

## **Escolas Comunitárias: Sua História, Suas Crises, Suas Chances e Tarefas**

**Gisela I. Waechter Streck**

### **Introdução**

As escolas comunitárias fazem parte da minha vida. Durante 12 anos o meu ensino básico e de 2º grau foi realizado numa mesma escola, chamada de Colégio Evangélico Panambi. Embora com muito sacrifício financeiro, pagando mensalmente uma taxa de estudos, meus pais optaram por uma escola particular, mesmo que houvesse a possibilidade de frequentar um Grupo Escolar. O Grupo Escolar era a escola básica do Estado, e era considerada de nível bastante baixo. Para meus pais foi importante investir numa boa instrução para os filhos, apesar da despesa adicional que isso representava mensalmente. De certa forma, esta opção que eles tomaram determinou os rumos da minha vida, em muitos sentidos. Considero como valores importantes que trago da escola o fato de ter tido um contato contínuo, também através da escola, com a minha comunidade de fé, bem como o gosto pelo estudo, pela leitura e pela reflexão.

A opção que meus pais tomaram em relação à minha instrução foi a mesma que tomei em relação ao estudo do meu filho. Também ele frequentou durante 13 anos uma escola particular, o Colégio Sinodal. Os mesmos laços que criou com seu colégio lembraram-me dos meus sentimentos em relação à minha escola.

Os estímulos para esta pesquisa vêm também do fato de estar tão ligada ao assunto “escola comunitária”. O tópico ainda me ocupará por muito tempo, e por isso este trabalho é uma primeira aproximação ao tema. Haverá necessidade de aprofundar posteriormente algumas das questões tratadas nesta pesquisa.

Este ensaio se desenvolve em dois blocos distintos. O primeiro pergunta pela história das escolas comunitárias. A questão norteadora é: qual foi a realidade educacional brasileira encontrada pelos imigrantes alemães luteranos e a partir da qual criaram as suas escolas? Procuro manter um diálogo não-antagônico entre a realidade brasileira e a situação dos imigrantes, a partir do tema educação. No segundo bloco a pergunta é pelo espírito e pela motivação desses imigrantes para que construíssem uma rede de escolas para seus filhos. Uma segunda questão diz respeito à situação dessas escolas hoje, ao papel que desempenham no quadro educacional brasileiro e às suas chances e tarefas.

## **1. História da Educação no Brasil até o Estado Novo**

Ensinemos o brasileiro a ser humilde e miserável para sentir a eternidade! (Gustavo Capanema, ministro da educação do governo Vargas.)

Em 1824 chegaram ao Brasil os primeiros imigrantes alemães. A estes se juntaram outras levadas, vindas nos anos subsequentes. Eles se radicaram, na sua maioria, no estado do Rio Grande do Sul. Uma das marcas registradas desse povo foram suas escolas comunitárias. A pergunta que se faz é sobre o porquê de os imigrantes terem-nas construído. Qual a situação da escola brasileira encontrada por esses imigrantes? Como eram o ensino e a educação e como se desenvolveram, no transcorrer dos primeiros anos, tanto a educação brasileira quanto as escolas construídas e mantidas pelos imigrantes alemães?

### **1.1. O Brasil Colonial e Monárquico**

No Brasil colonial, a economia estava baseada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava. O poder estava nas mãos do dono das terras e da família patriarcal, que representavam, respectivamente, o sistema de produção e de vida social.

A estratificação das classes sociais se limitava, assim, a duas. A família patriarcal, detentora do poder e formada pelos colonizadores brancos, e o povo nativo formado por negros e mestiços. Era importante para a primeira distinguir-se de forma acentuada da segunda, ou seja, deixar clara a diferença entre o povo desta terra e aqueles que tinham procedência européia. A classe dominante, através do seu estilo de vida, copiado do modo de vida da aristocracia portuguesa, impôs o seu estilo e se apossou dos bens culturais. Assim, a família patriarcal, latifundiária e escravocrata tornou-se ela também uma sociedade aristocrática. “E para isto contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus.”<sup>1</sup>

Assim, dois fatores determinam a educação no Brasil colonial: a organização social e o conteúdo cultural trazido pelos padres da Companhia de Jesus. No primeiro caso, a organização social consistia no poder que os latifundiários e donos de engenho exerciam sobre um grande número de agregados e escravos. A classe dominante, e somente ela, tinha direito a educação. Desse grupo estavam excluídas as mulheres e os filhos primogênitos. Como a estes últimos estava reservado o dever de futuramente administrar os negócios da família, eles não necessitavam do ensino que era dado pelos jesuítas. Assim, o direito à educação estava reservado a um grupo restrito de pessoas, pertencente à classe dominante<sup>2</sup>.

