



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6844 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação

SUSPEITANDO A NÃO HISTÓRIA: o caso da feminização das escolas étnicas luteranas no Rio Grande do Sul.

Franciele Vanessa Sander - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Iran de Maria Leitão Nunes - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

SUSPEITANDO A NÃO HISTÓRIA: o caso da feminização das escolas étnicas luteranas no Rio Grande do Sul.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo decorre dos estudos feitos para Dissertação do Mestrado em Educação, que pretende analisar a influência do processo de feminização docente nas escolas comunitárias étnicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Partiu-se da constatação de uma lacuna quanto ao registro da presença de mulheres nos textos historicizados das referidas escolas, e, apesar dos poucos relatos, há motivos que levam à suspeita de que as mulheres estariam presentes de forma mais ativa do que o observado nas bibliografias analisadas sobre o tema.

Portanto, buscou-se com esse artigo provocar uma reflexão quanto à presença não historicizada das professoras em sua formação e sua atuação nas escolas étnicas vinculadas a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Para tanto, o texto inicia evidenciando a importância da educação, inclusive das mulheres, na Reforma promovida por Martin Lutero. Na sequência, apresenta-se o levantamento feito a partir da realidade da formação docente nas comunidades luteranas e as suas escolas. Discorre-se sobre formação e a feminização docente no Brasil e finaliza desenvolvendo a Teologia Feminista e seu principal elemento de análise: a Hermenêutica da Suspeita. Através de seus recursos, são levantadas algumas hipóteses quanto à lacuna da presença das mulheres nas bibliografias sobre as escolas comunitárias em questão.

Pretende-se assim, somar aos estudos que buscam dar visibilidade à presença das mulheres no magistério brasileiro, fazendo registro de sua atuação em espaços nos quais

houve o silenciamento quanto ao seu exercício da docência.

2. HISTÓRIA DA REFORMA E A EDUCAÇÃO

A história da Reforma tem a educação com um capítulo fundamental, pois, para Martim Lutero, a educação era tarefa espiritual e secular. De acordo com a sua compreensão, cabia ao Estado educar crianças, meninas e meninos, de todas as classes sociais para que pudessem ter uma vida digna, acesso à informação e à liberdade. Era, ainda, obrigação do Estado criar escolas, formar professores e professoras. A Igreja seria responsável por cobrar do aparelho estatal o cumprimento do seu papel na área educacional (VOLKMANN, 1997). Segundo suas palavras:

Mesmo que não existisse alma e não se precisasse das escolas e línguas por causa da Escritura e de Deus, somente isso já seria motivo para instituir as melhores escolas tanto para meninos como para meninas em toda a parte, visto que também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem. (LUTERO, 1995. p. 318)

Apesar de manter as divisões de caráter público e privado no que concerne à presença de mulheres na sociedade, Lutero entendia a importância de que fossem educadas para se tornarem boas cidadãs. Além disso, para ele, mulheres poderiam ser professoras de escolas para meninas, sendo este mais um motivo para a sua instrução. (ALTMANN, 1994).

As orientações de Martim Lutero foram divulgadas e assumidas por quem o seguia no processo de expansão das igrejas iniciadas após a Reforma, notadamente quanto à alfabetização das pessoas crentes para que pudessem ler a Bíblia e serem boas cidadãs e bons cidadãos.

Com esta perspectiva, tendo a responsabilidade com a alfabetização de suas crianças, em meados do século XIX, imigrantes alemães chegaram ao Brasil com promessas de um futuro mais digno. Construíram no centro de suas vilas uma escola e uma igreja. “Todos os imigrantes eram alfabetizados e não queriam ver seus filhos crescerem analfabetos. Assim, a construção e a instalação da escola era a primeira tarefa comunitária.” (ALTMANN, 1991, p. 26)

Somente em 1909 é fundado o Seminário Evangélico para formação de professores destinado somente para homens. Desde sua criação, ele passou por endereços transitórios até chegar em São Leopoldo/RS no ano de 1926. Justamente nesse momento é que as primeiras mulheres iniciaram seus estudos para tornarem-se professoras. Para Meyer (2000), os dois fatos estão ligados já que o novo endereço havia reservava espaço suficiente para que moças e rapazes pudessem estudar e viver “de modo a garantir as separações dos sexos, o controle e a vigilância adequadas, uma vez que o caráter de *internato misto*, inovador para esta época, colocaria a instituição no centro de um amplo processo de vigilância moral” (MEYER, 2000, p. 162)

Nesse aspecto, percebe-se que o Brasil passava por um processo diferente de formação de suas escolas assim como de professores e professoras como será analisado, de forma breve, na sequência.

