deus : Um compêndio de Teologia Metodista*. São Bernardo do Campo : EDITEO, São Paulo : Cedro, 1999. MÍGUEZ BONINO, José. *Metodismo : releitura latino-americana*. Piracicaba: UNIMEP; São Bernardo do Campo: FATEO, 1983. MÍGUEZ BONINO, José *et alii*. *Luta pela Vida e Evangelização : a tradição metodista na teologia latino-americana*. São Paulo: Paulinas, 1985. REYLY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano : reflexões históricas sobre a autonomia*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1981. REYLY, Duncan A. *Momentos Decisivos do Metodismo*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1991. SALVADOR, José Gonçalves. *História do Metodismo no Brasil*. São Paulo : CEMVI, 1982; Para uma visão crítica deste movimento, a partir de um autor marxista: THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. 2ª ed. Trad: Denise Bottmann. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1987. Especialmente: Vol I - A árvore da liberdade – cap. 2 e Vol II – A maldição de Adão - cap. 6. Deixamos de aludir aqui as obras que tratam mais especificamente da questão do metodismo relacionado à educação. Algumas delas serão citadas no decorrer do texto.

Desde sua origem aliou o sentido religioso de sua presença com uma forte obra educacional, voltada para as populações mais desfavorecidas, e também social, de assistência aos mais pobres²².

No Brasil, o metodismo chegou, para sua permanência definitiva, em 1867²³, como parte do empreendimento missionário da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos da América. Porém, o metodismo que chegou ao Brasil era muito diferente daquele de Wesley. Havia sido modificado em sua passagem pela América do Norte, onde experimentara uma grande expansão a partir de 1760. Além de aproveitar o ambiente favorável naquele país criado pelo “Grande Despertamento” ocorrido a partir de 1720 para fundar suas ‘sociedades’, capelas e escolas, tornou-se uma “religião de fronteira”, acompanhando (e às vezes até precedendo) a expansão da nação para o Oeste e Sudeste. Com isso, o metodismo tornou-se a

“ideologia religiosa hegemônica na América, e a Igreja Metodista, depois da Guerra Civil, a mais poderosa denominação americana, seja pelo número de adeptos e por sua obra educativa, seja pelo seu poder econômico”.²⁴

A partir daí houve uma aproximação dos metodistas com o poder econômico, político e cultural do país e uma identificação entre os ideais da nação e os ideais do metodismo:

Enquanto “religião da República”, o metodismo procurou moldar o es-

²² A velha fundição de Londres, por exemplo, transformou-se num verdadeiro crisol de projetos – a casa de misericórdia para as viúvas, escola para meninos, dispensário para enfermos, bolsa trabalho e agência de emprego, cooperativa de crédito e agência de empréstimo, sala de leitura e igreja. In: MÍGUEZ BONINO, 1985. p 26.

²³ Anteriormente houve outras experiências da presença metodista no Brasil, mas foram interrompidas por motivos diversos. Para a finalidade deste trabalho não vem ao caso aqui explicitar.

²⁴ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*: um estudo de caso. Trad. : Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora : EDUFJF, São Bernardo do Campo : EDITEO, 1994. p 101.

pírito da sociedade americana até o ponto de vê-la como modelo de civilização cristã a ser imitado, seguido pelas demais nações²⁵.

Esta compreensão, aliada com a ideia dos pietistas que primeiro chegaram à América, trazendo com eles a convicção de que Deus os havia escolhido para estabelecer um estado puritano fundado nos preceitos das Escrituras, levou a um “messianismo nacional, na concepção de que há um novo povo chamado por Deus para ‘salvar’ o mundo”²⁶. Esta é a base da ideologia do “Destino Manifesto”. Conforme Reily:

...como Josué havia conquistado a terra prometida, os Americanos viam como o seu “Destino Manifesto” conquistar o continente americano de mar a mar e ainda espalhar os benefícios da civilização democrática-cristã por toda a parte, não excluindo a América Latina²⁷.

Ou, segundo Mendonça,

O mesmo comissionamento outorgado aos judeus através de Abraão se transferia agora para os americanos num messianismo nacional direcionado para a redenção do mundo²⁸.