No segundo caso, o conteúdo cultural transmitido pelos padres da Companhia de Jesus era marcado por um acentuado espírito de Contra-Reforma. Dele estavam excluídos o pensamento crítico e as ciências. Os jesuítas valorizavam as

“formas dogmáticas de pensamento”, a escolástica “como método e filosofia”, e reafirmaram a autoridade da Igreja<sup>3</sup>. Eles eram humanistas e apegados às atividades literárias e acadêmicas e avessos “ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação”<sup>4</sup>. O modelo de “homem culto” português foi copiado no Brasil. Como a península ibérica era um reduto das idéias que caracterizavam a Idade Média, também o modelo de educação e formação no Brasil era contrário ao pensamento crítico, às ciências e às atividades técnicas, privilegiando um ensino mais acadêmico e erudito.

Outra questão que se coloca é ver como o modelo de educação dos jesuítas ia ao encontro dos interesses da classe dominante. Por um lado, o modelo educacional que os jesuítas representavam era completamente alheio à realidade social da época. Nada tinha a ver com a realidade agrária dos latifundiários e senhores de engenho. A intenção era proporcionar uma cultura geral básica, formando homens cultos. Por outro lado, a realidade brasileira, ligada ao trabalho agrário, não necessitava de outro tipo de educação. A administração dos negócios, exercida por elementos da família, e o trabalho, executado por escravos, não necessitavam de qualquer tipo de formação para serem realizados. Assim, o tipo de educação ministrado, erudito e preocupado com “as coisas do espírito”, convinha para aqueles indivíduos da classe dominante que tinham direito e acesso a ela. Desse modo, a educação ministrada por jesuítas vinha ao encontro das necessidades dos latifundiários e senhores de engenho de duas maneiras: por um lado, formava homens que não tinham outra função dentro do sistema, dando-lhes certo valor pela sua cultura e inteligência; por outro, evitava transformações e mudanças no sistema vigente, já que a educação estava longe da realidade.

O objetivo da atuação dos jesuítas no Novo Mundo era o de conseguir cada vez mais fiéis e servidores para a Igreja. Este objetivo foi alcançado através da educação. Com a catequese instruíam-se tanto os indígenas quanto os filhos dos colonos e agregados das fazendas, garantindo desse modo sua conversão como fiéis à Igreja. Já para servidores eram recrutados os indivíduos da classe dominante para os quais se criaram os colégios.

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última.<sup>5</sup>

Para aqueles que não seguiam a vida religiosa, o destino eram as universidades na Europa, principalmente a de Lisboa. Era para lá que os filhos das famílias ricas eram encaminhados, a fim de se tornarem homens cultos e letrados. Desse modo, a educação no Brasil colonial atendeu unicamente aos interesses da classe dominante. Seus conteúdos não levavam em conta a realidade brasileira; antes, ela era uma “cultura intelectual transplantada, alienada e alienante”<sup>6</sup>. Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, esse tipo de educação sobreviveu, estendendo-se até o período da República.

No século XIX emergiu, aos poucos, uma nova classe social, formada por pessoas ligadas ao comércio, ao artesanato e à burocracia. Essa nova classe “intermediária”, também chamada de pequena burguesia, teve um papel político importante e procurou a educação como meio de ascender socialmente. Ela iria se aliar à classe dominante pela seguinte razão: como as classes inferiores eram ligadas ao trabalho físico e este era considerado degradante, a classe intermediária, que queria subir na escala social, não poderia se aliar à classe mais baixa. Aliou-se então, à classe dominante, de quem era dependente para conseguir um trabalho mais digno nas áreas administrativas, burocráticas e intelectuais. “Vemos assim que, embora já existissem duas camadas distintas freqüentando escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a educação das classes rurais.”<sup>7</sup>

## 1.2. Os Imigrantes e a Educação

Quando os primeiros imigrantes alemães chegaram ao Brasil, a partir de 1824, eles enfrentaram uma realidade de marginalidade. Foram colocados em regiões pouco povoadas, de modo que o contato com o povo da terra era mínimo. Sua principal atividade era a agricultura e eles mesmos cultivavam sua terra. Como a mentalidade brasileira era de que o trabalho braçal era algo para escravos e indigno do homem branco, o fato de os imigrantes trabalharem na terra fez com que fossem considerados pessoas de segunda categoria. Também o fator religião contribuiu para a marginalização, já que uma grande parte dos alemães era protestante<sup>8</sup>. Se para os alemães católicos pelo menos a religião significava um elo de ligação com o povo da terra, para os protestantes a marginalização era ainda maior: “Eles estiveram social, política e eclesiasticamente isolados.”<sup>9</sup> Também em termos de educação os imigrantes alemães luteranos estavam sozinhos. O governo imperial não tinha como propiciar ensino, já que o próprio sistema escolar brasileiro era insuficiente e voltado para a classe dominante. Desse modo, restava aos próprios imigrantes a tarefa de providenciar escola para seus filhos, já que não queriam matriculá-los nas escolas católicas. Outro fator que determinou esta decisão foi a confissão luterana deste grupo<sup>10</sup>. Este assunto será retomado posteriormente.

