

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

O NEGRO E A EDUCAÇÃO EM ESCOLAS LUTERNAS NO RIO
GRANDE DO SUL: O JEITO BRANCO DE SER NEGRO

SELENIR CORRÊA GONÇALVES KRONBAUER

MESTRADO EM TEOLOGIA

Área de Concentração: Religião e Educação

São Leopoldo, fevereiro de 2005

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

O NEGRO E A EDUCAÇÃO EM ESCOLAS LUTERNAS NO RIO
GRANDE DO SUL: O JEITO BRANCO DE SER NEGRO

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

ALUNA: Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro


São Leopoldo, RS, Brasil

Fevereiro de 2005

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: 
Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro (Presidente)

2ª Examinadora: 
Prof.ª Dr.ª Maricel Mena López (EST - IEPG)

3ª Examinadora: 
Prof. Dr. Euclides Redin (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

A Deus que em sua infinita bondade nos concedeu a vida.

Aos meus pais, meus irmãos e irmãs que foram os primeiros estimuladores da busca constante do “Aprender a SER”: Humano, Autêntico e Solidário.

A meu esposo Jaime e minha filha Gabriela, que muitas vezes se privaram da companhia no dia-a-dia em família, nos passeios, nas viagens e pela parceria, quando o acúmulo de tarefas mobilizava toda a família, inclusive nos finais de semana.

Ao professor Alceu Ferraro que me incentivou a estudar sobre o tema da Negritude, colocando-me desafios constantes e estimulando-me quando eu estava prestes a “entregar os pontos”, chegando ao limite no final de semestre.

A professora Maricel M. López e Colegas do Grupo identidade que, através do trabalho realizado na EST, me estimularam ainda mais a continuar pesquisando sobre o tema da Negritude.

Em especial à Direção e toda a Comunidade Escolar das Escolas da Rede Sinodal, que abriram as portas e os arquivos, oportunizando espaço para que fosse possível realizar esta pesquisa.

Aos Professores, Funcionários, Coordenação do IEPG e Reitoria, pelo tempo de convivência e de significativa aprendizagem.

RESUMO

No presente trabalho de pesquisa propus-me a realizar uma análise sobre a trajetória educacional da comunidade negra e dos imigrantes alemães luteranos, em particular na escola luterana no Rio Grande do Sul. Em articulação com a pesquisa bibliográfica, recorri à análise de documentos, principalmente de fotos de turmas, e de entrevistas com diretores, professores, funcionários, alunos e pais de duas escolas da Rede Sinodal: Escola A e Escola B, ambas situadas no Vale do Rio dos Sinos/RS. Analisei em particular o número de alunos afro-descendentes que estudam e estudaram nas escolas A e B a partir da década de 1940 e as relações que se estabeleceram nessas mesmas escolas a partir da inserção de alunos afro-descendentes, com destaque para a trajetória educacional e a construção identitária em cada um desses dois grupos étnicos. Nessa perspectiva analisei os aspectos que possibilitaram e os que limitaram um e outro grupo no reconhecimento de sua contribuição na construção do país e no exercício de sua cidadania. A pesquisa permitiu identificar vários elementos que dão suporte à hipótese de pesquisa assim formulada: **as diferentes trajetórias educacionais da população negra e da população imigrante alemã no Rio Grande do Sul foram determinadas pelas condições materiais de ingresso dos dois grupos em terras brasileiras e pelas oportunidades, efetivamente oferecidas a um e outro grupo, de conservar e vivenciar as suas referências culturais e religiosas no novo contexto.** Em particular, o estudo da relação entre a situação educacional dos imigrantes negros no Brasil, mais especificamente no Rio Grande Sul, e a trajetória educacional dos imigrantes alemães luteranos foi acompanhado da análise das relações que se estabeleceram entre a comunidade negra e a comunidade alemã na construção das propostas curriculares das escolas comunitárias luteranas pesquisadas e do desafio de resgatar a práxis confessional comunitária inspirada pela teologia e pedagogia luterana.

ABSTRACT

This research work analyzes the educational paths of the Black community and the Lutheran German immigrants, particularly at the Lutheran schools in the state of Rio Grande do Sul. Besides the bibliographic research, the author makes use of documents, particularly pictures of school classes, and of interviews with principals, teachers, employees, students and parents of two Lutheran schools – School A and School B – located in the Valley of the Sinos River. She especially analyzes the number of African-Brazilian students who have attended schools A and B since the decade of 1940 and the relationships that were established at these schools through the insertion of students of African descent, highlighting the educational path and identity construction in each one of these ethnic groups. From this perspective she discusses the factors that made it possible and those that made it difficult for both groups to have their contribution to the construction of the country and the exercise of their citizenship recognized. The research was able to identify various elements that support the following research hypothesis: **the different educational paths of the Black population and the German immigrant population in the state of Rio Grande do Sul were determined by the material conditions under which both groups came to Brazil and by the opportunities to preserve and experience their cultural and religious references in the new context that were actually given to them.** The discussion of the relationship between the educational situation of the Black immigrants in Brazil, more specifically in Rio Grande do Sul, and the educational path of the Lutheran German immigrants is accompanied by an analysis of the relationships that were established between the Black community and the German community in the construction of curricula at Lutheran community schools and of the challenge of retrieving the communal confessional praxis that was inspired by Lutheran theology and pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I - A REALIDADE EDUCACIONAL DA COMUNIDADE NEGRA NO BRASIL.....	13
1.1 - ASPECTOS GERAIS	13
1.2 - SENSIBILIDADE E INICIATIVAS A PARTIR DE SITUAÇÕES CONCRETAS	17
1.3 - REFLEXÃO SOBRE A MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA DE VIDA.....	23
1.4 - O DESAFIO ENFATIZADO POR LUTERO QUANDO SE REFERE À EDUCAÇÃO.....	28
II - PRESENÇA LUTERANA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	31
2 - OS PRIMEIROS IMIGRANTES ALEMÃES	31
2.1 - A FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES.....	32
2.2 - A MOBILIZAÇÃO DOS PASTORES	34
2.3 - O SÍNODO RIOGRANDENSE: INÍCIO DE UM NOVO PERÍODO PARA AS COMUNIDADES E A IGREJA ..	36
2.4 - O INSTITUTO PRÉ-TEOLÓGICO (IPT) E A ESCOLA DE TEOLOGIA	37
2.5 - TRANSFERÊNCIA DO IPT PARA SÃO LEOPOLDO	38
2.6 - ESCOLA COMUNITÁRIA E IDENTIDADE LUTERANA.....	40
2.7 - MUDANÇAS NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS NO FINAL DO IMPÉRIO	41
2.8 - NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS: UMA NOVA REALIDADE	43
2.9 - ESCOLAS COMUNITÁRIAS APÓS A NACIONALIZAÇÃO.....	44
2.10 - O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO: UMA BREVE DESCRIÇÃO.....	46
III - O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL.....	48
3.1 - QUILOMBO E QUILOMBISMO.....	49
3.2 - OS MOVIMENTOS E AS ASSOCIAÇÕES NEGRAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1930.....	50
3.3 - O MOVIMENTO DA NEGRITUDE.....	52
3.4 - OS MOVIMENTOS E AS ASSOCIAÇÕES A PARTIR DA DÉCADA DE 1970 NO RIO GRANDE DO SUL ...	58
3.5 - <i>Mobilização e conscientização no RS: a valorização e a reconstrução da história ainda é possível</i>	59

IV- O NEGRO E A EDUCAÇÃO EM ESCOLAS LUTERANAS NO RIO GRANDE DO SUL: O JEITO BRANCO DE SER NEGRO.....	62
4.1 AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	62
4.3 CONVERSANDO COM AS DIREÇÕES DAS ESCOLAS.....	67
4.4 O INGRESSO DOS ALUNOS AFRO-DESCENDENTES NA ESCOLA LUTERANA.....	71
4.5 CONVERSANDO COM FUNCIONÁRIOS DAS ESCOLAS A E B.....	82
4.6 CONVERSANDO COM A FAMÍLIA.....	87
4.7 DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	89
4.8 A ESCOLA BRASILEIRA, EM PARTICULAR A ESCOLA LUTERANA, DESAFIADA A CONTEMPLAR A HISTÓRIA DO POVO NEGRO NO BRASIL.....	90
4.9 A QUESTÃO DO NEGRO NA ESCOLA LUTERANA NA PERSPECTIVA DA TEOLOGIA E PEDAGOGIA LUTERANAS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é estabelecer a relação entre a situação educacional dos imigrantes negros no Brasil, mais especificamente no Rio Grande Sul, e a trajetória educacional dos imigrantes alemães luteranos, levantando aspectos históricos que limitaram a preservação identitária das raízes africanas e as ações que oportunizaram e oportunizam o resgate dessa identidade.

A idéia de analisar a situação educacional dos afro-brasileiros no Rio Grande do Sul surgiu a partir da reflexão sobre a situação de exploração e discriminação que o povo negro veio sofrendo no decorrer da história da escravidão no Brasil. Os imigrantes negros chegaram como escravos, enquanto que os imigrantes alemães vieram atraídos por oferta de condições de vida melhores que em sua terra pátria.

Na expectativa de identificar as relações que se estabelecem entre afro-descendentes e descendentes de alemães na proposta curricular das escolas comunitárias luteranas e nas disciplinas que abordam (se abordam) a história do povo negro no Brasil, formulei o seguinte problema: **que relações podemos estabelecer entre as trajetórias educacionais dos(as) negros(as) e dos(as) imigrantes alemães(ãs) no Rio Grande do Sul e a conservação ou não das respectivas raízes culturais e as oportunidades de vida efetivamente oferecidas a um e outro grupo?**

É com plena consciência da complexidade do tema e das implicações da questão levantada que me proponho o desafio de tentar desvendar os limites e as possibilidades que esses dois grupos étnico-raciais tão distintos tiveram que enfrentar até obterem os resultados de desigualdade que se apresentam nos dias atuais. Na expectativa de uma resposta para meus questionamentos, formulei a seguinte hipótese: **as diferentes trajetórias educacionais da**

população negra e da população imigrante alemã no Rio Grande do Sul, foram determinadas pelas condições materiais de ingresso dos dois grupos em terras brasileiras e pelas oportunidades efetivamente oferecidas, a um e outro grupo, de conservar e vivenciar as suas referências culturais e religiosas no novo contexto.

Um dos aspectos que considerei relevantes foi o fato de trabalhar em escolas comunitárias luteranas, o que tornou o olhar mais sensível em relação ao número de alunos, professores e funcionários negros nestes estabelecimentos de ensino e às relações interétnicas que ali se foram estabelecendo. Se considerarmos o conjunto das escolas luteranas no Rio Grande do Sul, a presença negra é reduzidíssima, quase inexistente. Surge, então, o seguinte questionamento: que fatores influenciaram para obtermos esta situação?

Para alcançar os objetivos da pesquisa, num primeiro momento realizei uma pesquisa bibliográfica com o intuito de levantar informações sobre o tema negro e educação no Brasil e sobre a trajetória dos imigrantes alemães luteranos no Rio Grande do Sul. De acordo com Gil, “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.”¹

Para melhor focar alguns pontos importantes, como, por exemplo, o número de alunos negros que estudaram ou estudam em escola luterana, procedi também a uma pesquisa documental nas escolas escolhidas para o estudo. Segundo Gil, a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não recebem qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.²

Foi também necessário buscar, no cotidiano das escolas pesquisadas, aspectos, atividades e programas desenvolvidos nos currículos das diferentes séries. Por se tratar de um assunto que requer, além da pesquisa bibliográfica e documental, uma série de informações

¹ Antonio Carlos GIL, *Métodos e técnicas de pesquisa social*, p. 65.

² Antonio Carlos GIL, *Métodos e técnicas de pesquisa social*, p. 66.

mais diretas e concretas, utilizei a entrevista reflexiva como instrumento na coleta de dados. Sobre este instrumento Heloisa Szymanski nos diz:

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (Banister et al., 1994). Lakatos (1993) inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.³

As entrevistas foram realizadas em duas escolas luteranas do Vale do Rio dos Sinos, com os alunos/as negros/as e não-negros/as que estudam ou estudaram nas escolas pesquisadas a partir da década de 1980, com as respectivas famílias e com professores, funcionários, coordenadores e diretores dessas mesmas escolas. A oportunidade de poder conversar com todos os envolvidos no processo trouxe contribuições significativas para a pesquisa. As entrevistas foram gravadas em fitas k-7 e depois transcritas.

Observei que, em muitos casos, nem professores nem alunos têm conhecimento da história real do negro no Brasil e de sua contribuição na construção do país. Assim, por ignorarem os fatos, muitas vezes podem tornar-se responsáveis por situações e práticas de discriminação e de preconceito⁴ entre colegas, bem como de rotulação negativa entre professores e alunos dentro dos espaços escolares.

Em relação ao desconhecimento da história do povo negro e da cultura africana, me incluo como parte da população acadêmica que vem direcionando um olhar especial para a questão da **negritude**, tentando descobrir, através de estudos e pesquisas, as organizações e os movimentos desde os quilombos até os grupos de movimento negro mais atuais.

As escolas analisadas nesta pesquisa fazem parte da Rede Sinodal. Entre os aspectos que serviram para definir quais Escolas da Rede seriam analisadas, destacam-se a localização no Vale do Rio dos Sinos, o berço da colonização alemã no Rio Grande do Sul; o longo tempo de existência das escolas e o meu vínculo e convivência com professores, diretores, funcionários, alunos e familiares dessas escolas, o que facilitou muito a dinâmica da pesquisa.

³ Heloisa SZYMANSKI, *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*, p. 10.

⁴ De acordo com o PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, preconceito é uma indisposição, um julgamento prévio, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. [...] com base em estereótipos as pessoas pré-julgam outras; emitem conceitos prévios sobre outras sem nem mesmo conhecê-las. Este conceito prévio nada mais é do que o preconceito. (p. 14).

Além dos estudos sobre o tema da negritude, que serão objeto de reflexão teórica em capítulos específicos nesta dissertação, considere necessário proceder a uma reflexão pessoal, na perspectiva de ilustrar, através de momentos e situações da minha própria vida, a razão da expressão “o jeito branco de ser negro” no título desta dissertação.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Para uma melhor compreensão do que me propus realizar, foi necessário buscar subsídios para traçar, mesmo que em grandes linhas apenas, a história dos imigrantes africanos e a história dos imigrantes alemães, com destaque para a educação de uns e de outros. Dedico a isto os dois primeiros capítulos.

O primeiro capítulo aborda o tema Raça Negra e Educação no Brasil. Nele são aprofundados aspectos da trajetória educacional dos negros nas escolas brasileiras, tais como o do acesso à escola e da permanência e continuidade dos estudos e o da conservação dos costumes africanos, tanto nos aspectos gerais relacionados à sua origem quanto, especificamente, no que se relaciona com a preservação da cultura religiosa e dos referenciais que os distinguem como pertencentes a um grupo étnico específico. Abordo também, de forma transversalizada, alguns aspectos da minha história como afro-brasileira e das relações que fui estabelecendo a partir da minha experiência como docente e como aluna de pós-graduação em escola luterana, com destaque para a tomada de conhecimento do pensamento teológico-pedagógico de Martinho Lutero.

No segundo capítulo busco delinear a trajetória educacional e religiosa dos alemães luteranos no Brasil. Contemplo em particular a formação das comunidades, a mobilização dos pastores, o novo período das comunidades e da Igreja com a constituição do Sínodo, a criação do Instituto Pré-Teológico e da Escola de Teologia e, finalmente, a organização das escolas comunitárias, nas suas conquistas e dificuldades a partir da década de 1930, período da nacionalização, bem como seu entrelaçamento com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil – IECLB, através do seu Departamento de Educação.

No terceiro capítulo faço uma análise reflexiva, trazendo aspectos da realidade da comunidade negra no Brasil a partir da década de 1920, com os primeiros grupos do movimento negro de forma geral e as organizações de movimentos e agremiações da comunidade negra no Rio Grande do Sul em particular. Abordo os conceitos de quilombo e quilombismo, a organização dos movimentos e das associações no Brasil a partir da década de

1930, o Movimento da Negritude no Brasil e os movimentos e as associações a partir da década de 1970 no Rio Grande do Sul.

No quarto e último capítulo analiso os dados colhidos na pesquisa empírica, com vistas à verificação da hipótese que foi assim formulada: **as diferentes trajetórias educacionais, da população negra e da população imigrante alemã no Rio Grande do Sul, foram determinadas pelas condições materiais de ingresso dos dois grupos em terras brasileiras e pelas oportunidades efetivamente oferecidas, a um e outro grupo, de conservar e vivenciar as suas referências culturais e religiosas no novo contexto.** Abordo, ali, aspectos que subsidiam a análise comparativa entre estas duas realidades culturais, levando em consideração os seguintes aspectos: as condições materiais e de ingresso em terras brasileiras; as oportunidades oferecidas a um e outro grupo de conservar e vivenciar as suas referências culturais; as ações concretas para a efetiva inclusão do negro na sociedade brasileira de maneira geral e na escola luterana em particular.