Não é difícil, portanto, concluir que a religião ocupou destacado papel na expansão norte-americana no mundo e, restringindo à nossa área de interesse, sobre a América Latina e o Brasil. Como diz Mendonça:

Pelo menos no século XIX, o melhor e mais eficiente condutor da ideologia do “Destino Manifesto” foi a religião americana, ou melhor dizendo, o protestantismo americano, com

²⁵ MESQUIDA, 1994. p 103.

²⁶ MESQUIDA, 1994. p 104.

²⁷ REYLY, 1981. p 203.

²⁸ MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *O Celeste Porvir*: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo : ASTE, 1995. p 62.

sua vasta empresa educacional e religiosa, que preparou e abriu caminho para o seu expansionismo político e econômico²⁹.

Ou, conforme Mesquida:

Se o metodismo era uma religião de “fronteira”, ele podia transpô-la acompanhando e até precedendo a expansão imperialista americana³⁰.

Portanto, o metodismo missionário norte-americano, ao chegar ao Brasil, vinha imbuído dessa compreensão de sua missão, ou seja, ao mesmo tempo em que propagar sua compreensão e vivência da fé cristã, difundir os valores da democracia liberal norte-americana:

Comunicar [...] a salvação pela experiência da conversão, assim como os benefícios da democracia liberal, pois “o cristianismo e o mundo político (na América) marcham juntos, um purificando e aperfeiçoando o homem através da fé, e o outro, pela política”³¹.

Entretanto, esse empreendimento dificilmente teria êxito caso não encontrasse no Brasil condições favoráveis ao seu desenvolvimento. A partir de 1850, inicia-se um forte movimento de desestruturação da hegemonia da oligarquia conservadora que controlava o poder no Império Brasileiro. Um dos fatores desencadeantes desse movimento foi o início de uma acumulação de capitais pelos cafeicultores do oeste paulista e da Zona da Mata, em Minas Gerais. Abriu-se aí o caminho da industrialização e o deslocamento do eixo dinâmico da economia para esta região, bem como o incremento à urbanização e o surgimento de

camadas médias urbanas, compostas principalmente de pequenos comerciantes, intelectuais e profissionais liberais. Influenciado por esses fatores, o período da metade do século até 1889 é marcado por duas ideias-força que aglutinam o setor mais dinâmico da economia e da intelectualidade: o abolicionismo e a república. A ideologia revolucionária (na época) que inspirava essas lutas era fundada sobre o liberalismo e o positivismo. Os centros mais importantes da difusão dessa ideologia eram as lojas maçônicas. Porém, o liberalismo que se advogava no Brasil era muito diferente do que exercera um papel revolucionário na Europa. Aqui, ele necessitava se adaptar às condições vigentes, “ao sistema escravocrata, às grandes propriedades fundiárias, aos ‘mecanismos’ da cooptação e da conciliação, à ideologia do ‘favor’”³², o que fez dos ideais liberais no Brasil, “ideias fora do lugar”.

Porém, a elite progressista, informada por esses ideais, estava seduzida pelo sistema de valores norte-americanos e desejava favorecer a introdução de ideias inovadoras, sobretudo as que viessem dos Estados Unidos da América.

Foram essas as condições favoráveis ao empreendimento missionário dos metodistas e, ao mesmo tempo, as que determinaram a estratégia da missão: a educação. O que, de resto, coincidia com a visão de que o metodismo teria aqui a missão de transformar a sociedade global, a partir do modelo norte-americano.

Segundo Mesquida,

O caminho foi: a conquista da classe política e economicamente dominante da Região Sudeste e seu ‘braço’ culto, os intelectuais, sensíveis aos ideais e ao sistema de valores norte-americanos. A estratégia: a educação. Enquanto outras denominações históricas de origem norte-americana privilegiaram a evangelização direta sem esquecer a educação, a Igreja Metodista privilegiou a educação sem omitir a evangelização direta.

²⁹ MENDONÇA, 1995. p 62.

³⁰ MESQUIDA, 1994. p 101.

³¹ MESQUIDA, 1994. p 111, apud HUDSON, Winthrop S. *Methodist History: The Methodist Age in América*.

³² MESQUIDA, 1994. p 71.