Normalmente o que acontecia era isso mesmo: organizava-se a escola primeiro; a igreja vinha depois. 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.<sup>11</sup>

Como a ajuda governamental inexistia, os imigrantes criaram as associações escolares e construíram as escolas. Os professores eram escolhidos do seu meio, entre os que tinham talento “ou, noutras ocasiões, quem não pudesse trabalhar na roça por algum motivo”<sup>12</sup>. Outras vezes, o pastor ou pseudopastor assumia também as funções de professor. Essa situação criou laços entre a escola e a comunidade, laços que se mantiveram até a Segunda Guerra<sup>13</sup>. O método de ensino era o

mesmo usado e pelo qual haviam sido alfabetizados na Alemanha. A língua na qual se ensinava era o alemão, apesar de tentativas de aprender o português. As escolas ensinavam a ler, a escrever e “a fazer as contas que a vida exigia”. Também se ensinava canto, desenho e educação física. Um grande destaque era reservado ao ensino religioso<sup>14</sup>.

### **1.3. O Brasil na Primeira República**

O final do período do Império foi marcado por profundas transformações: aumento da lavoura cafeeira, fim da escravidão, início do trabalho assalariado, início da urbanização e industrialização, modernização em diversos setores (redes telegráficas, portos, ferrovias). O país estava caminhando para a modernização. No entanto, com a proclamação da República o sistema político do poder não mudou. Ele passou das mãos dos grandes latifundiários para os cafeicultores. A proclamação da República foi conseguida graças a um golpe militar do qual participaram três setores: parte do Exército, os cafeicultores e os intelectuais. Uma vez consolidado o novo sistema, os grandes donos de terras e plantadores de café tomaram o poder, afastando os outros dois grupos. Para a educação esta nova situação não foi boa<sup>15</sup>.

Depois de consolidarem o poder em suas mãos, os cafeicultores “imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixaram de ser prioritárias”<sup>16</sup>. Em 1920, 75% da população brasileira era analfabeta, para desespero dos intelectuais do país<sup>17</sup>. Nesse período se ampliou o surgimento de uma “emergente burguesia e o aumento das classes médias urbanas”<sup>18</sup>. No entanto, a situação da educação continuou catastrófica. Havia poucas escolas públicas, que eram freqüentadas pelos filhos da classe média. Os filhos dos ricos eram ensinados em casa por professores contratados para este fim, ou enviados para escolas particulares nas grandes cidades. Na área rural havia pouquíssimas escolas, onde os professores quase não tinham formação.

Na Constituição de 1891 o modelo de ensino acima descrito se institucionalizou. Foi criado o sistema federativo de governo e se descentralizou o ensino: ao governo federal cabia criar e administrar o ensino secundário superior, e aos governos estaduais o ensino primário. Esta medida manteve o sistema dual de ensino que já vinha desde o Império. A estratificação da sociedade já era bastante complexa<sup>19</sup>. O modelo de ensino dual, onde se contemplavam somente duas classes sociais, já não podia, por este motivo, satisfazer as necessidades da população<sup>20</sup>.

### **1.4. A Educação dos Imigrantes na Época da República**

Em 1886 foi criado o Sínodo Riograndense por iniciativa de Wilhelm Rotermond. Com uma precária estrutura e muitas dificuldades, o Sínodo assumiu, entre

outras tarefas, também o sistema educacional. Ficaram sob sua direta responsabilidade três escolas comunitárias: o Colégio Independência, a Fundação Evangélica de Novo Hamburgo e o Colégio Sinodal de Santa Cruz<sup>21</sup>. Com Hermann Dohms, a partir de 1914, a questão da educação ganhou novo impulso. Ele fortaleceu o sistema educativo representado pelas escolas comunitárias. Em 1926, transferiu-se para São Leopoldo o Seminário Evangélico para Professores e, um ano depois, o Instituto Pré-Teológico<sup>22</sup>.

O Colégio Teuto-Brasileiro (hoje Colégio Sinodal) foi fundado em 19 de maio de 1936, durante o 43º Concílio do Sínodo Riograndense e no ano do seu Jubileu de Ouro (50 anos)<sup>23</sup>. O objetivo desta escola era estabelecer um elo de ligação entre as “escolas primárias do Sínodo e o nível superior”. A proposta trazida ao Concílio por um membro leigo resumia o desejo dos demais membros de comunidade:

Visavam a criar um estabelecimento de ensino, a ser dirigido pela Igreja, para que jovens do interior do Rio Grande do Sul tivessem a possibilidade de aperfeiçoar a sua formação em nível de segundo grau para serem, mais tarde, líderes em suas comunidades, tanto no campo econômico-social como também no espiritual e cultural.<sup>24</sup>

Em 1934 existiam, na área que abrangia o Sínodo Riograndense, 513 escolas com 589 professores e 17.177 alunos. Eram as *Kolonieschulen* (escolas da colônia), escolas particulares criadas e mantidas pelos colonos alemães luteranos que haviam imigrado para o Brasil<sup>25</sup>.