Na pesquisa realizada nas duas escolas luteranas escolhidas, ambas situadas no Vale do Sinos, busquei principalmente: a) levantar o número de alunos afro-descendentes que estudaram ou estudam nessas escolas; b) identificar as possíveis causas da quase ausência de alunos negros e alunas negras nessas mesmas escolas; c) analisar a maneira como as escolas luteranas contemplam, a partir da década de 1980, através de seus currículos escolares, a história verdadeira do povo negro no Brasil.

I - A REALIDADE EDUCACIONAL DA COMUNIDADE NEGRA NO BRASIL

A situação do negro reclama uma ruptura e não um compromisso. Ela passará pela revolta, compreendendo que a verdadeira solução dos problemas não consiste em macaquear o branco, mas em lutar para quebrar as barreiras sociais que o impedem de ingressar na categoria dos homens.⁵

Considera-se a epígrafe acima como uma provocação para iniciar este estudo necessário e esta reflexão urgente sobre a realidade educacional da comunidade negra no Brasil.

1.1 - Aspectos gerais

Segundo pesquisas realizadas pelo IBGE a partir da década de 1960, a desigualdade racial é uma característica da sociedade brasileira. Em relação à classificação de cor, aparece uma grande variedade de denominações: branco, preto, pardo, amarelo, indicando que o negro brasileiro ainda não se identifica como negro⁶.

Ainda conforme dados do IBGE em pesquisa realizada no Estado de São Paulo, é bastante oscilante a trajetória da vida escolar dos alunos negros. A permanência dos alunos negros é muito menor, havendo um fluxo maior de entradas e saídas, em muitos casos pelas dificuldades de aprendizagem. Um outro aspecto estimulador da desistência, apontado na pesquisa, é o alto índice de repetência, em especial dos alunos da 1ª série em 1982⁷.

⁵ Kabengele MUNANGA, *Negritude. Usos e sentidos*, p. 32.

⁶ Cf. Fulvia ROSEMBERG, *Relações raciais e rendimento escolar*, p. 22.

⁷ Cf. Fulvia ROSEMBERG, *Relações raciais e rendimento escolar*, p. 22.

Entre outras situações que dificultam a continuidade dos estudos por parte dos estudantes negros, está o próprio sistema educacional, que impõe maiores dificuldades aos alunos negros do que aos alunos brancos, na medida em que os conteúdos e as atividades escolares “edificam” uma sociedade branca e deixam de incluir conhecimentos da cultura negra e da realidade social em que vive o negro no Brasil. A escola, ao gerar espaços segregados, impõe ao negro três opções: procurar espaço freqüentado por negros, incluir-se entre a população branca mais pobre ou desistir dos estudos. Sobre esta questão, Fulvia Rosemberg nos diz:

Ora, parece-me possível sugerir que o sistema escolar (e talvez outras instituições também) tratariam a população negra de forma homogênea: criança negra = criança pobre. É como se a pertinência racial homogeneizasse, para o sistema escolar, a origem sócio-econômica da criança e, nesse sentido, a criança negra tenderia a ser encaminhada (ou aceita) para escola carente. Levanto, também, como hipótese, a possibilidade de que famílias negras incorporem mecanismos de segregação impostos pelo racismo e tendam a procurar equipamentos sociais freqüentados por negros ou por populações brancas mais pobres, como forma de defesa.⁸

Nesse contexto, faz-se necessário buscar alternativas que visem modificar a realidade da segregação imposta pelo racismo que as próprias famílias negras incorporam, devido à atual situação de discriminação e descaso em que o alunado negro se encontra no Brasil.

É importante reconhecer que vivemos num país com mais de 80 milhões de pessoas afro-descendentes. O Brasil é o segundo maior país negro do mundo. Portanto, a criança negra não está fora do seu ambiente, da sua cultura. O que temos observado são “estímulos inferiorizantes” produzidos pelos aparelhos ideológicos de reprodução⁹ – escola, igreja – que estigmatizam o negro como feio e sem valor. De acordo com Silva (1989):

A inculcação do estereótipo inferiorizante visa a produzir a rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos seus assemelhados. Por sua vez inferiorizados, tendem a ser rejeitados, porque passam a ser vistos pela ótica imposta do dominador como primitivos, inferiores ou “folclóricos”.¹⁰

⁸ Fulvia ROSEMBERG, *Relações raciais e rendimento escolar*, p. 23.

⁹ Os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam principalmente através da Ideologia, e secundariamente através da reprodução, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica. A escola e as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc. Cf. Louis ALTHUSSER *Aparelhos ideológicos de estado*, p. 70.

¹⁰ Ana Célia da Silva, cit. Ap. Marco Aurélio LUZ., *Identidade negra e educação*, p. 56.

As escolas freqüentadas por alunos negros nem sempre são as mesmas freqüentadas pelos brancos. Ainda, em relação aos alunos brancos, os alunos negros enfrentam várias situações de impasse, entre elas, a incerteza se poderão ou não ingressar e permanecer na escola, se terão ou não sucesso em sua alfabetização, se concluirão ou não seus estudos, no mínimo até a 4ª série do Ensino Fundamental¹¹.

Segundo a autora Maria Teresa Ramos Dias, “as crianças negras tendem a ser recrutadas para escolas de alunado mais pobre. [...] é através desse mecanismo de seleção ou de absorção que o aluno negro acaba apresentando um desempenho escolar mais fraco que os alunos brancos da mesma classe social”¹². O “rótulo” que o aluno negro carrega em relação a suas dificuldades de aprendizagem tem, de certa forma, contribuído para “fortalecer” ainda mais a idéia de que “os alunos negros apresentam o pior desempenho escolar mesmo que sejam da mesma classe social do branco”¹³.

O mecanismo de recrutamento acaba “determinando” o fracasso ou o sucesso do aluno, ou seja, “o aluno negro ou aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; [...] os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis”¹⁴.

Tem-se apontado a mudança deste quadro como grande desafio da educação no Brasil. Mas como fazer determinadas mudanças, se as escolas, que deveriam ser o espaço de escuta e desenvolvimento da cidadania, ainda são os espaços mais segregadores? A escola segrega através de seus currículos engessados, das ações e discursos dos professores que silenciam as crianças sem oportunidade de vivenciarem e exercerem de forma consciente sua cidadania entendida como “processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar projeto próprio. O contrário significa condição de massa de manobra, de periferia, de marginalização”¹⁵.

¹¹ Cf. Fulvia ROSEMBERG, *Relações raciais e rendimento escolar*, p. 22.

¹² Maria T. R. Dias. Cit. Ap. Carlos A. HASENBALG, *A desigualdade social e oportunidade educacional a produção do fracasso*, p. 26.

¹³ Maria T. R. Dias. Cit. Ap. Carlos A. HASENBALG, *A desigualdade social e oportunidade educacional a produção do fracasso*, p. 26.

¹⁴ Maria T. R. Dias. Cit. Ap. Carlos A. HASENBALG, *A desigualdade social e oportunidade educacional a produção do fracasso*, p. 26.

¹⁵ Cf. Pedro DEMO. *Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*, p. 17.

Estas práticas dos professores, em muitos casos, além de carregarem o preconceito em si, revelam a falta de formação e de preparo dos mesmos para lidar com a questão. Segundo Regina Pahim Pinto, “os poucos estudos existentes têm denunciado a precária formação proporcionada pelos cursos universitários de formação de professores no que diz respeito às questões étnico-raciais tanto no ponto de vista teórico, como técnico-pedagógico”¹⁶.

Entre outros fatores, a discriminação de classe social é também apontada por pesquisadores como responsável pelo afastamento do alunado negro do sistema escolar. Ainda de acordo com Regina Pahim Pinto, baseada em Carlos Hasenbalg (1979),

a população negra sofre, além dos mecanismos da discriminação de classe, uma vez que ela se concentra nos setores subalternos da sociedade, o impacto da discriminação de cor. A cor opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola.¹⁷

Quando se observa que a predominância na educação está diretamente vinculada às escolas comunitárias que sempre foram modelos de educação européia voltada para uma educação básica cristã, destinada aos filhos dos colonos alemães luteranos, surge, então, uma questão para reflexão: que obstáculos o negro enfrentou e continua enfrentando para que possa receber uma educação com qualidade e ascender socialmente?

Os alemães trouxeram, principalmente para o sul do país, a cultura que os identificava e que continuaram cultuando, ou seja, as idéias de acesso à leitura e aos ensinamentos, a importância da educação e do culto religioso sempre tiveram papel importante na vida deste povo.

No Rio Grande do Sul, têm-se observado movimentos de vários grupos ligados ao movimento negro que se preocupam com a maneira como os alunos e alunas têm sido instruídos acerca das questões que envolvem as comunidades negras no Estado. De acordo com a professora Vera Triumpho, “o nosso modelo de educação é alienante para a maioria do povo brasileiro que é negro. Esse modelo, responsável em grande parte pelo fracasso escolar

¹⁶ Regina Pahim PINTO, Movimento negro e educação do negro: A ênfase na identidade, p. 25.

¹⁷ Regina Pahim PINTO, Movimento negro e educação do negro: A ênfase na identidade, p. 25.

de afro-brasileiros, contribui, também, de modo significativo para a existência de problemas de identidade e baixa auto-estima na comunidade negra”¹⁸.

A propósito da história da imigração europeia e da sua contribuição na construção do país, sabe-se que o objetivo inicial dos governantes foi o de povoar as terras brasileiras e de “branquear” principalmente o Sul do país. Que expectativas foram, então, criadas nos imigrantes luteranos alemães ao se organizarem para uma vida nova em terra desconhecida? De alguma maneira, mesmo que sob pressão, tiveram a oportunidade de escolha: vir ou não vir para o Brasil. Alguns preferiram os Estados Unidos, outros países da América Latina, da África, da Ásia, ou a Austrália.

1.2 - Sensibilidade e iniciativas a partir de situações concretas

Atualmente, várias observações têm sido realizadas acerca da forma como os alunos negros são tratados nas escolas brasileiras. Pesquisa realizada em escola pública em São Paulo aponta que “os principais mecanismos que silenciam as crianças negras e dificultam o exercício de sua cidadania, estão nos conceitos de discriminação racial que aparece no repertório dos professores”¹⁹. Além disso, a história de luta dos negros não é colocada no currículo escolar, ou seja, na tentativa de igualar os alunos negros e brancos se nega a identidade dos alunos negros e se afirma um “ideal” descontextualizado.

A professora Vera Triumpho, que é coordenadora estadual dos Agentes de Pastoral Negros no Rio Grande do Sul – APNs/RS e do Coletivo Estadual de Educadores Negros, criado na década de 1990, vem desenvolvendo, desde o início da década de 1980, pesquisas e atividades voltadas para as questões das comunidades negras brasileiras, em especial no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, as primeiras preocupações e denúncias sobre o tema surgiram a partir da análise de livros didáticos e livros usados nas aulas de catequese, cujos conteúdos eram depreciativos e racistas quando se tratava do jeito de ser das pessoas negras.

Desde então, projetos alternativos foram criados com o intuito de contemplar as comunidades negras mais empobrecidas. Um número significativo de professores envolveu-se

¹⁸ Vera Regina Santos TRIUMPHO, Coletivo Estadual de Educadores Negros compromisso com a educação das relações étnico-raciais, p. 21.

¹⁹ Luis Albero de Oliveira GONÇALVES, Reflexões sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras, p. 27.

em projetos de trabalho voluntário em finais de semana nas periferias urbanas e no meio rural, especialmente em comunidades remanescentes de quilombos. Tais atividades visam resgatar a cultura e a história do povo negro, elevar a auto-estima e promover a cidadania das crianças e jovens negros/as²⁰.

Vários trabalhos realizados nas escolas brasileiras têm sido observados por pesquisadores, e entre os temas abordados nas pesquisas a ênfase maior aparece em relação a:

“Importância da escolaridade para a ascensão da população negra”, esta “ascensão” ou maior “mobilidade social” segundo os autores, torna-se importante na medida em que contempla as “exigências” da cultura predominante, “neste sentido, as diferenças de educação representam um obstáculo para a aceitação do negro no meio branco”²¹.

O Coletivo Estadual de Educadores Negros do Rio Grande do Sul considera importante a preparação e organização de estratégias para que os jovens afro-brasileiros, estudantes da periferia, possam ter acesso ao conhecimento de sua ancestralidade e de sua trajetória enquanto comunidade que sempre foi alvo de preconceito²² pela sociedade. Poderão, assim, começar a exigir da sociedade condições para alcançar a cidadania plena.

Um outro aspecto importante trata da questão da confessionalidade, usos e costumes de cada grupo. Os alemães trouxeram consigo uma referência, ou seja, a educação em primeiro lugar e a expectativa de melhoria de vida. Tanto que, logo que se instalavam nas “picadas”, a primeira construção era a escola, que nos finais de semana seria usada para os cultos. Também trouxeram em suas memórias o nome e os ensinamentos de Martinho Lutero, que via essa questão como prioridade na vida dos seres humanos.

De certa forma, em comparação aos negros africanos, que eram diretamente submetidos aos costumes e crenças da corte brasileira, os brancos alemães já chegaram com um referencial que, ao longo da história, só foi se fortalecendo e reconstruindo de acordo com a realidade na qual estavam inseridos, sempre trazendo a história dos ancestrais, os costumes, as festas como modelos nas próprias escolas básicas e nas escolas de formação de pastores e

²⁰ Vera Regina Santos TRIUMPHO, Coletivo Estadual de Educadores Negros compromisso com a educação das relações étnico-raciais, p. 22.

²¹ Regina Pahim PINTO, A educação do Negro: uma revisão da bibliografia, p. 25.

²² De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos, “preconceito é uma indisposição, um julgamento prévio, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. [...] com base em estereótipos, pessoas pré-julgam outras; emitem conceitos sobre outras sem conhecê-las”, p.70.

professores. Os negros, como escravos e sem referências, obedeciam ao que lhes era imposto e, até hoje, sofrem as conseqüências da submissão, da discriminação racial e do estigma da inferioridade.

Se nos reportarmos ao século XVIII, ao mundo dos engenhos, podemos constatar que os africanos começavam a fazer parte de uma história num mundo muito distante da sua realidade cultural e religiosa. Com exceção do sul do país, que se caracterizou mais fortemente pela imigração européia, o tipo de tratamento que recebiam e a impossibilidade de cultuar sua crença foram por muito tempo condicionados pelo tipo de cristianismo vivenciado pelos senhores nos engenhos. De acordo com Hoornaert, o negro africano foi educado cristianizado por “imersão cultural” no mundo devocional do engenho:

O escravo africano entrava nesse mundo sem muita cerimônia a não ser a da surra que Manuel Ribeiro da Rocha, sacerdote baiano do século XVIII, chamou ironicamente de “teológica”, pois se tratava de mostrar exemplarmente ao escravo recém-chegado a que “Deus” ele teria que obedecer. Para ele não havia catecismo nem vocabulário para lhe ensinar os rudimentos da nova fé vivida no Brasil, e no dia de sua chegada ele já acompanhava a “nhônhô” (esposa do senhor do engenho), as mucamas e moleques na reza diante do oratório doméstico da casa grande.²³

Desde então, a educação do negro sempre foi associada a valores e costumes que não eram os seus. O medo e a submissão eram as referências para a construção de uma identidade do silêncio, da inferioridade, da submissão.

Não somente no Estado de São Paulo, mas no Brasil inteiro, há uma certa confusão de posturas quando o assunto é a questão racial, a discriminação do negro, seja em qual for o segmento. No que se refere a assumir sua própria condição de afro-descendente, o próprio negro também tem sido objeto de discussão entre a população brasileira, pois a grande maioria dos negros negligencia suas origens.

Num país onde mais da metade da população é afro-descendente, onde praticamente não há referência positiva sobre a imagem do negro, poucas são as condições de se pensar em apresentar um quadro diferente do que, infelizmente, se apresenta em relação às origens e à própria imagem dos afro-descendentes. Outro aspecto importante aparece em relação à conscientização e ao reconhecimento de sua negritude, ou seja, há uma predisposição a uma

²³ Eduardo HOORNAERT, cit. ap. Henrique DUSSE (Org.), *História liberationis: 500 anos de história da igreja na América latina*, p. 305.

conduta de acordo com o modelo branco, no qual o próprio negro ocultaria sua negritude, assumindo uma postura idealizada pelos brancos como sendo a única legítima. De acordo com Maria Aparecida Bento:

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.²⁴

De acordo com a autora, faz-se também necessário refletir sobre o papel do branco nas desigualdades raciais, uma vez que esta ausência de reflexão reitera que “as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado”²⁵.