Esta estratégia ‘elitista’ perseguia, entretanto, como objetivo último a ‘conversão’ da sociedade global e era nisto coerente com os princípios missionários do metodismo norte-americano.³³

Portanto, esse foi o modelo seguido pelas instituições metodistas de educação: formar as elites, a partir dos referenciais de valores norte-americanos, privilegiando o individualismo, a ascensão social, a competitividade, o utilitarismo, o lucro como base das relações econômicas.

Em relação à Igreja, propriamente, desta época e até pelo menos os anos 50 do século XX, ela representava uma postura religiosa puritana³⁴ e pietista³⁵. Isto significa que a preocupação maior era com uma interpretação individualista do evangelho, que levava ao empenho pela “salvação da alma”, entendida como salvação pessoal e para a “vida eterna” - leia-se “para depois da morte”. Entretanto, essa salvação para a eternidade dependia da “conversão” (entrega da vida pessoal a Jesus Cristo) e da vivência da ética rígida³⁶ de compromisso com a Igreja (frequência às atividades religiosas, dedicando-se exclusivamente à Igreja, principalmente no domingo, o dia do Senhor), abstenção das “coisas do mundo” como fumar, beber bebidas alcoólicas, dançar, frequentar clubes sociais, e a observância irrestrita da “moral e bons costumes”.

Entretanto, como foi dito, a estratégia metodista era a de privilegiar a educação para atingir seu principal objetivo

“converter” a sociedade global e exercer a hegemonia cultural. Para penetrar na sociedade brasileira os missionários usaram uma estratégia que era ao mesmo tempo sutil e

eficaz. Seu instrumento de ação: a educação. Seu objetivo: a conquista das elites intelectuais e políticas republicanas da Região Sudeste (os “fazendeiros do café e os homens do progresso” do Oeste de São Paulo e da Mata, em Minas Gerais, sensíveis às ideias e aos valores norte-americanos³⁷).

O modelo eclesial apontado acima, teve vigência até pelo menos os anos 50 do século passado. Em relação à educação, após um momento em que representaram uma alternativa de vanguarda, na aliança com os setores mais dinâmicos economicamente e avançados intelectualmente, no final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, as instituições metodistas entraram em uma certa rotina, continuando seu intento de formar as lideranças do país e de informá-las com as ideias pedagógicas importadas dos Estados Unidos e uma visão norte-americana de mundo. Serviam, assim, a uma burguesia vazia de projetos, mais voltada para “fora” do que para as necessidades de um desenvolvimento nacional autêntico. Um dos elementos que levam a esta conclusão é o fato de que, após o primeiro surto de criação de instituições metodistas de educação, ocorrido entre 1881 e 1920 quando iniciou praticamente a totalidade das grandes instituições em atividade no país hoje, a primeira a ser criada foi o Instituto Metodista de Cascatinha, no Rio de Janeiro, em 1963.³⁸

Podemos, dessa breve consideração histórica, constatar que o metodismo no Brasil, e especialmente sua obra educacional, ao procurar desenvolver um

³⁷ MESQUIDA, 1994. p 184-185.

³⁸ COGEIME. *Panorama da Educação Metodista no Brasil* : uma atualização de “Sistema Educacional Metodista”. Piracicaba : Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino, 1999.p 7. A Faculdade de Teologia, de onde se derivou na década de 1970 o IMS (Instituto Metodista de Ensino Superior) e na década de 1990 a Universidade Metodista de São Paulo, assumiu sua configuração atual pela junção de dois Seminários, um deles ainda do século XIX: Seminário d’O Granbery, de 1890, e a Faculdade de Teologia do Porto Alegre College, de 1923. A decisão da unificação foi tomada pelo 3º Concílio Geral, de 1938.

³³ MESQUIDA, 1994. p 121.

³⁴ MENDONÇA, 1995. p 40-48.