## 1.5. O Brasil dos Anos Trinta até o Estado Novo

Apesar de tentativas de reformar o ensino no Brasil ainda durante o período da Primeira República, é a partir dos anos 20 que a questão se tornou mais relevante. Grupos que representavam pensamentos diferentes sobre educação lutavam por espaço: os *liberais* queriam um país com bases urbano-industriais e eram adeptos da Pedagogia Nova; os *católicos* defendiam a Pedagogia Tradicional e eram ultraconservadores. Assumindo o pensamento de Anísio Teixeira, um liberal igualitarista, os liberais queriam uma escola

democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade.<sup>26</sup>

Já os católicos, na pessoa de Alceu de Amoroso Lima, atacaram os liberais ao dizer que a “escola pública obrigatória, gratuita e laica, retirava a educação das mãos da família”<sup>27</sup>. Os liberais foram difamados e chamados de “materialistas, comunistas” e “educadores pró-soviéticos”<sup>28</sup>.

Estes dois grupos iriam se enfrentar e promover todo o debate sobre educação no Brasil no primeiro governo de Vargas. Então, em 1937, através de um golpe de Estado, Vargas assumiu a presidência do Brasil e governou de forma autoritária<sup>29</sup>. Uma nova constituição foi outorgada e iniciou-se um período chamado de “nacionalização”. Em termos de educação, o governo Vargas, através da Constituição de 1937, oficializou o “dualismo educacional”, ou seja, “um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares”<sup>30</sup>. Assim, o ensino profissionalizante iria ao encontro da necessidade de mão-de-obra especializada para a indústria emergente no Brasil<sup>31</sup>.

## 1.6. A Era Vargas e as Escolas Comunitárias

O ano de 1938 marcou um novo tempo para as escolas comunitárias. Hermann Dohms, eleito presidente do Sínodo Riograndense em 1935, já previa naquele tempo que o Estado, de forma autoritária, faria a integração das escolas evangélicas ao sistema brasileiro. Para Dohms, o principal a fazer era continuar existindo. Em abril de 1938 foi promulgada uma lei que determinava que o ensino de Português, História do Brasil e Instrução Cívica deveria ser ministrado por professores brasileiros. Estes seriam pagos pelas comunidades de acordo com o valor dos vencimentos fixados pelo Estado, se a escola comunitária estivesse nas proximidades de uma escola estadual. Todo o ensino deveria ser realizado em língua portuguesa. A única atitude tomada pelo Sínodo foi a de preservar o Ensino Religioso em língua alemã. Também os diretores das escolas deveriam ser brasileiros, o que acarretou inúmeras dificuldades para as escolas comunitárias pelo fato de muitos pastores alemães também exercerem a função de professores e diretores. A língua alemã foi proibida, inclusive nos intervalos das aulas. Com todas essas restrições, a situação para as escolas ficou crítica e muitas tiveram que fechar suas portas por não conseguirem atender todas as exigências. Das 513 escolas que havia nesta época não sobraram, depois da “nacionalização”, mais que uma centena<sup>32</sup>.

O relato de um professor mostra como foi a “nacionalização” imposta pelo governo Vargas:

Na noite marcada, a comissão veio, composta de alguns militares e outros civis. (...) Foram examinados os estatutos (...) vistos os programas, as atas, livros escolares, material didático, nacionalidade dos professores e membros da diretoria. (...) o nome do Colégio Teuto Brasileiro tinha que ser mudado. (...) O diretor, um professor e a professora jardineira não tinham nascido no Brasil, e deviam ser afastados da escola. (...) Os estatutos tinham de ser modificados e redigidos em português. (...) Verificaram que na biblioteca havia muitos livros em alemão. Tinham que ser suprimidos. Verificaram material de ensino e lá encontraram uma bonita coleção de mapas geográficos e quadros murais. Os mapas tinham sido doados pela Alemanha (...) Tudo isso tinha de ser eliminado. Também avisaram que era rigorosamente proibido falar em língua alemã, tanto por parte dos professores como dos alunos, na aula e também nos recreios.<sup>33</sup>

As dificuldades foram muitas e o nível do ensino foi afetado pela troca de professores. A proibição de falar o alemão trouxe problemas para as crianças que não sabiam falar português. Ainda assim, e apesar de tudo, a escola foi preservada e sobreviveu: “Mas a escola, devidamente nacionalizada, funcionava agora com o nome de Colégio Iguaçu.”<sup>34</sup>

## 2. Os Luteranos e a Educação no Brasil

(...) nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças, quando não as educamos. (Martinho Lutero.)