Esta questão dos “modelos” tem-se evidenciado nos espaços escolares e nas universidades, que se pressupõe sejam o lugar da pesquisa e da descoberta dos valores culturais africanos, buscando as raízes e redescobrimdo a história:

Conhecer a história dos seus antepassados na África, ter a real dimensão da civilização e cultura da qual é descendente, é de vital importância para quebrar o conceito imposto pelo branco de que o negro é inferior porque descende de um povo selvagem e atrasado, bem como para reconstruir uma identidade sem complexos, fundamentada no reconhecimento do seu passado histórico e cultural.²⁶

Esta dificuldade de se reconhecer como parte da história, de se identificar com a sua cultura e a sua descendência tem-se tornado um problema sério entre os negros, na medida em que se identifica e internaliza a cultura branca sem questionamentos.

Observa-se, através da história, que vários fatores reforçaram, para o negro, a situação de não-reconhecimento da sua ancestralidade africana e de apropriação de valores culturais de outras etnias, e entre eles, de acordo com Barbosa, está o que se evidenciava como preocupação por parte das autoridades,

²⁴ Maria Aparecida BENTO, cit. ap. CARONE e BENTO (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branqueamento no Brasil*, p. 25.

²⁵ Maria Aparecida BENTO, cit. ap. CARONE e BENTO (Orgs.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branqueamento no Brasil*, p. 26.

²⁶ Ana Célia da SILVA, *Movimento negro unificado*, p. 50.

[...] era o “perigo da africanização” do Brasil, que resultava da libertação dos escravos. A luta dos negros pela posse da terra, ou ao menos pelo uso privado de sua própria força de trabalho, foi considerada de alta periculosidade pela sociedade constituída e violentamente reprimida, fosse individualmente, fosse em episódios como Canudos²⁷, o Contestado²⁸, Caldeirão²⁹, etc. Nessas condições, todas as forças étnicas mobilizadas para diminuir a presença da afrocultura no Brasil tornavam-se bem-vindas e deviam ser merecedoras da liberdade de desenvolvimento.³⁰

De acordo com o professor Jorge Manoel Adão, as principais culturas africanas vindas para o Brasil são: a banto, a sudanesa (nagô) e a sudanesa islamizada. “A cultura sudanesa islamizada fixou-se na Bahia [...] terminaram por desaparecer, após terem deixado traços de sua religião e costumes no Rio de Janeiro, estado onde predominou a cultura banto”³¹.

Segundo Pe. Antonio Aparecido da Silva, “os povos da África austral têm uma cosmovisão religiosa unitária”³². Se analisarmos o contexto religioso em que vivemos no Brasil, percebe-se que a partir do final da década de 1990, inicia uma reflexão mais consistente no que se refere ao reconhecimento das igrejas em relação ao culto religioso de origem africana, o que hoje está muito conhecido como Diálogo Inter-Religioso. Afinal, o que sabemos sobre as religiões afro que vieram com os escravos? Para nos situarmos um pouco, vamos conhecer alguns aspectos que identificam as culturas banto e sudanesa (nagô).

Os bantos foram os primeiros no Brasil. Oriundos principalmente de Angola e do Congo, se instalaram no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Maranhão. Para o **banto**, o universo foi criado pela divindade (Zambi) que o rege e sustenta; para povoar o mundo, Zambi criou o ser humano e o fez de forma comunitária. A comunidade é, portanto, o ponto de referência na vida e na morte; quem vive comunitariamente não morre jamais. A comunidade é o critério para a salvação, a comunidade é a expressão de um messianismo coletivo. A salvação vem da vivência, da participação e da integração comunitária; fora da

²⁷ Um dos centros de luta dos negros sem-terra após a abolição da escravatura, liderado por Antônio Conselheiro na Bahia. Foi destruído pelo exército (1893-97).

²⁸ Como Canudos, Caldeirão e tantos outros, o Contestado espelha uma luta de sem-terras organizados em comunidade religiosa, que foi destruída pelas forças da ordem (Santa Catarina, 1912-1916). (N.E.)

²⁹ Comunidade místico-religiosa de sem-terras no Ceará, destruída por ataque da força aérea do Exército (1933-1938). (N.E.)

³⁰ Wilson do Nascimento BARBOSA, *Cultura negra e dominação*, p. 18.

³¹ Jorge Manoel ADÃO, *Cultura e religiões de matrizes africanas no Brasil*, p. 9.

³² Antonio Aparecido SILVA, *Existe um pensar teológico negro?*, p. 51

comunidade não há salvação. Toda a estrutura social e toda a visão banto da realidade estão fundadas no princípio da comunidade³³.

A cultura sudanesa, mais conhecida como nagô no Brasil, se instalou na Bahia. Apresenta uma visão teocêntrica do universo. O mundo foi criado pela divindade (Olorum = Deus Supremo); Olorum criou a natureza com todos os seres que a compõem, todos estão envolvidos por Deus, pelo seu axé = Energia Vital. Cada homem e cada mulher é singular diante de Deus. A divindade suprema, Olorum, está presente em todas as pessoas e nas situações que as medeiam; é no culto comunitário que se sentem a força e a presença divina. Ao falar aos bantos e nagôs sobre os predicados de Jesus, os missionários não estavam falando do “Deus desconhecido”: a pregação de Paulo de que Deus fez o mundo confirmava o crer dos bantos e nagôs. Nem a verdade da ressurreição lhes era estranha: para eles, as pessoas nascem para não morrer jamais, pois a própria figura dos orixás ajudava-as a compreender o Jesus da pregação de Paulo que Deus ressuscitara dos mortos³⁴.

As tradições culturais religiosas africanas (banto e nagô) possuem um dinamismo interno e estão abertas ao acolhimento da proposta cristológica. Para bantos, Jesus é aquele que leva a verdade e a importância da comunidade às suas últimas conseqüências. É o centro da comunidade, o Ancestral, aquele que morre pela comunidade. Para nagôs, Jesus é o Orixá, que não se confunde com os demais Orixás, pois tem personalidade própria. Não há dúvida de que as concepções messiânicas estão de alguma forma presentes no contexto cultural religioso banto e nagô.

Essa cosmovisão africano-tradicional, presente nas culturas banto e nagô, foi preservada e comunicada, em especial, através dos cultos e religiões afro-brasileiras. Hoje, no Brasil, existem fundamentalmente três tipos dessas religiões, que variam de nome de acordo com a região. São elas: Batuque ou Nação, no Rio Grande do Sul; Candomblé, na Bahia e centro do País; Xangô de Mina, em Pernambuco. Em segundo lugar está a Umbanda, que surge no Brasil no século XX, reunindo elementos do cristianismo, pajeísmo, kardecismo e africanismo. E a terceira é a Quimbanda ou Macumba, que cultua os Exus e Pombagiras (Exu feminino), classificados como Exus Pagãos pelos umbandistas. Considerada como parte da

³³ Antonio Aparecido SILVA, Jesus Cristo luz e libertador do povo afro-americano, p. 51.

³⁴ Antonio Aparecido SILVA, Jesus Cristo luz e libertador do povo afro-americano, p. 52-53.

Umbanda que pratica o mal, atualmente ela está sendo praticada como um culto separado, independente da Umbanda³⁵.

1.3 - Reflexão sobre a minha própria história de vida

Faz-se necessária uma reflexão onde haja o reconhecimento de que, junto com os escravos africanos, no início do século XVI, vieram várias culturas africanas e seus respectivos cultos. Levanto esta reflexão porque, mesmo sendo negra descendente de escravos africanos, incluída na realidade educacional brasileira, ainda não sabia de que parte da África meus ancestrais vieram. Mas cresci ouvindo minha mãe dizer que minha avó era descendente de escravos, que era “Mina”. No entanto, nem eu nem meus irmãos, quando escutávamos o comentário, podíamos imaginar que referência era esta que minha mãe ainda usa com orgulho. Aliás, minha avó também usava esta referência que identificava nossa raiz africana. Na verdade, ela também não sabia explicar o que era ser “Mina”.

Passaram-se os anos, e todos nós estudamos; meus irmãos e eu concluímos o nível médio de ensino enquanto estávamos sob a responsabilidade de nossos pais. Os estudos posteriores buscamos por conta própria (cursos técnicos e a graduação), e continuamos sem saber o que era ser “Mina”. Talvez também por não termos buscado, mas muito mais por não ser essa questão abordada em nenhum momento nas aulas de História.

Hoje, através do presente trabalho de pesquisa, me alegro em poder compartilhar com minha família e demais pessoas que a identificação “Mina”, que minha avó materna “enraizou” na fala de minha mãe e que eu, meus irmãos e irmãs crescemos ouvindo, tem um significado. De acordo com Sônia Querino:

MINA estava associada ao local de embarque dos africanos, o Forte da Mina. A denominação Angola abrigava uma série de etnias que teriam entrado em massa no segundo ciclo durante o século XVII, envolvendo africanos que faziam parte dos dois grandes reinos, Angola e Congo, ou ligados ao grupo lingüístico bantu, formado por cerca de 2000 línguas.³⁶

³⁵ Cf. Jorge Manoel ADÃO, *Cultura e religiões de matrizes africanas no Brasil*, p. 9.

³⁶ Sônia Querino dos SANTOS, cit. ap. LÓPEZ e NASH (orgs.). *Abrindo sulcos para uma teologia afro-americana e caribenha*, p. 76.

A preocupação agora gira em torno de buscar o entendimento dos tipos de saberes que as escolas estão privilegiando em seus currículos. Há uma diferença e, ao mesmo tempo, uma necessidade de uma reavaliação e de um estudo do saber historicamente acumulado e do saber popular das comunidades. Desde o período da colonização, o colonizador privilegiou sempre sua herança social como único modelo a ser seguido. Sobre isso Munanga nos diz:

Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora, a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.³⁷

Muito se tem reivindicado e discutido, mas pouco se tem concretizado no que tange às conquistas almejadas pelos afro-descendentes em relação à educação e a seus direitos em geral. Aos poucos, mas muito timidamente, o grupo de afro-descendentes vem se fortalecendo nas universidades, configurado-se como mais uma agremiação que busca seu espaço dentro da organização. Ainda que as portas se tenham mantido abertas para o diálogo, há, de certa forma, uma preocupação que acompanha todo o processo: até que ponto todo este movimento em favor dos negros tem intenção de dar continuidade à expectativa de que é possível fazer um resgate histórico e moral da História? Como em toda a história dos escravos no Brasil, será necessária ainda muita luta para que o negro realmente seja respeitado junto à população brasileira: “Se a história ensinada na escola souber contemplar também a vida vivida no dia-a-dia dos grupos menosprezados pela sociedade, então estaremos ensinando e aprendendo a história brasileira integralmente realizada”.³⁸

Com muito orgulho, os imigrantes europeus alemães e italianos cantam e dançam em comemoração às conquistas na América, dizendo: “A América que nós fizemos!” É do conhecimento de todos que, com o colonizador branco, o desenvolvimento econômico chegou mais rápido e com mais força ao país, graças, principalmente, ao trabalho de afro-descendentes e indígenas. Um exemplo fantástico de resgate cultural aconteceu este ano com as comemorações dos 180 anos da chegada dos primeiros imigrantes alemães ao Brasil, em

³⁷Kabengele MUNANGA, *Negritude. Usos e sentidos*, p. 23.

³⁸Petronilha Beatriz Gonçalves SILVA, cit. ap. Kabengele MUNANGA, *Superando o racismo na escola*, p. 161.

especial ao Rio Grande do Sul. Mas pergunto: e o negro o que fez? Qual foi o papel do negro na construção desta América? deste Brasil? Em que momento da história se comemora ou se conta esta contribuição? Talvez seja melhor perguntar: em que momento o negro ganha voz e vez para resgatar e contar sua história?

Insisto em dizer que continuamos “adormecidos” em relação à nossa história. Afirmo isto depois de parar para pensar um pouco sobre a história da minha família em relação à educação. Lá em casa, a educação sempre foi prioridade em todos os sentidos, desde os hábitos mais simples de cortesia para nos dirigirmos a alguém até a “obrigação” de irmos à escola, pois meus pais viam na educação o “passaporte” para ser uma profissional, para ter um espaço na sociedade. Diziam: “A herança que podemos deixar para vocês é a educação, o estudo, pois isto nunca lhes vão tirar.”

Conhecer a história e reconhecer-se nela torna-se um desafio para o negro brasileiro, tanto na escola como na família. Provavelmente o desafio maior seja o de reconhecer-se como parte “viva” da história. Um aspecto relevante, abordado por Regina Pahim Pinto, refere-se à questão da educação e família, tema desenvolvido em pesquisa, onde salienta que “não se pode falar numa atitude genérica da família negra frente à educação, pois a forma como é vista a educação, na perspectiva familiar, varia de acordo com o tipo de família e o momento histórico de referência.”³⁹

Segundo a autora, a situação das famílias negras logo após a Abolição não permitia uma organização que pudesse valorizar a educação, garantir e manter os filhos na escola, pois os pais dependiam de recursos e de uma organização familiar. Muitas vezes, os pais não estimulavam os filhos a irem à escola, com o intuito de “preservá-los” de terem que enfrentar barreiras sociais. De acordo com Regina Pahim Pinto,

Florestan Fernandes, em *A integração do negro à sociedade de classes* (1964), destaca duas posturas da família negra frente à educação. Logo após a Abolição, quando, segundo o autor, a família negra enfrentava um estado de “desorganização sociopática”, não havia condições para uma valorização da educação. “Os pais ignoravam a existência e a utilidade das escolas. Além disso, a frequência à escola pressupunha pré-condições, como a existência de recursos, de uma vida organizada,

³⁹ Regina Pahim PINTO, *A educação do Negro: uma revisão da bibliografia*, p. 7.

pré-condições estas que eram raras, dada a situação enfrentada pela família negra na época”⁴⁰.

Hoje, se pararmos para pensar, depois de tantos anos após a Abolição, o povo negro ainda continua escravizado, explorado e discriminado. Apesar dos tempos terem mudado, a grande maioria das famílias negras brasileiras permanecem na situação de miséria e na “desorganização sociopática”, como refere Fernandes na citação acima. As lutas pela dignidade e pela igualdade estão cada vez mais fortes, o que se constata através das políticas afirmativas, das cotas destinadas aos negros na universidade. Em alguns momentos, além da posição contrária de alguns, ouve-se a seguinte pergunta feita pelos próprios negros: “Que tipo de lei é esta que impõe e determina, mas não garante continuidade?” Sim, porque as cotas abrem as portas para os alunos negros receberem vagas nas universidades, mas o “sonho” logo acaba para muitos que, na impossibilidade de sustentar os demais gastos, desistem dos estudos.

Outro aspecto preocupante que se observa entre as lideranças negras se refere à continuidade dos movimentos, dos projetos, dos pareceres e das leis que perdem a força com a simples troca de governo.

O Senador da República Paulo Paim, em palestra sobre “O negro na universidade”, proferida no Centro Universitário Feevale em Novo Hamburgo/RS, em 2004, considerou que as cotas estão configuradas como política de integração dos que sempre foram excluídos. Disse que, se observarmos a realidade das universidades em nosso país, os brancos ocupam 98% e os negros 2% dos espaços universitários, o que já se configura uma política de cotas. Segundo o Senador, o que hoje está sendo sinalizado é uma mobilização da sociedade que está com um movimento de cidadania em defesa da política de cotas. Mas ainda não sabemos o que fazer para garantir a permanência e a continuidade dos alunos negros na universidade. Ficará isto a cargo do próprio estudante negro?

Retorno à minha referência familiar. Sempre fomos incentivados/as a buscar mais conhecimento, vivenciando o próprio exemplo em casa. Minha mãe, por exemplo, é semi-analfabeta e, além de lavadeira e copeira, resolveu estudar para ser costureira, para, desta forma, poder produzir nossas roupas, o que fazia muito bem. Assim, sempre nos manteve

⁴⁰ Regina Pahim PINTO, A educação do Negro: uma revisão da bibliografia, p. 7.

“alinhados/as” em relação às demais crianças da escola municipal do bairro. Nossas roupas, em muitos momentos, causavam uma pontinha de “inveja” nos colegas pela criatividade dos modelos que ela inventava. Mas ninguém imaginava que, para poder criar, ela usava um tecido do vestido que já estava fora da moda e poderia retornar em forma de blusa, saia ou simplesmente como detalhe de uma gola de casaco.

E os cabelos? Nosso cabelo estava sempre muito bem penteado. Eu “odiava” as duas trancinhas; preferia quando minha irmã me fazia “cachos” nas pontas dos rabicós. Mas sempre ouvíamos a mesma coisa: “Pobreza não é sinônimo de sujeira nem relaxamento”. Então, íamos para a escola sempre lindas, maravilhosas e cheirosas (com o talco Alma de Flores) e com lugar garantido perto da professora.