³⁵ MENDONÇA, 1995. p 70-75. MÍGUEZ BONINO, 1985. p 3

³⁶ VELASQUE FILHO, Prócoro. “Sim” a Deus e “não” à vida: conversão e disciplina no protestantismo brasileiro. In: MENDONÇA, 1995. p 221-230.

projeto religioso-cultural, com decorrências econômicas e políticas, representando uma “visão de mundo”, ou seja, o mundo ‘desenvolvido’ representado pelos Estados Unidos da América, colocou-se entre duas realidades. Uma das quais nem mesmo é considerada na história do metodismo, do que se depreende da documentação que foi estudada. A primeira realidade é a representada por uma contraposição à hegemonia vigente na chegada dos missionários e missionárias, ou seja, a hegemonia do Império do Brasil, com toda as suas implicações ideológicas, políticas, econômicas e de organização social

Foi através do cotidiano dos colégios e da ação ‘exemplar’ dos missionários junto aos filhos dos ‘fazendeiros e dos homens do progresso’ que metodismo arminiano de Wesley – filtrado pelos princípios do liberalismo, pela teologia do reavivamento e das ideologias do ‘destino manifesto’ e da ‘civilização cristã’ norte-americana que o caucionavam – tornou-se uma contra ideologia de combate, dinâmica e eficaz. Particularmente nos colégios, tornados ‘fortalezas’ da Igreja, gerou-se uma confrontação direta e imediata com a ideologia dominante informada pelo catolicismo.³⁹

A segunda, referida como nem mesmo levada em conta, representando portanto apenas uma possibilidade, é a completa desconsideração pelo povo brasileiro, no seu sentido mais lato, de “homens pobres e livres da campanha”⁴⁰, mas também de escravos, ex-escravos, populações nativas, povo das periferias das cidades e povoados, etc. Enquanto outras Igrejas protestantes de origem norte-americana se aproximavam mais dessas populações, priorizando a obra da evangelização, a Igreja Metodista fazia uma “opção preferencial pelas elites” representada pelo seu esforço por “civilizar o Brasil” através da educação.

Não se trata aqui de desconsideração pela importante obra educacional desenvolvida no Brasil, especialmente nos seus inícios, pelas missionárias e missionários metodistas, sem o que provavelmente não teríamos uma presença expressiva do metodismo em nosso país, mas de uma avaliação desapassionada, buscando mais que nada, uma visão que nos ajude a repensar nossa inserção no país.

CONCLUSÃO

Ao chegarmos ao final deste trabalho podemos considerar que, compreendendo o conceito mundo, advindo da fenomenologia, como “horizonte transcendental de produção/formação de sentido”⁴¹, podemos afirmar que os missionários e missionárias norte-americanos que implantaram a obra educacional metodista no Brasil a partir do final do século XIX, trouxeram para cá sua própria concepção de mundo e não se deixaram questionar pelo ‘mundo’ diverso que aqui encontraram, antes pelo contrário, sua ação foi no sentido de transplantar e impor aqui aquela concepção de mundo que trouxeram. É verdade que para isso contaram com a aliança com parte da elite brasileira, composta principalmente de fazendeiros de café e intelectuais, que aspiravam pelo estabelecimento em nosso país de um ‘mundo’ semelhante ao dos Estados Unidos da América. Nesse sentido, os missionários, juntamente com essa parte da elite local, introduziram uma cunha no ‘bloco histórico’ brasileiro, formado à época, por um lado, pela hegemonia imperial dominante e por outro, pelo povo dominado. Em um primeiro momento, portanto, essa postura de missionários e missionárias e de parte da elite local, conforme referido, tiveram um papel de revolucionar as relações econômicas e de poder aqui encontradas. Porém, ao não terem como horizonte um mundo diferente do que aquele de que eram portado-

39 MESQUIDA, 1994. p 154.

40 MESQUIDA, 1994. p 185.

⁴¹ Cf. Prof. Dr. Rui Josgrilberg.

res para aqui implantar, ou seja, o modelo civilizacional norte-americano, deixaram de dar continuidade ao processo histórico, no sentido de contribuir para fazer aflorar, dar significação e possibilitar condições de emergência na cena política brasileira do povo, até então desconsiderado, como de resto continuou sendo por décadas, embora com movimentos de resistência pontualmente localizados e de curta duração, massacrados pelo poder vigente.