A pergunta que se coloca neste momento é pelo “espírito” que levou os imigrantes luteranos a criarem suas escolas comunitárias. O que levou pessoas a criar uma rede de escolas e colocá-las ao lado da igreja, seja geograficamente, seja em ordem de importância? De que maneira sua fé e sua herança confessional ajudaram nesta tarefa? E as escolas criadas por esses imigrantes, como se apresentam hoje na sua tarefa de educar?

### 2.1. Lutero e a Educação

Lutero foi, antes de tudo, um teólogo. Mesmo assim, deixou escritos sobre educação e se posicionou de forma clara sobre o assunto. Seus escritos mais importantes neste sentido foram: Carta aos prefeitos e conselheiros das cidades alemãs (1524) e Sermão sobre o dever de enviar as crianças à escola (1530). Se Lutero, como teólogo, opinou sobre educação, ele o fazia a partir da teologia. “Se a educação entra no âmbito da reflexão de Lutero, então é porque a fé cristã tem algo a ver com estas questões.”<sup>35</sup> Este é o ponto a partir do qual se deve entender a reflexão do teólogo Lutero sobre educação.

A pergunta que se coloca é *de quem* é a tarefa de educar. Para Lutero essa tarefa cabe às autoridades; aos conselhos de todas as cidades ele pede: “Por isso vos imploro a todos, meus caros amigos e senhores, por amor de Deus e da pobre juventude, que não considereis esta causa de somenos importância. (...) Pois se trata de uma causa séria e importante (...).”<sup>36</sup> Para ele, o ensinar e aprender fazem parte da natureza humana; é a educação um direito natural do ser humano. Lutero argumenta também a partir do mandamento que Deus deu aos pais para que ensinem seus filhos: “Quanto insistiu com nossos pais que transmitissem aos filhos (...) e os ensinassem aos filhos dos filhos! (Salmo 78.5s).”<sup>37</sup>

A segunda pergunta que se coloca é *como* educar. Lutero apela para o amor dos pais e para os costumes e a tradição para dizer que através deles é possível saber como educar as crianças. Mas se a tarefa de educar é das autoridades



seculares e a responsabilidade pela maneira como se educa é dos pais e das autoridades, qual o papel da teologia e da igreja<sup>38</sup>? O papel da Igreja é de sempre voltar a lembrar as autoridades da sua tarefa. “Fazendo isso, a igreja passa a desempenhar uma tarefa específica dela em relação à educação: a de lembrar as autoridades competentes de sua tarefa específica.”<sup>39</sup> O ser humano esquece e negligencia essa sua tarefa porque é pecador. Lutero diz que é uma vergonha e um pecado o fato de que o ser humano tenha que ser constantemente estimulado na sua obrigação de ensinar<sup>40</sup>.

Se a responsabilidade de ensinar é dos pais e das autoridades, Lutero também aponta o quanto isso é difícil para os primeiros. Por isso o Estado deve assumir a educação, cabendo aos pais dar apoio e ajuda, inclusive financeira<sup>41</sup>. Ele mostra algumas das dificuldades:

1. Muitos pais têm o coração endurecido e não assumem a responsabilidade pela vida dos filhos, bastando-lhes o fato de os terem gerado;
2. as pessoas mais velhas não sabem ensinar por que elas mesmas não têm instrução;
3. os pais não têm tempo para ensinar pois têm outras atividades.

Por causa dessas questões, Lutero sugere que os pais mantenham “educadores comunitários para as crianças”, ou educadores particulares. Sobre estes últimos, considera que seriam caros e não atenderiam os órfãos, que então ficariam sem educação. Há uma preocupação especial em relação às crianças que, por orfandade, abandono ou falta de interesse dos pais, poderiam ficar à margem do ensino. Neste caso, Lutero reforça a co-responsabilidade do Estado<sup>42</sup>.

Outra questão a ressaltar é o fato de Lutero exigir escola tanto para meninos quanto para meninas. Para ele é importante que ambos os sexos tenham instrução, com uma responsabilidade específica para cada um: “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.”<sup>43</sup>

Para Lutero a educação ajuda as pessoas a se prepararem para a vida, para que saibam agir como povo de forma consciente e responsável, e não se deixem simplesmente levar por quem quer que seja. Uma pessoa que recebeu ensino foi levada a Cristo:

Um (*sic*) coisa é certa: quando se ajuda, estimula e encoraja crianças a irem à escola e ainda quando se contribui para tanto com dinheiro e conselho para que isso se torne possível, a isso se chama, sem dúvida, ter levado e encaminhado os filhos a Cristo.<sup>44</sup>

## **2.2. Escolas Comunitárias Hoje: Chances e Tarefas**

Em 1985, o professor Pedrinho Guareschi escreveu:

Fundamentalmente a nossa escola hoje desempenha duas funções principais: a)

Preparar mão-de-obra para o capital. (...) Todas as reformas de ensino que aconteceram no Brasil, nas últimas três décadas, tiveram como objetivo fundamental a preparação de mão-de-obra conveniente ao bom desempenho das indústrias (...) b) Reproduzir as relações de dominação e exploração, que são as relações fundamentais do modo de produção capitalista.<sup>45</sup>

A situação da educação no Brasil pouco mudou nestes últimos anos. A taxa de analfabetismo continua elevada. Há 4,5 milhões de crianças fora da escola, e 16 milhões de analfabetos. A mão-de-obra não é mais formada por escravos, mas por uma massa de pessoas com pouca instrução, salários e nível de vida muito baixos<sup>46</sup>.