Quando comecei a me ligar na questão da negritude, me envolver e participar do Grupo Identidade na EST, passei a perceber que muitas das minhas dúvidas em relação à discriminação e ao preconceito racial começavam a ter respostas. Em especial, passei a perceber que, mesmo sendo também eu de uma família negra, pobre e humilde, minha realidade como negra na sociedade era um pouco diferente da realidade apresentada pelos/as colegas do grupo. Percebi que realmente falávamos de realidades diferentes quando me reportava em particular à minha família como referência positiva de incentivo e apoio, quando identificava as oportunidades que cada um do grupo recebeu dentro da sua família.

O que nos leva a querer conhecer mais ou a deletar partes da nossa história? Que práticas sociais e/ou pedagógicas nos levam a trilhar o “caminho do sucesso”, o que tem sido privilégio de poucas famílias negras no Brasil, sem identificação com as raízes africanas?

Se analisarmos a realidade, poderemos observar que a maior parte desse *modelo branco de ser negro* se deve à educação familiar e ao fato da convivência numa sociedade que tem o modelo europeu como referência. Minha mãe, por exemplo, sempre trabalhou em casas de famílias brancas. Nossa educação foi baseada nas orientações que ela recebia: como atender as pessoas, o telefone... enfim, toda a “etiqueta” que era considerada “padrão mínimo de atendimento”. Meu pai mal sabia “desenhar” seu nome, trabalhava numa olaria. Sua maior preocupação era que os filhos concluíssem os estudos e que pudessem ter um espaço na sociedade. Mas este espaço deveria ser de valor: moral, ético e sobretudo cristão, que pudessemos vir a dar uma contribuição para a sociedade e, especialmente, em favor de

alguém que necessitasse de ajuda. O que mais, além do “suor do rosto” para pagar o estudo dos filhos, uma família pobre poderia dar aos filhos senão o exemplo de viver com dignidade?

Sou a “caçula”, numa família de 11 filhos. Lembro dos dias e noites dos meus pais acompanhando incansavelmente nossas conquistas. Tenho certeza de que todos os meus irmãos lembram de alguma situação que poderiam relatar em relação ao incentivo e apoio que sempre recebemos para que nunca desistíssemos dos nossos sonhos, dos nossos ideais, da construção e preservação da “herança” que jamais nos seria tirada e que, possivelmente, nos oportunizaria um espaço digno na sociedade.

1.4 - O desafio enfatizado por Lutero quando se refere à educação

Quando reivindicamos um espaço para discussão e buscamos alternativas para melhorar as condições da educação oferecida aos negros em nossas escolas e universidades, estamos buscando dar acesso ao direito de exercer a cidadania com dignidade.

Se pensarmos no modelo de educação européia que as escolas comunitárias luteranas nos apresentam, além da predominância dos costumes basicamente alemães, temos uma educação que visa desenvolver o cidadão (o ser humano = branco, negro, índio) para a vida independentemente do lugar do planeta no qual está inserido, pois, segundo Lutero, a educação deveria atingir todas as pessoas, não só algumas privilegiadas.

Lutero, em sua defesa da universalização do ensino, teve como objetivo possibilitar a todas as pessoas o acesso à palavra de Deus e prepará-las para que pudessem desempenhar suas funções na sociedade: “Por tempo demais fomos alemães bestas. [...] Outros países devem ver que também somos gente e pessoas que podem aprender deles ou ensinar-lhes algo útil, para que também nós colaboremos para a melhoria do mundo.”⁴¹ Que questões poderiam surgir para discussão e reflexão nas escolas luteranas a partir da idéia de universalização do ensino, de cidadania e de compromisso com a sociedade enfatizada por Lutero?

⁴¹ Martim LUTERO, *Educação e Reforma*, p. 41.

Poderíamos perguntar hoje: será que Lutero imaginou que um dia os alemães viveriam na América? Talvez não tenha imaginado. Mas, em suas prédicas, reforçava que as pessoas deveriam apoiar as escolas e ajudá-las financeiramente com a criação e manutenção do sistema escolar como forma de agradecimento a Deus pelo tempo bem-aventurado em que o país (na época a Alemanha) foi agraciado por Deus com muitas pessoas capacitadas para ensinar (línguas e ciência).⁴²

Ao mesmo tempo, sua fala trazia conforto e esperança ao povo alemão, que também sofria com as mudanças e a reorganização do país (da região). Sua proposta para as escolas cristãs era educar jovens na ciência, na disciplina e no verdadeiro culto a Deus: “Se não se educar a juventude agora, se terá futuramente um povo despreparado e presa fácil do diabo.” Para Lutero, educar os filhos era uma forma de preservação do reino espiritual, conservando a vida e mantendo a ordem, pois Deus quer manter o reino secular, para o que necessita de pessoas com sabedoria. Ao encaminharem os filhos para a escola, os pais e a sociedade se beneficiam.

Na concepção de Lutero, a educação tem a ver com toda a sociedade, e cada cidadão tem uma tarefa a desempenhar. Esta foi a idéia que os alemães luteranos trouxeram na bagagem e tiveram possibilidades de cultivar.

Após refletir um pouco sobre a trajetória dos alemães luteranos, fundamentei-me na concepção de Lutero sobre educação, o qual diz que a educação tem a ver com toda a sociedade e que cada cidadão tem uma tarefa a desempenhar: “Deus não quer que reis, príncipes, senhores e nobres de nascença governem e sejam donos sozinhos. Quer que também seus mendigos participem”⁴³. Busquei, por isso, em minha própria trajetória de vida, como descendente africana, alguns elementos com os quais me identifico hoje, como profissional e estudante em escola luterana, que, depois de tantos anos, “acordou” para tentar ver a realidade educacional do negro em nosso país. De um modo mais específico, tento buscar subsídios para entender o que limitou e o que possibilitou a inserção do negro na sociedade brasileira (ou na escola luterana), podendo preservar e manifestar suas crenças e cultura.

⁴² Martim LUTERO, *Educação e Reforma*, p. 13 e 22.

⁴³ Martim LUTERO, *Educação e Reforma*, p. 107.

Com base em aspectos levantados a partir da história educacional da comunidade negra no Brasil, da concepção educacional e teológica de Lutero e de alguns elementos da minha própria história de vida, imagino ser possível fazer um “recorte” da história educacional e da reconstrução de vida dos alemães luteranos num país distante de sua terra pátria, bem como da imersão cultural a que a comunidade negra foi submetida desde a sua chegada a terras brasileiras, levantando aspectos comparativos que nos remeterão a uma análise das oportunidades que um e outro grupo étnico tiveram ao se depararem com um lugar e uma cultura tão diferentes da sua terra e da sua cultura de origem.

Para explicitar isto e nos situarmos no tempo, busco, no capítulo seguinte, apresentar a trajetória educacional e religiosa dos imigrantes alemães luteranos, onde serão abordados aspectos gerais da organização das escolas nas comunidades luteranas no Rio Grande do Sul.

II - PRESENÇA LUTERANA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

2 - Os primeiros imigrantes alemães

O protestantismo aportou de verdade no Brasil no início do século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães, muitos dos quais eram protestantes em sua própria cultura, em seus usos e costumes, em sua vida cotidiana. Então, sim, o protestantismo passou a existir em território brasileiro como um fenômeno populacional significativo.

A primeira comunidade luterana a organizar-se no Brasil foi a de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro. No entanto, o movimento de organização mais forte aconteceu no Sul do Brasil, mais precisamente nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, para onde se dirigiu e onde se fixou, a partir de 1824, um expressivo contingente de imigrantes alemães.

Até hoje o luteranismo continua sendo a maior dentre as denominações protestantes históricas existentes no Brasil. De início, sua principal preocupação era a preservação de si mesmo como patrimônio cultural do imigrante alemão. O luteranismo trazido para o Brasil pelas sucessivas levas de alemães durante o Império (1822 a 1899) era um protestantismo falado em alemão, pregado em alemão e cantado em alemão.

A partir de 1900 inicia a chegada dos luteranos vindos dos Estados Unidos, mais especificamente da região do Missouri. Assim, hoje, o luteranismo no Brasil está representado por duas Igrejas: a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e a IELB (Igreja Evangélica Luterana do Brasil), fundada em 1904.

Os primeiros imigrantes alemães, chegados entre 1824 e 1864, eram assistidos religiosamente por leigos no papel de pastores, os designados “pseudopastores”. Essa

realidade era mais freqüente no Rio Grande do Sul. A partir de 1864 as igrejas da Alemanha passaram a enviar pastores para os diferentes pontos da colonização alemã, especialmente para o Rio Grande do Sul.⁴⁴

Em 1822, o Brasil tornara-se independente. Era um país predominantemente católico, colonizado por portugueses. Em 1823/24, iniciou a entrada de imigrantes alemães e suíços, um pouco mais da metade protestantes. Essa imigração dirigiu-se para várias províncias do Império brasileiro, a maior parte, porém, para o Sul do país, mais precisamente, para o Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Um número menor dividiu-se entre os estados do Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O pesquisador Dreher assim esclarece a origem desses imigrantes: “Os imigrantes eram, em sua maioria, agricultores e jornaleiros provenientes da Pomerânia e do Hunsrück.”⁴⁵

2.1 - A formação das comunidades

A mobilização das comunidades iniciou logo com a construção de escolas, igrejas e casas pastorais. Mesmo com dificuldades, a comunidade elegia professores e pastores entre os mais capacitados e/ou os impossibilitados de participarem das atividades nas lavouras. Raramente poderiam contar com um pastor ordenado para assumir o ministério, surgindo, neste período, a figura do “pseudopastor”.

Mais de 30 anos depois, por constatação do embaixador suíço J. J. Tschudi, levantou-se o problema que existia entre os protestantes em relação à sua referência eclesial. Segundo Dreher, na década de 1860, o embaixador suíço conseguiu motivar a Sociedade Missionária de Basileia a enviar missionários ao Brasil. Posteriormente outras organizações também foram motivadas a enviarem missionários ao Brasil. Por exemplo: a Sociedade Evangélica para os Alemães Protestantes na América, a Sociedade Gustavo Adolfo e o Conselho Superior Eclesiástico da Igreja Evangélica da Prússia. Mais tarde, a Federação Martim Lutero iniciaria suas atividades no Brasil.

O serviço de pregação itinerante oportunizava a pregação aos colonos imigrantes alemães que se instalaram nas colônias novas no Sul do Brasil. Este período foi marcado pela

⁴⁴ Cf. Martin N DREHER, *Igreja e germanidade*, p. 52-54.

⁴⁵ Martin N DREHER, *Igreja e germanidade*, p. 17.

necessidade de levar a pregação aos que se instalaram em lugares mais distantes e, ao mesmo tempo, pelo pequeno número de pastores para exercerem o ministério. A necessidade desafiou os pastores a continuarem os trabalhos em suas comunidades e, ao mesmo tempo, a desenvolverem trabalho itinerante.

A visita do pastor era motivo de alegria para os colonos e reunia homens e mulheres que, após percorrerem distâncias em meio às matas, ouviam a palavra de Deus com fé e como consolo para continuarem a viver. Mesmo sem a presença de pastores, as famílias se reuniam para orar, ler sermões e, desta forma, fortalecer-se mutuamente, como esclarece Osmar Luiz Witt:

[...] de seu meio escolhiam alguém que, mesmo não tendo formação para tal, pudesse officiar os cultos e demais ofícios eclesiásticos. Não poucas vezes esta função foi exercida pelo professor da comunidade. Essa iniciativa dos colonos visava manter acesa a chama da fé e, por certo, firmou a base sobre a qual muitos pastores ordenados exerceram o ministério.⁴⁶

O mesmo autor lembra alguns nomes importantes que ajudam a compreender um pouco melhor a trajetória inicial da Igreja Luterana e sua atuação no Rio Grande do Sul.

Em 1845, assume o pastorado da comunidade de Morro Hamburguês (Hamburgo Velho) o P. Johann Peter Haesbert, recém chegado ao Brasil, que durante 41 anos atendeu essa comunidade e redondezas e, de tempos em tempos, pregava o evangelho nas demais comunidades, entregando-se integralmente às atividades pastorais, passando com certeza em todas as colônias da época.

Em 1863, os alemães evangélicos solicitaram ao Conselho Eclesiástico Superior em Berlim um clérigo, tendo sido enviado o P. Dr. Hermann Borchard para São Leopoldo em 1864, onde permaneceu até 1870. Nesse período, o P. Borchard desenvolveu seu trabalho pastoral itinerante e percebeu a necessidade de um maior número de pastores. Engajado no trabalho, “se dirigiu ao Conselho Eclesiástico Superior de Berlim e aos centros missionários de Barmen e Basileia para pedir por colaboradores. [...] em 1865 vieram quatro clérigos”.⁴⁷ Estes clérigos assumiram as comunidades de Picada 48 (P. Stanger), Porto Alegre (P. Kleingünther), Santa Cruz (P. Bergfried) e Ferraz (P. Smidt).

⁴⁶ Osmar Luiz WITT, *Igreja na migração e colonização*, p. 44-45.

⁴⁷ Osmar Luiz WITT, *Igreja na migração e colonização*, p. 46.

Realizou-se nesse período, sob a liderança do P. Borchard, a primeira conferência pastoral, que enfatizou a necessidade de criar um sínodo. De fato, em 1868 foi criado o primeiro Sínodo no Rio Grande do Sul, em São Leopoldo: o Sínodo Evangélico Alemão da Província do Rio Grande do Sul, sob a direção do P. Borchard.

A preocupação com a continuidade do trabalho dos pastores e a frequência de visitas às comunidades mais distantes mostra o esforço e a perseverança dos colonos evangélicos em fortalecer e resgatar sua cultura no que se refere à sua crença. A ênfase na necessidade de sistematizar e integrar os trabalhos realizados em cada comunidade tornou-se um desafio para os pastores ordenados que lideravam as comunidades, bem como a percepção de que era necessário um maior número de pastores ordenados para que fosse garantida a assistência no aspecto eclesial das comunidades.

Apesar do esforço dos pastores na persistência do trabalho junto às comunidades, a comunicação entre as mesmas era limitada. Em função das distâncias, muitos imigrantes evangélicos, segundo relatório do P. Pechmann⁴⁸, ficaram sem receber assistência eclesial evangélica, mais especificamente nas regiões da fronteira com a Argentina. Nessas comunidades, os colonos acabaram por batizar seus filhos na Igreja Católica, tornando-se difícil solicitar qualquer tipo de adesão, também no sentido de contribuírem financeiramente para a contratação de um pastor.

Esta explanação sucinta sobre o início da caminhada da Igreja Evangélica no Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, nos revela o processo inicial da preservação e reafirmação da identidade evangélica nas comunidades que se foram constituindo com o espraiamento e a dispersão dos imigrantes alemães evangélicos pelo Sul do Brasil.

2.2 - A mobilização dos pastores

Os imigrantes alemães evangélicos, mesmo com muitas dificuldades, dadas as circunstâncias, permaneceram firmes no seu propósito religioso e no fortalecimento da fé cristã evangélica. Ainda que estivessem num país dominado pelo catolicismo, permaneceram fiéis ao seu credo, organizando-se em prol da unidade entre as comunidades. Como resultado

⁴⁸ Cf. Osmar Luiz WITT, *Igreja na migração e colonização*, p. 47- 48. P. Johann Friedrich Pechmann, primeiro pastor ordenado da Comunidade de Santa Maria da Boca do Monte (entre 1882 e 1891).

desse esforço e intenção de organização do pastor Borchard e demais pastores, juntamente com as comunidades, surgiu o Sínodo Evangélico Alemão da Província do Rio Grande do Sul, que teve pouco tempo de sobrevivência:

A formação desse Sínodo foi uma tentativa de organizar a vida eclesiástica evangélica com o auxílio da autoridade eclesiástica na Alemanha. Embora se tenha reunido mais duas vezes, juridicamente não chegou a existir, porque o Evangelischer Oberkirchenrat de Berlim não reconheceu os estatutos nem a filiação do Sínodo prevista nos mesmos. O Pastor Borchard regressou para a Alemanha.⁴⁹

Após o retorno do P. Borchard para a Alemanha, iniciou como seu sucessor na Paróquia de São Leopoldo o P. Dr. Wilhelm Rotermund, pastor luterano da Igreja de Hannover.

Rotermund fundou, em 1877, o jornal “Deutsche Post”, com o intuito de defender e apresentar publicamente a causa evangélica. Ainda, com a intenção de resgatar as tentativas de uma organização para efetivar a autonomia das comunidades, “em 1886 Rotermund apela para a formação de um Sínodo”. Surgiu, no Rio Grande do Sul, o Sínodo Riograndense:

A fundação do “Sínodo Riograndense” foi de suma importância, pois agora era dada ao protestantismo do Rio Grande do Sul a oportunidade de se apresentar como uma unidade diante das autoridades civis e assumir tarefas como o serviço de pregação itinerante, escolas e instituições da missão interna.⁵⁰

O Sínodo Riograndense, com a autonomia das comunidades, desenvolveu suas atividades com a parceria destas, de onde provinha toda a autoridade eclesiástica. O Estado de Santa Catarina demorou um pouco mais na organização sinodal. Somente em 1896, dez anos mais tarde do que no Rio Grande do Sul, “[...] formou-se em Santa Catarina uma segunda entidade eclesiástica, que passou a denominar-se Sínodo Evangélico Luterano, com trabalho nos Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo”⁵¹.