3. A FORMAÇÃO E O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A profissionalização docente tem início no Brasil em 1827, quando é criada a Lei Geral de Ensino, dando origem às Escolas de Primeiras Letras. É somente a partir da sua aprovação que ocorre uma unificação para todo o território brasileiro no que diz respeito à formação de docentes. (VILLELA, 2003) Nessa lei estava previsto o ensino de mulheres para serem professoras de meninas, todavia, ela estipulava escolas separadas para homens e mulheres. (CASTANHA, 2015)

Mas as falas registradas no século XIX com relação à instrução de meninas e mulheres variavam entre si. Nísia Floresta (1810-1885) escritora, jornalista e educadora feminista alertava para o fato de poucas mulheres terem acesso à educação formal. Ela entendia a instrução das mulheres como elemento fundamental para o desenvolvimento da nação, pois um povo mantido na ignorância seria de fácil manipulação. Por outro lado, havia falas favoráveis à educação das mulheres que apontavam para outra direção: as mulheres seriam mães e, para educarem melhor suas crianças, deveriam ter um mínimo de educação formal. (ROSEMBERG, 2012)

Castanha (2015), ao analisar os discursos de políticos e autoridades do século XIX, faz uma relação direta entre o processo de coeducação e a feminização do magistério. Em seu artigo intitulado: “O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas” analisa discursos favoráveis às mulheres no ensino de meninas e, como “aceitável”, no caso de meninos na primeira infância. As mulheres teriam condições de darem às crianças, meninas e meninos, o que elas precisam, por seu instinto maternal e habilidade em dar afeto. (CASTANHA, 2015)

No texto analisado por Castanha, escrito por Almeida Oliveira encontram-se frases que justificam o referido posicionamento, como: “O homem ordinariamente não possui a paciência e a bondade que as crianças precisam achar em que trata com elas.” (CASTANHA, 2015, p. 202) Ou ainda a compreensão de que a mulher ensina “por afeição” enquanto que o homem o faz através de “regulamentos e sistemas repressivos.” (CASTANHA, 2015 p. 202)

As mulheres foram vistas como perfeitas para a educação das crianças, uma vez que possuíam algo considerado como lhes sendo próprio, assim apresenta Nunes: “docilidade, ternura, abnegação, dentre outras como atributos da Virgem Maria, construídos histórica e socialmente no Ocidente, será referência para o exercício de profissões ditas “femininas”, como o magistério”. (NUNES, 2006, p. 177).

Apesar dos avanços quanto ao exercício da docência das mulheres, alguns mecanismos de controle estiveram presentes, como destaca Nunes (2010) ao fazer a análise de leis e decretos concernentes à aceitação e ao trabalho das professoras. Um exemplo é o Decreto nº353, de 1914, no Mato Grosso, no qual a candidata deveria apresentar a autorização de pai ou marido além de um “atestado de boa conduta, moral e cível, dado por uma autoridade policial, mesmo se maior de idade.” (NUNES, 2010, p. 282). Ainda segundo a autora, a exigência da autorização do marido encontrava amparo no Código Civil, que somente foi revogado em 2002, e as professoras estavam sujeitas a sanções ao violarem as regras de comportamento impostas que diferiam entre si de acordo com as determinações de cada província. (NUNES, 2010)

A exigência de comportamentos específicos para as mulheres pode ser entendida como ferramenta de controle sobre elas uma vez que atrelava determinados

comportamentos e até mesmo características de personalidade à habilidade de ensino. Nunes (2010) elenca algumas características esperadas das professoras que, segundo ela, foram se tornando um perfil esperado das professoras primárias. “Apresentar controle emocional; estar disponível para adquirir novos conhecimentos e que sua sensibilidade fosse educada; ter e demonstrar amor à criança, à educação e à Pátria, estando disponível a sacrificar-se por elas.” (NUNES, 2010, p. 283)

Apesar dos mecanismos de controle e das restrições de toda uma sociedade sobre as mulheres em funções públicas, Villela (2003) avalia que as professoras souberam usar os espaços conquistados transformando-os em elementos de resistência. “Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido.” (VILLELA, 2003, p.124)

Diante do que foi brevemente explanado a partir da bibliografia sobre o processo de feminização dos espaços de ensino no Brasil até o início do século 20, cabe um comparativo com o que vinha acontecendo nas colônias evangélicas alemãs no sul. Ali o processo mostrou-se mais tardio em comparação ao que vinha acontecendo no restante do país. Um exemplo disso é o analisado por Ulrich (2006) ao pesquisar a presença de aulas e professoras nas escolas étnicas em Santa Catarina. Ela constata que em 1925 a Escola Comunitária, por ela analisada, contava com dois professores, sendo que um deles era o pastor, somente quase dez anos depois é que passou a contar com duas professoras para as 1ª e 2ª classes, mas ainda com a presença de professores na 4ª série.