Lothar Hoch cita a seguinte conclusão a que chegou o Conselho de Educação da IECLB: “As escolas luteranas de hoje, por mais comunitárias que sejam as suas intenções, (...) são escolas elitizantes (...) que atendem ao *establishment*, a elite do momento.”<sup>47</sup> Se no passado as escolas comunitárias foram um ato de coragem e uma solução encontrada pelos imigrantes para que seus filhos e filhas não ficassem sem ensino, hoje a situação está alterada. Se as escolas dos imigrantes foram criadas em estreita ligação com as comunidades eclesiais, hoje escola e comunidade se distanciaram uma da outra. As acusações são mútuas: a Igreja não assume as escolas, e estas seguiram seus próprios caminhos. A Igreja já percebeu que suas escolas confessionais servem hoje para manter um sistema de desigualdades e injustiças. Por outro lado, também percebeu que já não é possível sustentar a idéia de que “através da educação se conseguiria transformar a sociedade”. Segundo essa concepção, a transformação da sociedade se daria a partir de uma boa educação para as elites. Esta educação, baseada em valores éticos e cristãos de justiça e vida digna, faria com que as elites dirigentes se preocupassem com os menos favorecidos do sistema<sup>48</sup>. Educadores como Paulo Freire apontam para outros rumos de libertação para o ser humano oprimido: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”<sup>49</sup>

Uma das alternativas que o Estado apresenta para a crise da educação no Brasil é a estatização total do ensino. Essa solução significaria o fim das escolas particulares e confessionais da IECLB. Para Dorival Fleck, diretor do Departamento de Educação da IECLB, o desafio contra a estatização é daquelas pessoas que lidam com educação e que vêm nas escolas confessionais um espaço, oferecido tanto para a escola quanto para o professor, que não se pode encontrar em nenhum outro lugar. É por isso que, para ele, a ligação Igreja/escola não pode ser perdida. “Porque é dentro da Igreja que ambos — escola e professor —, ocupando espaços e ampliando significados, adquirem uma dimensão que lhes é negada em qualquer outro contexto.”<sup>50</sup>

Neste sentido, a escola confessional tem algo a contribuir dentro do sistema educacional brasileiro. Não como mantenedora de uma situação em que ela serve apenas para manter um sistema de injustiça, oferecendo um atendimento para as

elites, mas como uma alternativa dentro do sistema educacional<sup>51</sup>. Danilo Streck aponta três motivos para justificar a existência da escola confessional:

1. Dentro de uma sociedade heterogênea como a brasileira deve haver espaço para que instituições e entidades capazes contribuam com “sua visão de mundo”; este é o caso da Igreja;

2. a escola pode ser um espaço onde a Igreja se torna solidária com os oprimidos pelo sistema, “o lugar social de onde surgem as utopias que deveriam orientar o projeto educativo”;

3. a escola pode ser o espaço onde a teologia, mediada pela Igreja, dialoga com as outras ciências, um espaço criado e mantido por ela com o propósito de “tornar o verbo carne dentro da realidade”<sup>52</sup>.

A partir da Reforma cabem à Igreja tarefas bem específicas na questão da educação. Seu compromisso de continuamente lembrar as autoridades de seu dever de proporcionar instrução para todas as pessoas ganha, no Brasil de milhões de analfabetos, uma atualidade e uma urgência enormes. A voz profética da Igreja deveria priorizar a luta por uma escola também para as pessoas menos favorecidas, a luta por qualidade e valorização da educação<sup>53</sup>.

Mas não só no âmbito geral a Igreja tem algo a dizer sobre educação. Ela também tem algo a dizer quanto ao funcionamento interno de uma escola. A partir da realidade educacional existente, ela deveria procurar alternativas em relação a métodos, conteúdos, sobre a ideologia que determina os conteúdos e os métodos, “sobre o papel reprodutivo da escola dentro da nossa sociedade”<sup>54</sup>. Em Rm 8.18-25, Paulo fala da esperança da redenção, “do mundo novo, cujos sinais já podem ser percebidos. (...) Por que isso não valeria para a escola? A Igreja, respectivamente a teologia, tem uma tarefa importante na busca dessa novidade de vida.”<sup>55</sup>

## Conclusão

Na história da educação brasileira chama a atenção o fato de que as decisões relacionadas a ela sempre foram tomadas pela classe dominante. Perguntas como: quem deveria estudar?; que tipo de assunto deveria ser oferecido?; e quais as finalidades dos ensino? foram respondidas pelas pessoas que detinham e detêm o poder no Brasil.