Eleito como primeiro presidente do Sínodo Riograndense, Rotermund esboçou, através de circular, os dois primeiros artigos relativos ao Sínodo:

⁴⁹ Ernesto Th. SCHLIEPER, *Testemunho evangélico na América Latina*, p. 47.

⁵⁰ Martin N. DREHER, *Igreja e germanidade*, p. 17.

⁵¹ Ernesto Th. SCHLIEPER, *Testemunho evangélico na América Latina*, p. 49.

Art 1º - sob o nome “Sínodo Riograndense” forma-se uma associação de comunidades evangélicas da Província do Rio Grande do Sul com a finalidade de cuidar da boa ordem nas comunidades evangélicas e representar os interesses das mesmas em Igreja e Escola. Comunidades existentes fora da Província poderão filiar-se ao Sínodo.

Art 2º - Com base na Sagrada Escritura o Sínodo confessa os símbolos da Reforma Alemã, em especial a Confissão de Augsburgo, seguindo em culto, doutrina e disciplina as igrejas da Reforma.⁵²

2.3 - O Sínodo Riograndense: início de um novo período para as comunidades e a igreja

Várias decisões foram sendo tomadas, até que o funcionamento do Sínodo passasse a ter a função articuladora da relação entre as comunidades no Brasil e a Alemanha. Ernesto Th. Schlieper destaca as decisões mais importantes:

Foi estipulada, pela primeira vez, uma contribuição sinodal; o Sínodo Riograndense elaborou novos estatutos, que foram aceitos em 1922; foi fundada a Caixa de Aposentadoria dos Pastores; e foi fundado em 1923, em Cachoeira, pelo Pastor Hermann Dohms, o Instituto Pré-Teológico que, em 1927, foi transferido para São Leopoldo.⁵³

A partir do ano de 1925, o Sínodo Riograndense estabeleceu uma relação mais estreita com a Igreja na Alemanha e, em 1928, filiou-se ao Deutscher Evangelischer Kirchenbund (Federação de Igrejas Evangélicas da Alemanha).

Esta integração com a Igreja Alemã trouxe benefícios e vantagens para o Sínodo Riograndense, como, por exemplo, a responsabilidade da Igreja pela aposentadoria dos pastores, assistência às famílias e outros compromissos, mas ao mesmo tempo impediu o desenvolvimento da autonomia jurídica e financeira dos Sínodos, pois os poderes eclesiásticos estavam na Alemanha.

A partir de 1938, iniciou a caminhada mais independente da Igreja Evangélica no Brasil. Reuniam-se os presidentes dos quatro Sínodos com o objetivo de traçar metas para as ações futuras dos mesmos, que a partir de então só poderiam contar com recursos próprios e atuar como igrejas autônomas.

⁵² Ernesto Th. SCHLIEPER, *Testemunho evangélico na América Latina*, p. 48.

⁵³ Ernesto Th. SCHLIEPER, *Testemunho evangélico na América Latina*, p. 51.

Dessa relação conjunta e independente entre as Igrejas dos quatro Sínodos surgiu a resolução de se organizar uma única Igreja Brasileira de Confissão Luterana no Brasil. Mesmo visando e vivenciando a autonomia e a independência da Igreja no Brasil, ainda existiam vínculos com a “Igreja Mãe” na Alemanha. Por questões de lealdade, tais vínculos deveriam ser mantidos, devendo, portanto, qualquer decisão maior vinda dos Sínodos ser tomada de comum acordo com a Igreja Alemã. Houve a comunicação, em 1948, através do presidente do Departamento de Relações Exteriores da Igreja Evangélica na Alemanha, que era chegado o momento dos quatro Sínodos se unirem em uma Igreja autônoma brasileira, regulada por convênio entre as duas Igrejas, a brasileira e a alemã.

Em 1921, o P. Dohms⁵⁴ iniciara as primeiras atividades do Instituto Pré-Teológico em Cachoeira do Sul.

2.4 – O Instituto Pré-Teológico (IPT) e a Escola de Teologia

A organização das comunidades surgiu em função da necessidade de preservar não só os rituais religiosos, mas também a própria identidade luterana. A questão identitária vem sendo alvo de discussão e preocupação desde o início da formação das comunidades teuto-luteranas no Rio Grande do Sul, no final do século XIX.⁵⁵

Inicialmente, na tentativa de unir as comunidades, haviam surgido o Sínodo Evangélico Alemão da Província do Rio Grande do Sul, liderado pelo Pastor Borchard, e posteriormente o Sínodo Riograndense, sob a direção do P. Rotermund. Ambos compartilhavam da mesma inquietação no sentido de que as comunidades formassem uma unidade e tivessem um pastor com formação teológica para atuarem junto aos colonos alemães luteranos. Rotermund, com um pouco mais de ousadia, defendeu a idéia da necessidade da formação de pastores no Brasil, entendendo que a convivência e o conhecimento da realidade local facilitariam o fortalecimento dos obreiros, pastores e professores para atuarem melhor em suas funções nas comunidades.⁵⁶

⁵⁴ Cf. Osmar Luiz WITT, Breve história do IPT, p.18. O P. Hermann Gottlieb Dohms, após retornar da Alemanha, onde concluiu seus estudos, foi ordenado pastor em sua cidade natal, Sapiranga/RS, em 1914. Assumiu, no mesmo ano, a Comunidade de Cachoeira do Sul.

⁵⁵ Cf. Osmar Luiz WITT, Breve história do IPT, p. 19-22.

⁵⁶ Cf. Osmar Luiz WITT, Breve história do IPT, p. 18-25.

Iniciara com P. Dohms o movimento da independentização da Igreja Luterana no Brasil e os primeiros “ensaios” para a organização e criação de uma Escola de Teologia. O pouco auxílio financeiro que ainda recebiam da Alemanha estava prestes a diminuir e futuramente iria se extinguir. Houve, por isso, necessidade de propor às comunidades, através de Assembléia Sinodal, que estas se comprometessem com uma contribuição anual para o Sínodo.

Um aspecto que foi de grande importância na efetivação das idéias do P. Dohms foi a publicação do periódico “Deutsche Evangelische Blätter für Brasilien” (Folhas Evangélicas Alemãs para o Brasil), propagando, através deste, suas concepções e influenciando líderes comunitários e pastores.

O P. Dohms compartilhava da idéia de uma formação mais consistente na Alemanha, porém insistia na necessidade de uma preparação anterior no Brasil, para os futuros pastores não permanecerem tanto tempo fora do país. Além disso, havia também a preocupação em “preparar” os pastores recém-chegados da Alemanha para atuarem na realidade brasileira.

O P. Dohms, vendo que as condições ainda não eram favoráveis para a criação de uma Escola de Teologia no Brasil, iniciou em Cachoeira do Sul o Instituto Pré-Teológico (IPT), voltado para a preparação tanto dos futuros estudantes na Alemanha como dos pastores formados vindos de lá para atuarem nas comunidades no Rio Grande do Sul. Em julho de 1921, com apenas um aluno, o P. Dohms deu início às aulas no Instituto. Witt assim caracteriza este início:

Considerando-se as condições em que foram iniciadas as atividades do Instituto Pré-Teológico, pode-se afirmar que elas tiveram a marca da humildade e ousadia. O próprio fundador e diretor, P. Hermann Dohms, resumiu o primeiro ano de atividades com as seguintes palavras: “Um começo está feito. Deus abençoe a obra iniciada através da nossa cooperação”.⁵⁷

2.5 - Transferência do IPT para São Leopoldo

Em 1927, P. Dohms começou a transferência do Instituto Pré-Teológico para São Leopoldo, onde funcionou defronte à Praça do Imigrante. O que de fato aconteceu foi um crescimento do número de alunos, de sorte que já em 1930 os espaços para as aulas e a

⁵⁷Osmar Luiz WITT, Breve história do IPT, p. 23.

hospedagem dos alunos não eram mais suficientes. Diante da situação, fez-se necessária a ampliação dos espaços. Witt assim descreve a solução encontrada: “No Morro do Espelho, onde ficava a chácara da família Rotermund, encontrou-se um local propício para uma nova construção que pudesse acolher em regime de internato um maior número de estudantes”⁵⁸.

A construção do novo espaço foi iniciada em 1930, e aos poucos o IPT foi se desenvolvendo, aumentando o número de alunos e necessitando de mais professores com formação para atender as necessidades. O IPT manteve-se funcionando até a década de 1977. As circunstâncias foram oportunizando muitas mudanças. Em especial, o período da Segunda Guerra Mundial foi decisivo no que tange à conscientização das comunidades, tanto sobre sua própria responsabilidade, quanto para uma reavaliação teológica da tarefa da Igreja. De acordo com Ernesto Th. Schlieper:

Nestes anos se concretizou uma transformação já há muito preparada: a época da Igreja dos imigrantes, cuja tarefa primordial era a de congregá-los e mantê-los unidos, estava chegando ao fim; e em seu lugar surgia uma Igreja arraigada no País, participe da responsabilidade pela formação da vida do seu povo, responsável para que neste País hoje e no futuro, a todos os homens, sem distinção alguma, seja anunciado o Evangelho de Jesus Cristo.⁵⁹

Em 1946, foi criada a Escola de Teologia, em São Leopoldo, atual Faculdade de Teologia da IECLB. Em 1949, constituiu-se a Federação Sinodal. Em 1950, realizou-se o Concílio Eclesiástico Constituinte da Federação Sinodal, cuja ratificação da Declaração Básica, apresentada pelo P. Dohms, culminou em quatro teses:

1. A Federação Sinodal é *Igreja de Jesus Cristo no Brasil* com todas as conseqüências daí advindas para a proclamação do Evangelho neste País e para a co-responsabilidade pela formação da vida política, cultural e econômica de seu povo.
2. Esta Igreja é *confessionalmente determinada* pela Confissão de Augsburgo e o Pequeno Catecismo de Lutero, pertence à família das Igrejas moldadas pela Reforma de Martim Lutero, e quando adotará em lugar de Federação a denominação de Igreja, o que esperamos para breve, exprimi-lo-á nesta mesma denominação.
3. Como Igreja assim determinada confessionalmente, a Federação Sinodal se encontra na *comunhão das Igrejas representadas no Conselho Mundial*, as quais reconhecem o Evangelho de Jesus Cristo, que nos transmite a Sagrada Escritura, como única regra e diretriz de sua obra evangélica e de doutrina.

⁵⁸Osmar Luiz WITT, Breve história do IPT, p. 27.

⁵⁹Ernesto Th. SCHLIEPER, *Testemunho evangélico na América Latina*, p. 52.

4. A Federação Sinodal cultivava a *comunhão de fé com a Igreja-Mãe*, a Igreja Evangélica na Alemanha, que pela sua Ordem Básica evidencia a comunhão da cristandade evangélica na Alemanha e se enquadra na ordem ecumênica.⁶⁰

2.6 - Escola comunitária e identidade luterana

Para as comunidades de imigrantes alemães luteranos, a organização de espaços para servir de escola era prioridade para garantirem a educação dos filhos, pois, segundo João Klug:

A confessionalidade estaria ameaçada sempre que a educação fosse negligenciada. A partir disso, é perceptível a mobilização, empenho e esforço no sentido de criar e manter escolas, professores e conscientizar as famílias luteranas sobre a importância de enviar seus filhos à escola, pois que o analfabetismo não poderia conviver com o luteranismo.⁶¹

Ao emigrarem para o Brasil, os alemães luteranos trouxeram, na sua “bagagem”, além da cultura, hábitos e costumes, a importância da escola. Sendo assim, a primeira construção feita na comunidade foi a escola, que, nos finais de semana, era usada para a celebração de cultos. Assim como os pastores, os professores eram escolhidos entre os membros da comunidade luterana, pois, na época, os pastores e professores não tinham formação para atuarem nas suas funções.

Para os imigrantes alemães, a educação era vista como a base para a formação integral do ser humano, concepção esta que trouxeram de sua terra de origem juntamente com a referência confessional luterana, que até hoje distingue as escolas e comunidades luteranas. Apesar das dificuldades, os imigrantes alemães, com o propósito de se fixarem no Brasil e não mais voltarem para a terra de origem, fortaleceram-se preservando valores e princípios de sua cultura, reestruturando-se e organizando-se em comunidades eclesiais e escolares com identidade própria. A falta de recursos limitava as iniciativas, mas mesmo assim os imigrantes iniciavam suas atividades escolares com muita convicção sobre sua bagagem cultural e religiosa:

⁶⁰ Ernesto Th. SCHLIEPER, *Testemunho evangélico na América Latina*, p. 53.

⁶¹ João KLUG, *A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina – da igreja luterna através das escolas (1871 – 1938)*, p. 47.

A história das escolas confessionais luteranas, as “*Gemeindeschulen*” ou escolas comunitárias, não pode ser desvinculada do contexto educacional do qual os imigrantes saíram, da mentalidade que trouxeram consigo e do confronto com a realidade educacional que encontraram no Brasil. Todos estes fatores tiveram influência e condicionaram a criação de uma rede de escolas de nível básico entre os imigrantes luteranos.⁶²

A idéia de que a escola era indispensável para a vida dos jovens evidenciava-se como parte da tradição e cultura dos imigrantes luteranos. Os adultos, pais alfabetizados, não podiam admitir a idéia de seus filhos crescerem analfabetos. As dificuldades enfrentadas pelos colonos e a ausência de escolas na região, também por falta de condições do Estado brasileiro, influenciaram ainda com mais força a decisão dos colonos de criarem escolas comunitárias:

Por isto, tão logo os imigrantes se instalavam, já era planejada a escola que seria criada e mantida pelos próprios imigrantes. [...] O idioma usado era o alemão. Muitas vezes o professor da escola era também o pastor e, através desta integração, surgiu um relacionamento muito estreito entre comunidade e escola, que se manteve em praticamente todas as comunidades do Estado do Rio Grande do Sul.⁶³

Além da necessidade de manter viva a cultura e a dignidade, os imigrantes alemães luteranos também preparavam seus filhos para o ensino confirmatório. A leitura do catecismo e da Bíblia era um dos focos de atenção, além da expectativa da formação de lideranças para a comunidade e sociedade.

A história das comunidades luteranas teve início com os pastores itinerantes. De maneira semelhante, a escola também teve uma história itinerante. Ela começou com a “escola volante”, cujos professores se deslocavam para onde havia mais crianças. Este aspecto reforça a preocupação e persistência dos imigrantes no sentido de garantirem a formação e educação de seus filhos.

2.7 - Mudanças nas escolas comunitárias no final do Império

As escolas comunitárias luteranas, assim como as comunidades luteranas, passaram por muitas dificuldades em diferentes períodos da história. Um dos períodos foi nas décadas de 1860 a 1880.

⁶² Gisela W. STRECK, *Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB*, p. 23.

⁶³ Lúcia HARDT, cit. ap. Ângela Tereza SPERB (Org.), *Sal da terra: 160 anos da Comunidade Evangélica de Campo Bom*, p. 47-49.

O P. Borchard, ao fundar o Sínodo Evangélico Alemão da Província do Rio Grande do Sul, tratou também, em alguns capítulos, das questões relacionadas às escolas. Segundo ele: “O Sínodo assume ‘o dever da criação e manutenção de escolas, bibliotecas escolares’ ”.⁶⁴ Com o objetivo de formar professores brasileiros para as escolas comunitárias, o referido pastor criou, em São Leopoldo, em 1865, uma escola para formação de professores, a primeira escola secundária do Sínodo, cujo vínculo com a igreja se dava através da Constituição Sinodal, que impôs à Diretoria da Igreja designar dois professores como representantes leigos nomeados pela Igreja para atuarem junto ao Concílio Geral. Assim como o Sínodo, a escola também foi retomada pelo P. Rotermund após o retorno do P. Borchard para a Alemanha. As escolas comunitárias enfrentaram dificuldades desde o início da colonização. Mas, ao longo da história, outras dificuldades foram emergindo, de acordo com o contexto histórico do momento:

No final do século 19, no entanto, [as escolas comunitárias] receberam um novo impulso. Como forma de preservar a cultura e tradição germânica entre as famílias de origem alemã, entidades e associações particulares e eclesiásticas, assim como o próprio governo alemão, subvencionaram escolas comunitárias e auxiliaram na manutenção de professores com recursos financeiros.⁶⁵

A criação de novas escolas também foi preocupação do P. Pechmann na qualidade de presidente do Sínodo (1889). Nesta época, em 1889, o Concílio Geral do Sínodo Riograndense elegeu uma Comissão Escolar para manter a organização do sistema escolar.