O olhar em busca do protagonismo de mulheres nas situações que lhes parecem ser desfavoráveis tem sido motivador das pesquisadoras de gênero e educação nas últimas décadas. A mesma forma de interpretar a realidade das mulheres, seja nos textos bíblicos ou na atualidade, é usado pela teologia feminista conforme será apresentado como provocação epistemológica.

4. A TEOLOGIA FEMINISTA E A HERMENÊUTICA DA SUSPEITA. ALGUMAS HIPÓTESES.

A Teologia Feminista utiliza o referencial de gênero como categoria de análise. Desta forma, entende que as construções sociais/culturais definem os papéis, funções e valores de mulheres e homens nas sociedades. As experiências das mulheres como força crítica são tornadas visíveis, bem como, o seu protagonismo presente na história do mundo quase anulado pelo patriarcado. (RUTHER, 1993). Fazer teologia a partir da perspectiva feminista é fundamental para qualquer análise que envolva mulheres, gênero e religião. Esse fazer teológico utiliza hermenêuticas próprias que podem ser úteis para a compreensão da ausência de relatos historicizados sobre a presença de mulheres na memória das escolas comunitárias étnicas.

Segundo Deifelt (2003), a hermenêutica da suspeita é a principal ferramenta metodológica usada pelas principais pensadoras de teologia feminista ^[1]. Ao utilizá-la para a interpretação quanto à falta de informações históricas sobre mulheres na docência, colocam-se em dúvida as certezas existentes. As perguntas levantadas pela suspeita possibilitam um olhar para as mulheres através do qual elas são compreendidas como protagonistas de suas próprias histórias.

Deifelt (2003) propõe uma metodologia composta por três passos: Primeiro passo: consciência da exclusão: “A teologia feminista é essencialmente um ato de revisão.” (DEIFELT, 2003, p. 179) A revisão acontece quando o silêncio sobre a presença das mulheres é percebido e questionado. Com relação ao tema aqui abordado, surgem alguns questionamentos: onde estão os relatos sobre as mulheres que atuaram na docência nas escolas étnicas comunitárias? Por que suas vozes não podem ser ouvidas?

A partir da constatação do silêncio imposto é que se dá o segundo passo metodológico: “uma tradição de nós mesmas” (DEIFELT, 2003, p. 180). Esse momento refere-se à análise e ao resgate do protagonismo de mulheres. Através da ausência de relatos, a lacuna da presença de mulheres, a Teologia Feminista busca resgatar as histórias não contadas das mulheres ou aquelas narradas com distorções inerentes ao sistema patriarcal. Sua memória esquecida é rastreada e contada através da mudança de foco no olhar buscando uma tradição de nós mesmas, isto é, da perspectiva das mulheres. (DEIFELT, 2003)

O terceiro passo é o “Reconhecimento de tradições alternativas” no qual mulheres passam a produzir novos referenciais a partir de suas próprias experiências e saberes. (DEIFELT, 2003) Ao perceber lacunas históricas ou falas misóginas e de segregação, mulheres se empoderam e passam a contar as versões de suas histórias. A produção de novos saberes pode ser instrumento de libertação e empoderamento.

Para além da percepção da lacuna de suas narrativas, a Teologia Feminista busca por sua origem. Observando a ausência de relatos sobre a atuação de professoras, pode-se suspeitar que a ausência sobre a atividade de mulheres docentes pode ser pelo fato de homens terem feito os relatos históricos. Ao revisar a história das escolas étnicas vinculadas à Igreja Luterana, em seu contexto, a análise feminista suspeita que as mulheres estavam presentes de forma ativa e atuante, porém sua memória teria sido encoberta pela força do patriarcado.

Meyer (2000) analisa o fato de mulheres serem aceitas como alunas do seminário como uma manobra de poder, pois elas seriam filhas de pastores e trariam uma característica mais urbanizada para o seminário. As primeiras alunas aceitas para a formação eram filhas de pastores e seriam responsáveis por fazê-lo. (MEYER, 2000) A partir da hermenêutica da suspeita pode ser questionado qual era a participação real das primeiras alunas, qual era a sua voz como protagonistas dos novos tempos para além do papel que lhes foi imposto.