Uma segunda questão que sobressai é a pouca ou, em alguns casos, nenhuma atenção que se deu e se dá à educação popular. As duas questões estão intrinsecamente ligadas e têm uma mesma explicação: a educação no Brasil sempre serviu para que as classes dominantes mantivessem o poder. A elite brasileira usa a educação para consolidar o poder, manter o sistema, os privilégios e um quadro de injustiça e opressão que iniciou no Brasil colonial e vai até os dias de hoje. Se o poder não mudou de classe social, tampouco a miséria, a exploração e o analfabetismo o fizeram. E a educação foi um dos meios usados para manter o quadro inalterado e inalterável por todo este tempo. Quando foi importante para a

classe dominante não permitir acesso à instrução aos escravos, ela o fez. Quando foi necessário uma instrução visando formar mão-de-obra especializada para a indústria, a elite criou as escolas profissionalizantes para as camadas mais baixas da sociedade. Um real interesse em proporcionar um bom nível de instrução a todo o povo brasileiro nunca esteve nos planos de quem governa. Com este quadro, o Brasil tem milhões de analfabetos e outros tantos milhões de habitantes em idade escolar fora da escola.

Num primeiro momento, os imigrantes alemães que chegaram ao Brasil a partir de 1824 nem perceberam a situação da educação no seu novo país. Eles foram marginalizados, tanto social quanto geograficamente. Foram colocados em lugares pouco povoados e, como pessoas de segunda classe por exercerem trabalho braçal, reforçaram o grupo dos que estavam excluídos da escola. Perceberam que o Estado não proporcionaria escola para seus filhos. Assim, eles mesmos criaram e mantiveram uma rede de escolas comunitárias, onde todos os filhos e filhas de imigrantes puderam estudar, independentemente de sua classe social. No surgimento dessas escolas foi marcante o fato de que tanto a fé como a herança luterana foram decisivas na motivação que as criou. Os imigrantes luteranos viram a importância da instrução a partir da sua fé e da sua confissão, ao ponto de, em muitos casos, um mesmo prédio servir tanto para escola quanto para local de culto.

Hoje a situação das escolas comunitárias está alterada. Pouco se ouve falar em “escolas comunitárias”. A designação usada é “escola particular”, e estas são sinônimo de bom nível de estudo, bom nível cultural básico e, por outro lado, bom nível financeiro de quem pode freqüentá-las. Assim, as escolas comunitárias de ontem, freqüentadas por filhos e filhas de colonos descendentes de alemães, são hoje os colégios particulares que atendem, na maioria, a elite. Só com muito sacrifício financeiro a classe média consegue proporcionar este estudo aos seus filhos e filhas.

As críticas à escola particular também se estendem ao fato de ela estar afastada da comunidade eclesiástica. Muitas são as questões que merecem uma reflexão mais aprofundada: poderia haver um retorno ao “espírito” que motivou a criação das escolas comunitárias, ou seja, proporcionar instrução para todos e não somente para uma classe privilegiada? Como isso aconteceria, se a realidade de hoje é diferente da de anos atrás? Como reverter um quadro consolidado com entidades que necessitam manter sua estrutura funcionando porque têm um público pelo qual são responsáveis?

Por outro lado, cabe à IECLB, a partir da fé evangélica e de sua herança luterana, proporcionar momentos de reflexão, de crítica e de posicionamento em termos de educação. Mesmo sendo uma minoria, o povo luterano da IECLB é parte do povo brasileiro, pertencente a um país que tem milhões de analfabetos. É urgente uma palavra profética que lembre o Estado de sua tarefa de educar o povo. Como Igreja que no passado assumiu uma rede de escolas criadas por membros de comunidade, ela precisa pensar num modelo educacional que seja uma alternativa aos princípios que nortearam até aqui a questão da educação no Brasil.