Assim como contribuiu no processo de organização de uma “igreja independente” e na proposta inicial da formação de pastores no Brasil, o P. Dohms representou força importante na questão da educação dos imigrantes alemães luteranos, atuando como diretor e professor da Sociedade Escolar Teuto-Brasileira, escola mista de católicos e luteranos, na comunidade de Cachoeira do Sul, em 1913. A este respeito destaca G. Steck: “A atuação do P. Dohms, desde sua comunidade e escola, influenciou o Sínodo Riograndense e fortaleceu o sistema educativo representado pelas escolas comunitárias.”⁶⁶

⁶⁴Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 37.

⁶⁵Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 38-39.

⁶⁶Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p.39.

2.8 - Nacionalização das escolas comunitárias: uma nova realidade

No governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, inicia-se um novo período para as escolas comunitárias luteranas: a nacionalização, ou seja, medidas tomadas pelo governo brasileiro que visavam à integração das escolas “estrangeiras” ao sistema de ensino do país.

As leis decretadas em favor da nacionalização interferiram diretamente na organização e funcionamento das escolas comunitárias luteranas. Por um lado, estas perderam sua autonomia e liberdade, mas, por outro lado, “as escolas comunitárias foram tiradas da sua marginalidade, [...] e entraram no cenário educacional brasileiro”⁶⁷. Esta saída da marginalidade permitiu que a escola viesse a ter uma nova identidade e a desempenhar um papel diferente na sociedade brasileira. Com efeito, as escolas luteranas iniciaram um período decisivo na sua organização como um todo:

Os três estados do Sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em abril de 1938, iniciaram a nacionalização das escolas particulares. A promulgação do Decreto visava especialmente as pequenas escolas que se situavam em área rural. A lei 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.⁶⁸

Num primeiro momento, a língua estrangeira continuou sendo permitida nas escolas primárias no Rio Grande do Sul, mas as disciplinas exigidas deveriam ter prioridade no currículo. Logo em seguida, em maio de 1938, o governo proibiu totalmente o uso de língua estrangeira nas escolas, bem como a publicação de livros, jornais e revistas em língua estrangeira. No final de 1938, o governo proibiu que cargos de direção fossem exercidos por estrangeiros, e a língua alemã foi proibida inclusive nos intervalos das aulas⁶⁹.

O decreto nº 1545, de 25 de agosto de 1939, causou grande impacto sobre as escolas comunitárias luteranas, pois uma das exigências era que os diretores deveriam ser brasileiros⁷⁰.

⁶⁷ Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 46.

⁶⁸ Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 47.

⁶⁹ Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 47.

⁷⁰ Cf. Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 48.

Vários problemas surgiram para as escolas, e muitas delas tiveram dificuldades, não conseguindo atender as exigências. Muitos foram os motivos que levaram algumas escolas comunitárias a encerrarem suas atividades, entre eles a entrada do Brasil na Segunda Guerra:

A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial em 1942 contra os países do Eixo (Alemanha, Itália/Japão) trouxe novas dificuldades para os descendentes dos alemães e criou um clima de desconfiança contra as instituições por eles criadas e mantidas.⁷¹

O período da nacionalização trouxe um grande número de exigências para as escolas comunitárias luteranas. Em 1945, iniciou-se um período de transição política: do regime de ditadura para uma democracia. A sociedade brasileira estava buscando reorganização e reestruturação em todos os aspectos. De acordo com Gisela W. Streck:

As escolas comunitárias que sobreviveram à nacionalização tiveram que se adaptar à nova situação e buscar uma maior inserção no contexto educacional brasileiro. Uma das primeiras providências foi a mudança do nome das escolas, que até então, na sua grande maioria, tinham nomes alemães.⁷²

Além da organização interna, as escolas também tiveram que se organizar em relação aos professores e diretores, os quais, para poderem atuar nas escolas comunitárias, teriam que participar em cursos de capacitação para receberem o registro no Ministério da Educação.

Todas as dificuldades, principalmente em relação à proibição do uso da língua alemã, foram sendo somadas às demais situações que levaram os imigrantes alemães luteranos a buscarem com mais força a preservação de sua germanidade, pois a língua se apresentava como único elemento que despertava sentimento de unidade: “para os alemães esta significava a língua do país em que nasceram e não viam o uso do alemão como afronta ao país que os acolheu”⁷³.

2.9 - Escolas comunitárias após a nacionalização

No relatório redigido em português pelo P. Hermann Dohms para o 45º Concílio do Sínodo Riograndense, realizado em Santa Cruz do Sul, em 1946, após uma interrupção das

⁷¹Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 46.

⁷²Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 51.

⁷³Gisela W. STRECK, Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB, p. 55.

atividades do Concílio por 8 anos⁷⁴, transparece a preocupação com “o problema especial da *educação religiosa* da juventude”⁷⁵:

O relatório do pastor-presidente aponta para uma realidade nova para as comunidades: se antes os pastores não realizavam a confirmação dos jovens que não tivessem freqüentado a escola pelo menos durante quatro anos, combatendo assim o analfabetismo entre os protestantes, a situação agora é diferente. Para o P. Hermann Dohms, no entanto, analfabetismo significa muito mais do que não saber ler ou escrever, mas “a falta de desenvolvimento das faculdades intelectuais, da faculdade de falar, de formar juízo moral ou assimilar idéias distintas, de, em suma, entrar em contato com uma comunhão espiritual”⁷⁶.

A possibilidade de uma grande quantidade de analfabetos na comunidade levaria a Igreja a uma situação de vulnerabilidade, pois “esta realidade de analfabetismo é fatal para uma Igreja que se ‘fundamenta na consciência individual purificada e no sacerdócio geral dos crentes’, pois coloca em risco o futuro desta Igreja”⁷⁷.

A rede de escolas havia crescido tanto que, a partir de 1938, o Sínodo Riograndense reconheceu a necessidade de assumir o provimento de professores. A grande tarefa do Sínodo era a de legalizar todas as escolas, registrar todos os professores existentes, prover as escolas de professores e superar o período de nacionalização, em que muitas escolas fecharam⁷⁸.

Começaram, nessa época, a surgir os primeiros ginásios no Rio Grande do Sul. Em 1937, o Concílio Sinodal criou o Ginásio Sinodal em Cachoeira do Sul, com o objetivo específico de formar lideranças evangélicas. A criação de ginásios continuou crescendo nas escolas e comunidades. Em 1952, formou-se uma rede de escolas cujo trabalho necessitava ser coordenado. Diante de tal necessidade, foi criado, por iniciativa dos diretores das escolas, o Centro de Diretores Evangélicos de Ensino Secundário. Mais tarde, com o objetivo de ampliar o trabalho, o Sínodo Riograndense estendeu o trabalho às demais escolas secundárias.

Em 1964, a Diretoria do Sínodo Riograndense criou o Conselho Sinodal de Educação, com o objetivo de ser um órgão consultivo em assuntos de educação. O Sínodo Riograndense

⁷⁴ 44º Concílio do Sínodo Riograndense, em 1937, cujo relatório ainda foi redigido em alemão.

⁷⁵ Gisela W. STRECK, *Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB*, p. 57-58.

⁷⁶ Gisela W. STRECK, *Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB*, p. 56-57.

⁷⁷ Gisela W. STRECK, *Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB*, p. 57.

⁷⁸ Cf. Documento histórico do Departamento de Educação da IECLB de 12 de maio de 1981, p. 1.

atendeu, por um período razoável, as escolas situadas em outras unidades sinodais. Assim, os estados de Santa Catarina e Paraná foram atendidos pelo Sínodo Riograndense, principalmente no que se refere ao provimento de professores.

As distâncias, as dificuldades de comunicação e as peculiaridades na legislação de cada Estado não permitiam um atendimento mais amplo por parte do Departamento de Ensino. Em novembro de 1980, o Centro de Diretores de Estabelecimentos Evangélicos (CDEE), juntamente com o Departamento de Educação, ofereceram ao Conselho Diretor da IECLB um estudo da reestruturação de seus serviços, repensando as suas funções para a nova realidade, uma vez que os sistemas oficiais de ensino, federal e estaduais, estavam razoavelmente consolidados⁷⁹.

2.10 - O Departamento de Educação: uma breve descrição

O vínculo entre o Sínodo Riograndense e o Departamento de Educação tornou-se mais forte a partir de 1970, quando a Direção do Departamento de Educação e a Secretaria Executiva do CDEE passaram a ser exercidas por uma mesma pessoa.

Hoje, o Departamento de Educação não é mais um gabinete administrativo, mas um órgão composto por mantenedoras, escolas, diretores, professores. Todo o conjunto de entidades e pessoas ligadas à educação na IECLB forma o Departamento de Educação. O Departamento cumpre suas finalidades e suas tarefas através de três órgãos básicos: Associação Evangélica de Educação (AEE), Conselho de Educação da IECLB (CE-IECLB) e Direção-Executiva (D-E).

O Departamento de Educação se define, enquanto instância administrativa, como o organismo de coordenação das atividades do setor educacional, desenvolvidas no âmbito da IECLB. [...] se define também enquanto sistema de serviço, como instrumento de missão da IECLB na sociedade brasileira, no setor educacional.⁸⁰

No estudo bibliográfico aqui realizado, foram constatadas várias dificuldades enfrentadas pelas comunidades luteranas/alemãs que foram surgindo no Brasil desde o início do século XIX, bem como as formas de sua mobilização para enfrentar essas dificuldades. Por

⁷⁹ Cf. Documento histórico do Departamento de Educação da IECLB de 12 de maio de 1981, p. 2.

⁸⁰ Cf. Documento histórico do Departamento de Educação da IECLB de 12 de maio de 1981, p. 3.

se tratar de um país onde a religião oficial era a católica, houve anseio dos alemães luteranos por preservar e dar continuidade a sua crença e a seus costumes. Paralelamente, esses imigrantes sentiram necessidade de garantir ensino para os seus filhos. Desta forma, dois eixos elementares na organização das comunidades estiveram presentes, quais sejam, a escola e a igreja. Este misto escola-igreja agregava as comunidades em sentimentos comuns, formando uma “marca” cultural, identitária, verdadeira exclusividade daquele grupo.

Após esta rápida “viagem” que nos remeteu ao passado através da história das escolas e das comunidades luteranas no Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, pudemos perceber que os imigrantes alemães passaram por momentos difíceis, mas buscavam na sua terra de origem a referência e o apoio de que sempre precisavam para a superação dos problemas.

Posso agora retornar à análise que me propus inicialmente, ou seja, delinear a realidade dos dois grupos étnicos: a comunidade negra africana e os imigrantes alemães, na perspectiva de identificar os limites e as possibilidades dessas duas realidades em relação à educação.

Assim como os imigrantes alemães, porém com muito mais dificuldades, o povo negro também vem reconstruindo sua história através dos grupos de movimento negro e de outras organizações. Isto vem sendo conquistado especialmente através de reivindicações para o cumprimento de leis e políticas públicas que primem pela qualidade de vida da comunidade negra no Brasil e pela educação do afro-brasileiro, como um meio de promoção social e de efetiva participação na sociedade brasileira.

Neste capítulo, acompanhamos a trajetória dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. No próximo capítulo, passaremos a conhecer um pouco da trajetória educacional dos afro-descendentes brasileiros, através dos movimentos e agremiações da comunidade negra no Brasil em aspectos gerais e no Rio Grande do Sul em particular.

III - O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. (Munanga, 1986).

No Brasil, os quilombos representam o primeiro grito negro contra o dominador branco. De acordo com Bernd, os movimentos de libertação e organização dos quilombos, desde a revolta dos escravos no Haiti em 1804, liderada pelo herói haitiano Toussaint Louverture, têm-se fortalecido gradativamente, repercutindo nas ações de outros heróis negros como, por exemplo, Zumbi, do Quilombo dos Palmares, o “marronage”, palavra francesa que significa “quilombismo”, ou seja, no “comportamento revolucionário que levou os escravos a fugirem das fazendas em busca da liberdade”⁸¹.

Antes de iniciarmos a reflexão propriamente dita, trago alguns conceitos que considero importantes para uma melhor compreensão do assunto. Mas afinal, o que é quilombo e o que entendemos por quilombismo?

No Brasil, observa-se uma forte tendência à aceitação e à permanente repetição do que é dito pela sociedade dominante, o que chamamos de senso comum, ou seja, o quilombo sempre foi visto como um lugar onde os negros se refugiavam quando fugiam das fazendas, limitando-se a explicação a isto.

⁸¹ Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 12.

3.1 - Quilombo e quilombismo

Segundo pesquisas realizadas pela professora Vera Neusa Lopes, “o termo quilombo vem de *Kilombo*, que significa uma sociedade iniciática de jovens guerreiros *mbundu* adotada pelos invasores *jaga* (ou *umbangala*), estes formados por gente de vários grupos étnicos, desenraizada de suas comunidades”⁸².

De acordo com a mesma autora, no nordeste do Brasil, por volta de 1559, surgiram os primeiros quilombos, especialmente nas regiões de plantação de cana-de-açúcar. Entre eles, o mais famoso foi o Quilombo dos Palmares, que teve Zumbi como líder. A autora ainda acrescenta que, conforme a resposta do rei de Portugal ao Conselho Ultramarino, em 1740, “quilombo é toda a habitação de negros fugidos, que passam de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados e nem se achem pilões”.⁸³ Segundo a autora, o conceito descrito acima aponta alguns elementos indicativos da época para caracterizar quilombo, como, por exemplo: a situação de fugitivo, o número de pessoas, a localização dos quilombos etc.

Entre as pesquisas realizadas, surgiram outros conceitos com a expectativa de superar os anteriores, os quais, segundo a autora, estão hoje ultrapassados. Entre outros, a autora cita os seguintes:

Quilombo é a ação coletiva de moradia, trabalho e luta que se opõe aos mecanismos de repressão da força de trabalho e à lógica produtiva das plantações com larga escala.⁸⁴

Quilombo é toda comunidade negra rural que agrupa descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência e onde as manifestações têm forte vínculo com o passado.⁸⁵

Para Abdias do Nascimento:

O quilombismo compreende não ser suficiente obter pequenas concessões de caráter empregaticio ou de direitos civis, no contexto da sociedade branca dominante no país. O nosso se configura como um problema de direitos humanos, direitos de soberania, de autodeterminação e de protagonismo histórico. [...] O trabalho, para o

⁸² Vera Neusa LOPES, *Quilombos brasileiros*, p. 28-29.

⁸³ Vera Neusa LOPES, *Quilombos brasileiros*, p. 29.

⁸⁴ Perdigão MALHEIRO, *Quilombo*, cit. ap. Vera Neusa LOPES, *Quilombos brasileiros*, p. 29.

⁸⁵ Cf. Associação Brasileira de Antropologia, cit. ap. Vera Neusa LOPES, *Quilombos brasileiros*, p. 29.

quilombismo, assim como era nas sociedades africanas e quilombos, é um direito e uma obrigação social. A primeira prioridade do quilombismo é a criança negra, que nessa conjuntura histórica se encontra abandonada e completamente destituída da sociedade brasileira.⁸⁶

De acordo com o mesmo autor, “a sociedade quilombista não é uma sociedade exclusivista de negros; ela é de todos os brasileiros, brancos, negros, índios e orientais; uma sociedade igualitária em todos os sentidos”⁸⁷.

Até hoje há questionamentos se houve realmente libertação dos escravos no Brasil ou se houve uma condução ao genocídio do negro brasileiro. De acordo com Florestan Fernandes:

a abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio. [...] E posteriormente, o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve seqüelas econômicas e demográficas.⁸⁸

O que se constata através da história é que a preocupação com as condições do negro brasileiro no campo educacional vem se manifestando através de movimentos sociais em favor da melhoria da qualidade de vida dos negros, principalmente no Estado de São Paulo, desde a década de vinte.

3.2 - Os movimentos e as associações negras no Brasil a partir da década de 1930

Segundo Regina Pahim Pinto, na obra de Florestan Fernandes *A integração do negro à sociedade de classes* encontra-se uma análise do contexto histórico-social de onde emergiram estes movimentos sociais. Segundo a autora, estas associações, mesmo com diferentes graus de organização e estruturação e apesar de perseguirem objetivos diferentes, tiveram grande importância na “ressocialização do “homem de cor””.⁸⁹

A força das associações conduziu ao reconhecimento da importância da educação como aspecto fundamental, cuja influência resultou na superação do valor atribuído ao

⁸⁶ Abdias do NASCIMENTO, *O negro revoltado*, p. 32-33.

⁸⁷ Abdias do NASCIMENTO, *O negro revoltado*, p. 34.

⁸⁸ Florestan FERNANDES, *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, Abdias do NASCIMENTO, cit. ap p. 21.