Gebara (2017) aponta para a importância de mulheres falarem em seu próprio nome. Ela escreve: “Falar no próprio nome e ser capaz de também ouvir a fala alheia como interpelação é um ato ético e político do qual necessitamos com urgência em vista da própria convivência social.” (GEBARA, 2017, p. 178). Poder falar em seu próprio nome é ato de poder próprio e empoderamento daquelas viveram em tempos passados. Suas vozes podem ser ouvidas através de outras que hoje atuam como meio para contar suas histórias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou, inicialmente, a compreensão que Igrejas Evangélicas Luteranas tem sobre a importância da educação de meninas e meninos através do resgate de Martim Lutero. Ele fomentou a alfabetização de todas as crianças e a participação de mulheres como professoras cobrando o engajamento dos príncipes nessa tarefa. Em consequência dessa compreensão, apresentou-se a importância que as escolas étnicas

comunitárias tiveram para as comunidades luteranas e o seu desenvolvimento culminando com a criação do Seminário para Formação de Professores, em 1909. Evidenciou-se haver poucos elementos pesquisados sobre a entrada das mulheres no Seminário para além do fato de ter acontecido em 1926. Constatou-se que há uma lacuna significativa entre a vivência dessas mulheres e o que foi historicizado.

Na sequência, discorreremos sobre a realidade do restante do país que traçava um caminho diferente, pois, nos primórdios da docência no Brasil, as mulheres não estiveram presentes. Villela (2003) destaca que no período de cinco décadas o magistério passou de “quase exclusivamente masculino” para “prioritariamente feminino”. (VILLELA, 2003. p.119). Em 1920, o censo demográfico mostrou que 72,5% das pessoas no ensino público primário brasileiro eram de mulheres (Vianna, 2001/02), atestando a feminização do professorado para a educação básica. Muitos foram os fatores responsáveis por esse processo e que tiveram como consequência mulheres deixando os espaços controlados de seus lares, socialmente reconhecido como feminino, para circularem em espaços públicos.

As informações sobre esses processos somente estão disponíveis por causa do trabalho de muitas pesquisadoras ao utilizarem-se de uma perspectiva de gênero no resgate das histórias das mulheres e seu valor. As histórias de todas as mulheres são importantes e precisam ser contadas a partir de suas experiências e seus fazeres, sejam eles acadêmicos ou cotidianos. Quando a presença delas não estiver registrada, como nas escolas comunitárias étnicas, há espaço para a suspeita e a busca em trazer à luz aquilo que está escondido no que Deifelt (2003), chama de “entulho do patriarcado”.

6. REFERÊNCIAS

ALTMANN, Friedhold. **A roda: memórias de um professor**. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

ALTMANN, Walter. **Lutero e Libertação**. São Paulo: Ática, 1994.

CASTANHA, André Paulo. **O Processo de Feminização do Magistério no Brasil do Século 19: Coeducação ou Escolas Mistas**. Hist. Educ. [online]. 2015, vol.19, n.47, pp.197-212

DEIFELT, Wanda. Temas e metodologias da teologia feminista. In: SOTER(Org.). **Gênero e Teologia. Interpelações e perspectivas**. São Paulo: Loyola, Belo Horizonte: Soter, 2003.

GEBARA, Ivone. **Mulheres, Religião e Poder**. Ensaio feministas. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

KREUTZ, Lúcio. **Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e**

estruturas de apoio. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas.** São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. 5 v.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira- evangélica no Rio Grande do Sul.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência:** a identidade feminina da Proposta Educativa Marista. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Gênero, Etnia e Religião: Reflexos do ideal mariano. In: CASTRO, Cesar Augusto. **Leitura, Impressos e Cultura Escolar.** São Luís: UDUFMA, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

RUTHER, Rosemary Radford. **Sexismo e Religião.** São Leopoldo: Sinodal, 1993.

ULRICH, Claudete Beise. **Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária luterana.** Tese (Doutorado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2006.

VILLELA, Heloisa de O.S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VOLKMANN, Martin. **Edificação de Comunidade a partir do Ministério Compartilhado.** Estudos Teológicos, v.37, n. 2, p. 154-170, 1997.

Palavras chave: Docência, Feminização, História das Mulheres, Hermenêutica da Suspeita.

[1] FIORENZA, Elizabeth Schüssler, GEBARA, Ivone e RUTHER, Rosemary Radford.