## Bibliografia

- ALTMANN, Friedhold. *A roda* : memórias de um professor. São Leopoldo : Sinodal, 1991.
- DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade* : estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo : Sinodal, 1984.
- FLECK, Dorival A. A hora da apreensão é agora. *Lições* : Revista de Ensino e Pesquisa, São Leopoldo, Depto. de Educação da IECLB, n. 5, edição de inverno de 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo : Cortez, 1991.
- GUARESCHI, Pedrinho A. Educação e indústria cultural a serviço do poder. *Revista do CEM*, v. 7, n. 2, 1985 [Educação: compromisso com a verdade e a vida].
- HOCH, Lothar. Educação evangélica a partir do conceito de vocação, *Lições* : Revista de Ensino e Pesquisa, São Leopoldo, Depto. de Educação da IECLB, n. 1, 3º trimestre de 1985.
- . Impulsos da Reforma Luterana para a atuação da IECLB na área da educação. In: *Reflexões em torno de Lutero*. São Leopoldo : Sinodal, 1984. v. II.
- HOPPEN, Arnildo. *50 anos Colégio Sinodal*. São Leopoldo : s. n., s. d.
- LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas* : ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia. São Leopoldo : Sinodal; Porto Alegre : Concórdia, 1995. v. 5.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 13. ed. Petrópolis : Vozes, 1991.
- SOMMER, Arno. *Reminiscências da colônia Teutônia — Estrela décadas 20 e 30*. São Leopoldo : s. n., s. d.
- STRECK, Danilo. Igreja e escola : reflexões sobre as bases teológicas do envolvimento da Igreja na educação formal. *Estudos Teológicos*, v. 32, n. 1, 1992.
- VOLKMANN, Martin. Lutero e a educação. In.: *Reflexões em torno de Lutero*. São Leopoldo, 1984. v. II.
- WALLAUER, Emo. Educação e fé cristã. *Lições* : Revista de Ensino e Pesquisa, São Leopoldo, Depto. de Educação da IECLB, n. 6, edição da primavera de 1986.

## Notas

- 1 Otaíza de Oliveira ROMANELLI, *História da educação no Brasil*, p. 33.
- 2 ID., *ibid.*, p. 33.
- 3 *Ibid.*, p. 34
- 4 *Ibid.*
- 5 *Ibid.*, p. 35.
- 6 *Ibid.*
- 7 *Ibid.*, p. 38.
- 8 Martin N. DREHER, *Igreja e germanidade*, p. 39-40.
- 9 ID., *ibid.*, p. 58.
- 10 *Ibid.*, p. 60.
- 11 Friedhold ALTMANN, *A roda*, p. 26.
- 12 ID., *ibid.*
- 13 Martin N. DREHER, *op. cit.*, p. 60.
- 14 Friedhold ALTMANN, *op. cit.*, p. 26.
- 15 Paulo GHIRALDELLI Jr., *História da educação*, p. 15-7.
- 16 ID., *ibid.*, p. 17.
- 17 *Ibid.*

- 18 Ibid., p. 27.
- 19 Otaíza de Oliveira ROMANELLI, op., cit., p. 41.
- 20 ID., ibid.
- 21 Martin N. DREHER, op. cit., p. 98.
- 22 Arnildo HOPPEN, *50 anos Colégio Sinodal*, p. 9.
- 23 ID., ibid., p. 16.
- 24 Ibid., p. 10.
- 25 Ibid., p. 8.
- 26 Martin N. DREHER, op. cit., p. 165.
- 27 Paulo GHIRALDELLI Jr., op. cit., p. 42.
- 28 ID., ibid., p. 43.
- 29 Otaíza de Oliveira ROMANELLI, op. cit., p. 51.
- 30 Paulo GHIRALDELLI Jr., op. cit., p. 84.
- 31 ID., ibid.
- 32 Martin N. DREHER, op. cit., p. 165; cf. também Arno SOMMER, *Reminiscências*, p. 103-4.
- 33 Friedhold ALTMANN, op. cit., p. 78-9.
- 34 ID., ibid., p. 79.
- 35 Martin VOLKMANN, *Lutero e a educação*, p. 94-5.
- 36 Martinho LUTERO, *Obras selecionadas*, vol. 5, p. 305.
- 37 ID., ibid., p. 307.
- 38 Martin VOLKMANN, op. cit., p. 96.
- 39 ID., ibid.
- 40 Martinho LUTERO, op. cit., p. 307.
- 41 ID., ibid., p. 305.
- 42 Ibid., p. 308.
- 43 Ibid., p. 318, 320.
- 44 Ibid., p. 330.
- 45 Pedrinho GUARESCHI, *Educação e indústria*, p. 14.
- 46 Danilo STRECK, *Igreja e escola*, p. 58.
- 47 Lothar HOCH, *Impulsos da Reforma Luterana para a atuação da IECLB na área da educação*, p. 110.
- 48 Danilo STRECK, op. cit., p. 60.
- 49 Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 77.
- 50 Dorival FLECK, *A hora da apreensão é agora*, p. 9.
- 51 Martin VOLKMANN, *Lutero e a educação*, p. 100.
- 52 Danilo STRECK, *Igreja e escola*, p. 63.
- 53 Lothar HOCH, *Impulsos da Reforma Luterana para a atuação da IECLB na área da educação*, p. 112-3.
- 54 Danilo STRECK, op. cit., p. 63.
- 55 ID., ibid.

Gisela I. Waechter Streck  
Rua Marcelo Gama, 1338/301  
90540-041 Porto Alegre — RS