⁸⁹ Regina Pahim PINTO, *A educação do Negro: uma revisão da bibliografia*, p. 25.

conflito na luta do negro. Em 16 de setembro de 1931, foi criada a Fundação Frente Negra Brasileira, mais tarde organizada em partido político. Segundo Regina Pahim Pinto, “com o advento do Estado Novo, a Frente foi fechada, transformando-se na União Negra Brasileira, que se extinguiu em 1938”⁹⁰.

Ainda segundo a mesma autora, para Fernandes, a Frente Negra teria constituído “um movimento reivindicatório de tipo assimilacionista”⁹¹ que visava consolidar e difundir uma consciência própria e autônoma da situação racial brasileira”⁹².

O fato é que a educação do negro foi adquirindo cada vez maior importância para os líderes da Frente Negra. Num período em que o país passava por mudanças, na década de 1930, organizar um programa que promovesse a integração do negro à sociedade de classes, era um grande desafio para os grupos dos movimentos sociais. Havia uma preocupação, no programa do movimento, em deixar definidas as finalidades da organização, ou seja, “o cuidado com a educação coletiva tanto dos adultos como das crianças, nos seus vários graus e aspectos”⁹³.

A Frente Negra, além de ter como objetivo elevar o negro através da educação, visava oportunizar a ele condições de competir com o branco e de colocar-se em condições economicamente mais favoráveis. Em várias situações, a Frente Negra posicionou-se como idealizadora de um projeto educacional para os negros, visando sua ascensão econômica, cultural e social. A organização de escolas mantidas pelo governo, cursos de alfabetização para adultos com o intuito de educar e conscientizar o negro foram alguns exemplos da preocupação em relação à educação dos negros.

A persistência e o fortalecimento dos grupos e movimentos sociais se evidenciaram à medida que novas organizações se formaram a partir da base consolidada pela Frente Negra, cujo principal objetivo era o de elevar o negro através da educação, como ressalta a autora Pahim Pinto:

⁹⁰Regina Pahim PINTO, A educação do Negro: uma revisão da bibliografia, p. 9.

⁹¹Assimilação é ação ou efeito de tornar seus os conhecimentos adquiridos, ou de apropriar-se, compenetrando-se deles, de sentimentos ou idéias alheias. Processo de ajustamentos progressivos através dos quais o indivíduo ou grupo se integram no meio ecológico e no ambiente sócio-cultural que o recebem. De acordo com a definição da *Grande Enciclopédia Larousse Cultural*, p. 474.

⁹²Regina Pahim PINTO, A educação do Negro: uma revisão da bibliografia, p. 9.

⁹³Regina Pahim PINTO, A educação do Negro: uma revisão da bibliografia, p. 10.

Esses objetivos educacionais foram reiterados por grupos dissidentes da Frente. O Grupo Clarim da Alvorada, que teve atuação destacada na criação da frente e da qual, posteriormente, se desligou, fundou o Clube Negro de Cultura Social que, juntamente com seus órgãos de divulgação – o Clarim da Alvorada, a Revista Cultura (1934) e o jornal Clarim (1935) – defenderam a ascensão do negro no campo econômico, cultural e social.⁹⁴

Outro grupo foi a Associação Cultural do Negro, fundada em 1954. Essa associação foi uma das mais importantes após a Frente Negra. A preocupação com a educação teve destaque, chegando a ser criada uma escola que mal tinha cursos de alfabetização e de madureza. A associação possuía departamento de cultura, de esportes, estudantil, feminino e uma comissão de recreação, além de editar o Caderno de Cultura Negra.

Em 1950, no 1º Congresso Negro Brasileiro, realizado no Rio de Janeiro, a educação continuava sendo a meta prioritária dos movimentos sociais. Entre os assuntos tratados, um dos congressistas apresentou um relato de experiência de investimento na educação do negro que “estaria resolvendo, em parte, o problema do negro através da instrução”⁹⁵.

É importante ressaltar que o trabalho e as investidas dos movimentos e associações enfatizavam a educação como objetivo principal até a década de 1950. A partir daí, outros interesses passaram a fazer parte do discurso das associações, vinculados a protestos e reivindicações. A questão educacional foi sendo relegada a segundo plano à medida que os grupos passaram a se deixar influenciar por movimentos de libertação da África. Como diz Zilá Bernd: “Os negros estão abrindo uma brecha – em meio ao vozerio das falas predominantes – para fazer ouvir a sua voz. A voz da Negritude que procura (re)conquistar um espaço”⁹⁶.

3.3 - O Movimento da Negritude

Segundo Bernd, para melhor compreender a situação, faz-se necessária uma reflexão mais aprofundada, em especial no que se refere ao Movimento da Negritude que inicia na França, na década de 1930. Trata-se de movimento bem distinto do movimento de libertação dos escravos no Haiti, a partir de uma revolta dirigida por eles próprios, em 1804. Por ser

⁹⁴ Regina Pahim PINTO, *A educação do Negro: uma revisão da bibliografia*, p. 10.

⁹⁵ Regina Pahim PINTO, *A educação do Negro: uma revisão da bibliografia*, p. 10.

⁹⁶ Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 8.

polissêmica, a palavra “negritude” possui vários significados. Baseada em um artigo de Lilyan Kestéloot, publicado em 1973, Bernd diz que o termo “Negritude”:

pode remeter:
ao fato de se pertencer à raça negra;
à própria raça enquanto coletividade;
à consciência e à reivindicação do homem negro civilizado;
à característica de um estilo artístico ou literário;
ao “ser-no-mundo-do-negro” (Sartre);
ao “conjunto de valores da civilização africana” (Senghor).⁹⁷

Bernd acrescenta que, no Brasil, a palavra “negritude” é registrada pela primeira vez, em 1975, no Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Hollanda, que, entre outros conceitos, a define como: “ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca encontrar a subjetividade negra”⁹⁸.

A autora reflete sobre o significado da palavra “negritude” no dicionário “Aurélio”, apontando a superficialidade da definição. Segundo ela, “aceitando-se esta definição, a negritude deve ser vista como ‘etapa’ que, portanto, deverá ser substituída por outra. Desse modo, esse conceito encerra a noção de negritude como algo transitório, algo a ser ultrapassado, após a fase de conscientização.”⁹⁹

Ainda segundo Bernd, a palavra “negritude” foi definida por Aimé Césaire¹⁰⁰, por volta de 1936, como uma “revolução na linguagem e na literatura que permitiria reverter o sentido pejorativo da palavra negro para dele extrair um sentido positivo”¹⁰¹.

O período de “gestação” da negritude ocorreu na década de 1920 a 1930. Vários países envolvidos nesse movimento passavam por crises econômicas, sociais ou de dominação. Muitos jovens negros, antilhanos e africanos, estudavam em Paris, onde, mesmo sendo livres, as condições foram, por muitos anos, de humilhação.

Bernd aponta:

⁹⁷ Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 13.

⁹⁸ Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 14.

⁹⁹ Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 14.

¹⁰⁰ Aimé Césaire, negro antilhano, estudante negro em Paris na década de 1930.

¹⁰¹ Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 14.

Entre estes estudantes encontravam-se os que hoje são reconhecidos como grandes nomes da negritude: Aimé Césaire (Antilhas), Léopold Sédor Senghor (África), Leon Damas (Antilhas), etc. que, em nome da crítica, “do sistema colonial e da defesa da personalidade negra”, fundam o jornal *L’Étudiant Noir*, que terá importante papel a desempenhar na difusão do movimento.¹⁰²

Césaire se destacava pela persistência em buscar a raiz do povo com toda a sua essência. Segundo Bernd (1988):

Para Aimé Césaire, a Negritude representava, antes de tudo, um ato de subversão, a qual se realizava no nível da linguagem. A palavra de ordem era subverter os discursos rituais que se impunham aos negros colonizados, fazendo-os escrever poemas sobre neve, pinheiros e outros tantos elementos da flora e da fauna européias que os poetas do Caribe jamais haviam visto. Redescobrir e principalmente renomear o seu país e as suas coisas, redefinir sua identidade de *negro na América* era a proposta desse movimento [...]. A Negritude de Césaire pregava uma rejeição absoluta a essa concepção e suscitava a emergência de uma *personalidade antilhana*. Nesse contexto, Negritude exprime o fato de ser negro e propõe que os negros assumam as decorrências psicológicas e comportamentais desse fato.¹⁰³

Munanga destaca como objetivos principais do Movimento da Negritude:

[...] buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e lançar o apelo de uma revisão das relações entre os povos para que se chegasse a uma civilização não universal como a extensão de uma regional imposta pela força – mas uma civilização do universo, encontro de todas as outras, concretas e particulares.¹⁰⁴

O autor aponta entre os objetivos o que considera como fundamental aos vários conceitos de negritude, qual seja, a “afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros”¹⁰⁵.

Entre outros conceitos, Munanga afirma que, para Césaire, “a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua

¹⁰² Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 17.

¹⁰³ Zilá BERND, *O que é negritude*, p. 33 e 34.

¹⁰⁴ Kabengele MUNANGA, *Negritude. usos e sentidos*, p. 43-44.

¹⁰⁵ Kabengele MUNANGA, *Negritude. usos e sentidos*, p. 44.

cultura. Mais tarde, Césaire irá redefini-la em três palavras: identidade, fidelidade, solidariedade”¹⁰⁶.

Ainda buscando conceitos, Munanga destaca que Senghor¹⁰⁷

entende identidade própria como conjunto dos valores culturais do mundo negro, exprímidos na vida, como nas instituições, nas obras. É a *proclamação-celebração* sobre todos os tons da identidade, da personalidade coletiva, visando o retorno às raízes do negro como condição de um futuro diferente da redução do presente. Os negros decidem assumir o desprezo para fazer dele fonte de orgulho.¹⁰⁸

Bernd, ao analisar os diferentes caminhos trilhados por Césaire e Senghor, destaca:

A grande crítica que se faz a Senghor é de, após as tão sonhadas independências das ex-colônias africanas, que ocorrem nos anos 60, ele se ter deixado utilizar pelos interesses do neocolonialismo, permitindo que a Negritude fosse recuperada e utilizada como arma pelo sistema imperialista. No momento em que a quase totalidade dos negros na África e nos demais países estava independente, Senghor não conseguiu mudar o registro do seu discurso para mostrar ao mundo que o inimigo a ser combatido no momento era o subdesenvolvimento e suas conseqüências naturais: miséria, fome e analfabetismo. A Negritude de Senghor limita-se a um pretense reconhecimento pela Europa da dignidade da África, consagrando a dicotomia do mundo: a Europa, pretensamente árida por sua tecnologia; a África, mais rica de valores espirituais.¹⁰⁹

Bernd aponta que o movimento da negritude nasce na convergência de três ‘ismos’ que vão dar grande dinamismo ao movimento: marxismo, surrealismo e existencialismo:

O marxismo, por ser a força política mais apta a sustentar os colonizados em sua volta. O surrealismo, na medida em que privilegia o primitivo, solapando os valores racionalistas do Ocidente, se adapta a um movimento que pretende contrapor a Emoção à Razão, o Mágico ao Científico. O existencialismo, por ser a filosofia segundo a qual o homem se define pela ação, como ensinou Jean-Paul Sartre, seu criador.¹¹⁰

Ainda não se encontra uma literatura consistente que defina o conceito de Movimento Negro. O que tem sido enfatizado em vários momentos é que o Movimento Negro, hoje, não pode ser pensado como mera continuidade das lutas do passado.

¹⁰⁶ Kabengele MUNANGA, *Negritude. usos e sentidos*, p. 44.

¹⁰⁷ Léopold Sédor Senghor, africano, estudante negro em Paris na década de 1930.

¹⁰⁸ Kabengele MUNANGA, *Negritude. usos e sentidos*, p. 45.

¹⁰⁹ Zilá BERND, *O que é negritude*, p. 35.

¹¹⁰ Zilá BERND, *A questão da negritude*, p. 18.

O protesto negro das décadas de 20, 30 e 40 lançou suas raízes no após Primeira Guerra Mundial. Os “ismos” medravam em cidades como São Paulo. O negro entrou na corrente histórica e interrogava-se por que o imigrante tivera êxito e a massa negra continuava relegada a uma condição inferior e iníqua. Surgem, assim, as primeiras sondagens espontâneas do “meio negro”, feitas por intelectuais negros, e os primeiros desmascaramentos contundentes.¹¹¹

Ao retomar alguns aspectos, em especial, ao analisar a “posição” dos movimentos negros na sociedade brasileira, Gonçalves¹¹² comenta que “os movimentos negros são os mais velhos ‘novos atores sociais’ que se podem registrar na história brasileira”¹¹³.

Para “afirmar” este comentário e, ao mesmo tempo, para relacioná-lo com a colocação de Fernandes, transcrevo abaixo um apanhado geral de datas que Gonçalves faz resumidamente, referindo-se aos movimentos em que a luta anti-racista assume uma dimensão pública para se legitimar:

Fins dos anos 20, o protesto racial emerge em São Paulo, propagando-se em outros estados da Federação; criam-se organizações, com base na identidade racial, cujo objetivo é projetar os negros, enquanto atores, no cenário urbano. No final dos anos 40, o protesto reaparece no Rio de Janeiro, sob a forma de um ambicioso projeto cultural – Teatro Experimental do Negro – no âmbito do qual articulam-se psicodrama, valorização da tradição afro-brasileira e propostas políticas com vistas a interferir na reforma constitucional. No final dos anos 70, nova onda de protestos, impulsionados por organizações negras de diferentes estados da Federação, dando início à formação do Movimento Negro Unificado. Daí para frente, o conteúdo contestador dos negros brasileiros vai ganhando novas formas organizacionais e novos espaços de publicidade.¹¹⁴

Segundo Gonçalves, os movimentos negros sempre tiveram, ao longo do século, uma configuração diferente que os distingue dos demais movimentos (de classe social) da mesma época, ou seja, reuniam suas reivindicações em três dimensões distintas na categoria etnicidade: “Nos anos 20, evocam a *raça*, nos anos 40, a *tradição afro-brasileira* e, finalmente, nos anos 70, a *cultura negra*.”¹¹⁵ Ainda segundo o mesmo autor:

¹¹¹ Florestan FERNANDES, *Significado do protesto negro*, p. 37.

¹¹² Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves – Prof. da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

¹¹³ Luiz Alberto de Oliveira GONÇALVES, *Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos*, p. 32.

¹¹⁴ Luiz Alberto de Oliveira GONÇALVES, *Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos*, p. 33.

¹¹⁵ Luiz Alberto de Oliveira GONÇALVES, *Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos*, p. 35.

Tanto a literatura consultada quanto o nosso estudo propriamente dito nos indicavam que os movimentos negros se antecipam à formação mesma da classe operária, coexistindo, ao longo de nosso século, com outros conflitos, afastando-se das formas tradicionais de organização das classes sociais (partidos e sindicatos), introduzindo, na luta contra o preconceito racial, outras dimensões, não sociais, da identidade, com forte poder de mobilização.¹¹⁶

Apesar das limitações em relação à produção de materiais escritos que “descrevam” o histórico e a trajetória do movimento negro no Brasil, Gonçalves destaca que a questão da etnicidade não se mostra claramente na história dos movimentos negros, mas está entrelaçada com as questões socioeconômicas e sociopolíticas e que, por meio destas, os movimentos negros criavam e recriavam laços de identidade e, ao mesmo tempo, buscavam reforçar sua autonomia. De acordo com Gonçalves, faz-se necessário definir qual o papel que a etnicidade ocupa na construção do sujeito moderno. Segundo ele:

Reconhece-se que o movimento negro é um ator coletivo dividido. De um lado, ele busca alianças com os chamados setores progressistas (partidos, sindicatos), reforçando o caráter instrumental de suas organizações. De outro, ele evoca a tradição afro-brasileira para resistir contra as formas de dominação cultural do mundo moderno. Esses dois lados, em conflito permanente, nem sempre encontram mediações adequadas.¹¹⁷

A partir da década de 1980, não apenas o movimento negro, mas outros movimentos sociais começam a reorganizar o cenário político mundial no tocante a questão racial, em especial no Brasil. Há, por parte dos militantes, expectativas de que os movimentos negros viabilizem o atendimento das necessidades políticas, econômicas e culturais da comunidade negra, no sentido de possibilitar uma política de revalorização cultural do negro nas escolas e na sociedade.

Essa expectativa vem concretizando-se através de uma série de ações, como, por exemplo, a Lei 10.639/2003, que determina a inserção, na educação escolar, de disciplinas que tratem das questões dos afro-brasileiros e africanos.

¹¹⁶Luiz Alberto de Oliveira GONÇALVES, Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos, p. 35.

¹¹⁷Luiz Alberto de Oliveira GONÇALVES, Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos, p. 36.

Observa-se que os grupos do movimento negro no Brasil, bem como outras instâncias políticas, educacionais e ONGs nacionais e regionais, têm-se articulado com o intuito de promover um programa de conscientização da sociedade brasileira para que a comunidade negra comece a ganhar espaço, vez e voz, nos diferentes segmentos sociais, a que todos os cidadãos têm direito.