Em perspectiva da Filosofia da Libertação, podemos dizer que esses missionários e missionárias não se deixaram interpelar pelo Outro, que representava o povo pobre, dominado e humilhado que aqui encontraram. Antes pelo contrário, aliaram-se ao poder econômico e político emergente, que não tinha outro projeto a não ser continuar, de forma diferente é verdade, a dominação e a exploração. Ou seja, aqui chegando se aliaram à parcela da população brasileira que estava inserida em sua mesma totalidade, enquanto projeto político, sem se deixar questionar por uma possível totalidade outra, representada pelo ‘rosto interpelante’ do povo pobre e dominado do Brasil. Mantiveram-se em sua totalidade, dialogando apenas com “o mesmo”, sem se abrirem ao diálogo e atuação com o Outro e outra totalização possível. Assim, inegavelmente, fizeram parte do processo de implantação da dominação imperialista dos Estados Unidos da América no Brasil.

É possível que, para se fazer justiça histórica, questões como essas aqui colocadas sejam um anacronismo, dadas as condições da época. Isso representaria uma ressalva à atuação dos missionários e missionárias, apesar de em outras latitudes já estar em desenvolvimento bem avançado a luta por um modelo alternativo ao capitalismo. Entretanto, se ainda assim esse seja o caso, precisamos dizer que este tipo de análise possibilitado por esse diálogo entre fenomenologia e Filosofia da Libertação mostra-se relevante para pensarmos a educação metodista hoje e seus desafios. Ou seja, continuaremos a reprodução do ‘mundo’ do capitalismo dominador e explorador e enclau-

surados nessa ‘totalidade’, ou ouviremos o clamor do povo dominado e explorado, ainda que alienado de seu próprio sentido histórico pela ideologia dominante amplamente divulgada, e buscaremos instaurar um outro mundo e uma totalidade alternativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multireferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos : EdUFSCAR, 1998.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo : Cortez & Moraes, 1979.

CAMARGO, Baez. *Gênio e Espírito do Metodismo Wesleyano*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1985.

COGEIME. *Panorama da Educação Metodista no Brasil: uma atualização de “Sistema Educacional Metodista”*. Piracicaba : Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino, 1999.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação*. São Paulo/Piracicaba, Edições Loyola/Editora Unimep, 1977.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação : crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo : Paulus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*. São Bernardo do Campo : EDITEO, Rio de Janeiro : Pastoral do Bennett, 1996.

HUDSON, Winthrop S. “Methodist History: The Methodist Age in América”. Apud: MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil : um estudo de caso*. Trad. : Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora : EDUFJF, São Bernardo do Campo : EDITEO, 1994.

KLAIBER, Walter & MARQUARDT, Manfred. *Viver a Graça de Deus: Um compêndio de Teologia Metodista*. São Bernardo do Campo : EDITEO, São Paulo : Cedro, 1999.

LÉVINAS, Emanuel. *O Humanismo do Outro Ho-*

mem. Petrópolis: Vozes, 1993.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *O Celeste Porvir: a inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo : ASTE, 1995.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Trad. : Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora : EDUFJF, São Bernardo do Campo : EDITEO, 1994.

MÍGUEZ BONINO, José. *Metodismo: releitura latino-americana*. Piracicaba: UNIMEP; São Bernardo do Campo: FATEO, 1983.

MÍGUEZ BONINO, José *et alii*. *Luta pela Vida e Evangelização: a tradição metodista na teologia latino-americana*. São Paulo: Paulinas, 1985.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 6. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2002.

ORTEGA, Francisco A. *Reabilitar la cotidianidad*. In: DAS, Veena. *Sujetos del dolor agentes de dignidad*. (Francisco Ortega A. Editor). Bogotá: Universidad Javeriana – Instituto Pensar, 2008.

REYLY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano: reflexões históricas sobre a autonomia*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1981.

REYLY, Duncan A. *Momentos Decisivos do Metodismo*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1991.

RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

SALVADOR, José Gonçalves. *História do Metodismo no Brasil*. São Paulo : CEMVI, 1982.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. 2ª ed. Trad: Denise Bottmann. 3 vol. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1987.

VELASQUE FILHO, Prócoro. “Sim” a Deus e “não” à vida: conversão e disciplina no protestantismo brasileiro. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *O Celeste Porvir: a inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo : ASTE, 1995.