3.4 - Os movimentos e as associações a partir da década de 1970 no Rio Grande do Sul

O professor Jorge Manoel Adão observa que as articulações em nível nacional e a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1979/80 contribuíram de forma significativa para o fortalecimento do movimento negro no Rio Grande do Sul. Acrescenta ainda que alguns autores definem a trajetória do movimento negro brasileiro, particularmente o gaúcho, em três fases: movimento negro pré-abolicionista, até 1888; movimento negro pós-abolicionista, de 1888 até a década de 1960; e movimento negro atual, de 1970 até hoje¹¹⁸.

A força do movimento negro atual no Rio Grande do Sul teve início com dois grupos: o Grupo “Palmares” em Porto Alegre, fundado em 1971, que, entre outras atividades, realizou, no mesmo ano, o primeiro ato evocativo do 20 de novembro no país, e o Grupo “Tição”, fundado em 1977, responsável pela Imprensa Negra Gaúcha¹¹⁹.

A partir de então, vários movimentos se articularam ao longo das últimas décadas com o intuito de valorizar a cultura negra no sentido de ressignificar a participação do negro e da sua influência no desenvolvimento do Estado. Com a organização do MNU no Rio Grande do Sul em 1979, alguns processos foram se definindo e se redefinindo, com o surgimento de agremiações que privilegiavam aspectos culturais e políticos ligados à questão da negritude. Na década de 1980, as questões relacionadas com a cultura e a educação da comunidade negra começaram a ser novamente repensadas, levando-se em consideração as ações educativas que poderiam contribuir para o reconhecimento da cultura negra africana como referência e base do trabalho que visa regatar a auto-estima e a cidadania dos negros e das negras no Brasil, em particular no Rio Grande do Sul.

¹¹⁸ Cf. Jorge Manoel ADÃO, *Práxis educativa do movimento negro no Rio Grande do Sul*, p. 60.

¹¹⁹ Cf. Jorge Manoel ADÃO, *Práxis educativa do movimento negro no Rio Grande do Sul*, p. 60.

3.5 - Mobilização e conscientização no RS: a valorização e a reconstrução da história ainda é possível

O professor Jorge Manoel Adão, realizou pesquisa sobre a “Práxis educativa do movimento negro no RS”, com o objetivo de “compreender as razões pelas quais essas entidades e grupos formulam ações educativas, uma vez que existe um sistema formal de ensino”¹²⁰.

Podemos estabelecer algumas relações e reflexões a partir dessa pesquisa à medida em que analisarmos alguns currículos escolares, onde a história do povo negro, na maioria das vezes, é contada a partir da escravidão. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), somente depois da aprovação da Lei 10.639/2003, passou a vigorar acrescida dos artigos 26a e 79b, que tornam obrigatória a integração dos estudos sobre a História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas disciplinas do currículo e fixam o dia 20 de novembro como O Dia Nacional da Consciência Negra.

No Rio Grande do Sul, a partir da década de 1970, teve início uma rearticulação dos movimentos, num primeiro momento como mobilizações estudantis e populares de cunho sindical. Destaco abaixo, de forma sucinta, alguns períodos e agremiações de Porto Alegre e interior do Estado, apontados pelo professor Jorge Manoel Adão, que marcaram o movimento negro no Rio Grande do Sul a partir da década de 1970 até os dias atuais¹²¹:

- O grupo Palmares, fundado em 1971, que realizou no mesmo ano o primeiro ato evocativo do 20 de novembro no país;
- O Instituto Cultural Afro-Sul, criado em 1974, em Porto Alegre com o objetivo de divulgar e valorizar a cultura afro-brasileira pela música e dança de origem africana;
- O grupo Tição, de 1977 a 1981, marco inicial da imprensa gaúcha composto por jornalistas negros e egressos do grupo “Palmares”;

¹²⁰ Cf. Jorge Manoel ADÃO, Práxis educativa do movimento negro no Rio Grande do Sul, p. 59.

¹²¹ Cf. Jorge Manoel ADÃO, Práxis educativa do movimento negro no Rio Grande do Sul, p. 60-61.

- O Movimento Negro Unificado (MNU) iniciou suas atividades em 1980, promovendo, no Estado, a articulação de vários grupos e entidades de cunho cultural, religioso, político e recreativo;
- A Fundação Leopoldo Sedar Senghor, criada em 1984, a qual levantou a questão das religiões afro-brasileiras, que, por sua vez, sempre foram perseguidas: no passado, pela Igreja Católica e, atualmente, pelas Igrejas Pentecostais;
- Os Agentes de Pastoral Negros (APNs), criados em 1985;
- O Centro Ecumênico de Cultura Negra (Cecune), criado em 1987;
- O Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul – Conselho do Negro Gaúcho (Codene/RS), fundado em 1988.

Outros grupos e agremiações ligados ao movimento da comunidade negra foram criados a partir de vínculos com os governos municipais, estaduais e federal. Alguns grupos passaram a atuar com partidos políticos como o PDT e o PT.

A década de 1990 destacou-se pela fundação das Organizações Não-Governamentais (ONGs), na expectativa de atender às necessidades básicas das comunidades negras, que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

No contexto educacional, destaca-se o projeto “O negro e a educação”, da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SE/RS), que teve início em 1991, primeiro ano da gestão de 1991 a 1995, com ações previstas como, por exemplo, o plano de trabalho chamado “O negro nos currículos escolares”. Ainda em 1991, com o objetivo de operacionalizar ações relativas ao projeto “O negro e a educação”, elevar a auto-estima e articular as atividades educacionais, foi instituída a Comissão Estadual do Negro e a Educação. Ainda se destacam como grupos que surgiram na década de 1990 o Centro Pedagógico de Reterritorialização e Cidadania Negra – Grio e o Instituto Brasil África – IBÁ.¹²²

Ao longo dos anos, algumas linhas de ação foram afirmando-se, enquanto que outras foram sendo deixadas de lado. Hoje as questões giram principalmente em torno da Lei

¹²² Cf. Jorge Manoel ADÃO, *Práxis educativa do movimento negro no Rio Grande do Sul*, p. 66.

10639/2003, que acrescentou os Artigos 26a e 79b à LDB 9394/96, instituindo a inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Os grupos que permanecem e os que estão surgindo buscam a constante integração entre as entidades. Não basta que um ou outro grupo se articule em locais específicos; é necessário que haja articulação entre as entidades e unidade em prol dos mesmos objetivos.

No próximo capítulo será apresentada a pesquisa realizada em duas escolas comunitárias luteranas em municípios do Vale do Sinos. A pesquisa trará o resultado de uma análise documental a partir da década de 1980 e entrevistas realizadas com diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e pais da comunidade escolar.

IV- O NEGRO E A EDUCAÇÃO EM ESCOLAS LUTERANAS NO RIO GRANDE DO SUL: O JEITO BRANCO DE SER NEGRO

Neste capítulo analiso os dados colhidos na pesquisa empírica, com vistas à verificação da hipótese que foi assim formulada: **as diferentes trajetórias educacionais da população negra e da população imigrante alemã no Rio Grande do Sul foram determinadas pelas condições materiais de ingresso dos dois grupos em terras brasileiras e pelas oportunidades efetivamente oferecidas, a um e outro grupo, de conservar e vivenciar as suas referências culturais e religiosas no novo contexto.**

Antes de passar à análise dos resultados da pesquisa empírica, ocupar-me-ei brevemente da escolha e caracterização das escolas pesquisadas e do esclarecimento de alguns aspectos metodológicos.

4.1 As escolas pesquisadas

Conforme já disse na Introdução, escolhi, para a minha pesquisa de campo, duas escolas situadas no Vale do Rio dos Sinos, que são aqui identificadas como Escola A e Escola B. As minhas observações em relação ao número reduzido de professores, funcionários e alunos negros e afro-descendentes no conjunto das escolas da Rede Sinodal, da qual as escolas A e B fazem parte, constituem o principal motivo pelo qual considerei relevante trabalhar na pesquisa a questão do negro na escola luterana.

O que me propus pesquisar não foi apenas o número de alunos e alunas afro-descendentes que estudaram ou estudam e o número de professores e funcionários afro-descendentes que atuam nas duas escolas. Queria também identificar a forma como as referidas escolas vêm trabalhando as questões da diversidade cultural com vistas a adequarem-se, na organização curricular, à Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade

do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Outro aspecto foi o de possivelmente desmistificar algumas colocações que trazem em si a marca do preconceito e da discriminação contra a comunidade negra em relação à sua inserção nas escolas particulares no Brasil.

Ao se observar a realidade e o contexto em que as duas escolas estão inseridas, pode-se perceber claramente como as questões da identidade luterana e da articulação que se estabelecia e se estabelece até hoje entre as comunidades de imigrantes alemães luteranos no Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, constituem um aspecto central na vida desses comunidades.

A Escola A, com 95 anos de existência, foi criada em 1909, no Vale do Rio Taquari, com o objetivo de formar professores e pregadores para a IECLB, com o nome de “Deutsches Evangelisches Lehrerseminar” (Seminário Evangélico de Professores)¹²³. Em 1926 foi transferida para o Vale do Rio dos Sinos, inicialmente em São Leopoldo, nas imediações da Praça do Imigrante, e somente em 1966 foi transferida para o Município onde até hoje está instalada, oferecendo atualmente a Educação Básica, Curso Normal Nível Médio e Superior, Curso Técnico de Informática e EJA (Educação de Jovens e Adultos)¹²⁴.

A Escola B tem 172 anos de existência. Foi a segunda escola criada pelos primeiros imigrantes alemães luteranos chegados ao Rio Grande do Sul. Está localizada no Vale do Rio dos Sinos desde o início. Aos poucos foi se expandindo e hoje está dividida em três unidades escolares situadas em espaços geográficos diferentes, todos no mesmo município. Cada uma das unidades escolares tem características específicas, de acordo com o contexto e as situações que foram se apresentando.

Para melhor situar a Escola B, faço um breve histórico de cada uma das três unidades escolares, destacando também como ocorreu o processo de integração das mesmas. Busquei no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola B os dados para este breve histórico. É importante ressaltar que a unidade mais jovem está hoje com 108 anos. A importância da educação para os imigrantes alemães luteranos vem “desde sempre”, de acordo com o histórico descrito no referido PPP:

¹²³ Cf. documentos analisados e entrevista com o secretário geral da Escola A.

¹²⁴ Cf. documentos analisados e entrevista com o secretário geral da Escola A.

Os imigrantes alemães deixaram legado de compromisso com a educação, criando um sem-número de escolas, para que os filhos pudessem ter escolaridade. E estas instituições educacionais foram decisivas para o desenvolvimento dos núcleos de colonização.¹²⁵

Já em 1832, ainda nos primórdios da existência dessas comunidades, evidencia-se com clareza a preocupação de oferecer estudo para os filhos dos imigrantes alemães luteranos. A primeira escola da Comunidade Evangélica Luterana, que hoje está com 172 anos, traz em seu histórico que, em 1886, foi fundada a escola feminina cuja administração e patrimônio posteriormente foram destinados ao Sínodo Rio-Grandense que hoje está com 118 anos. Em 1886, com a expansão do local, a chegada do trem como meio de transporte mais rápido na época e outras necessidades, foi fundada a última unidade escolar inicialmente mantida pela comunidade do centro da cidade, que hoje está com 108 anos de fundação¹²⁶.

A partir de 1961, por uma série de questões e necessidades, tem início o processo de fusão das unidades escolares, formando-se uma entidade mantenedora composta por 30 membros representantes de diferentes segmentos da Igreja e da Comunidade. A partir da década de 1970/80, a Escola B passou a reformular os estatutos e demais documentos para caminhar como uma instituição única, apesar dos diferentes espaços geográficos que permaneceram com suas características individuais, peculiares de acordo com a comunidade escolar que atendem.

A escola passou, assim, a ter uma única Proposta Pedagógica para as três unidades escolares, fundamentando sua prática “no respeito aos princípios de origem; na vivência responsável do presente e na busca de constante aperfeiçoamento para garantir a continuidade de educação de vanguarda, a serviço da promoção do homem e da sociedade”¹²⁷.

4.2 Definindo a metodologia

A pesquisa de campo compreendeu o levantamento documental e a entrevista reflexiva.

¹²⁵ Projeto Pedagógico da Escola B, *Nossa História*, p. 10.

¹²⁶ Cf. Projeto Pedagógico da Escola B, *Nossa História*, p. 10.

¹²⁷ Projeto Pedagógico da Escola B. *Nossa História*, p. 11.

No que se refere à análise documental, é importante destacar que, além de outros registros, recorri a duas estratégias diferentes para a identificação dos alunos e alunas afro-brasileiros nas duas escolas: na Escola A, observei os arquivos de turma, com fichas individuais dos alunos, e na Escola B, recorri às fotos de turma, ou seja, as tradicionais fotos do grupo com o/a professor/a.

Durante as pesquisas bibliográficas e a pesquisa empírica foi possível antecipar algumas leituras de cenários, conforme foram se apresentando ao longo da pesquisa. Um aspecto que considero importante e que poderá ser levantado para ilustrar os cenários e, ao mesmo tempo, para uma fundamentação quando me refiro à organização das escolas comunitárias luteranas no Rio Grande do Sul e à organização do movimento negro no Brasil, é solicitar ao leitor que, quando necessário, se reporte aos capítulos 2 e 3 desta dissertação, onde encontrará informações de forma distinta em relação aos dois grupos étnicos que analiso nesta pesquisa. É preciso ficar claro que, ao discutir a questão do negro na escola luterana, a minha intenção não foi a de hosiolar uma ou outra cultura, nem a de destacar uma ou outra organização educacional. Foi, sim, a de contribuir para a reflexão acerca do tema e das relações que se estabelecem entre os dois grupos e fazer uma “chamada de atenção” para a possibilidade de uma maior integração das duas comunidades; em especial, para uma tentativa de “aproximação” entre as comunidades, que oportunize tanto à comunidade negra o conhecimento de sua cultura como aos gaúchos e brasileiros em geral a valorização da cultura afro-brasileira como parte integrante da formação educacional e cultural do povo brasileiro.

De acordo com Nilma Lino Gomes¹²⁸, “ao destacarmos as diferenças raciais não estamos apelando para a pureza das raças e nem dando ênfase ao dado biológico, mas, sim, realçando o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história da humanidade”¹²⁹.

As interpretações que poderão surgir a partir do texto que segue poderão fazer com que outras sejam feitas a partir da ótica do leitor. De acordo com Ricoeur, “esse é um aspecto inerente a todo o texto escrito. Ele transcende as suas próprias condições de produção

¹²⁸ Nilma Lino Gomes é professora no departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.

¹²⁹ Nilma Lino GOMES, Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação, p. 249.

psicológicas e sociológicas e se abre a uma seqüência ilimitada de leituras. É desse modo que o texto se recontextualiza e que se estabelece o verdadeiro diálogo entre o texto e o leitor”.¹³⁰

Para conseguir os dados que apresento neste capítulo foram necessários seis encontros na Escola A e 15 encontros na Escola B. Nesses momentos, além do levantamento documental, realizei as entrevistas com professores e professoras, com vários alunos e alunas não-negros/as, com um ex-aluno afro-brasileiro, com um funcionário e uma funcionária afro-brasileiros, com os diretores e diretoras, com as coordenadoras pedagógicas da escola e com duas famílias. Também participei de atividades realizadas na Escola A (como, por exemplo: Exposição Multicultural e apresentação de Grupos de Dança de diferentes etnias realizada na escola) e de uma aula de Didática na turma do 3º Magistério com a professora que orientou os trabalhos da exposição sobre a Cultura Negra no Brasil.

As entrevistas foram direcionadas para os diferentes entrevistados da comunidade escolar: direção, professores, funcionários, alunos e pais. Para melhor orientação na pesquisa, organizei um roteiro com uma série de questionamentos. A partir do momento que observo o número tão reduzido de alunos, professores e funcionários afro-descendentes nas escolas, parto para a busca de informações que possam contribuir para a compreensão do fenômeno.

A pesquisa bibliográfica revelou que vários autores abordam a questão educacional dos afro-brasileiros, em particular o descaso das autoridades em relação à educação da comunidade negra no Brasil. Destaco o que diz Regina Pahim Pinto a respeito:

A educação, tanto como sinônimo de instrução, de escolaridade, quanto no seu sentido mais amplo, abrangendo manifestações culturais – em geral, manifestações valorizadas pela sociedade branca –, era reputada pelas lideranças negras como “redentora” do negro, uma maneira de combater a sua situação de inferioridade, a miséria em que se encontrava e os males que os afetavam: apatia, falta de ideal e de objetivos. Daí a crítica às autoridades por não se terem preocupado com a instrução do negro após a abolição, abandonando-o a própria sorte.¹³¹

Passo agora à análise dos resultados da pesquisa de campo.

¹³⁰ Paul RICOEUR, *Interpretação e ideologias*, p. 53.

¹³¹ Regina Pahim PINTO, *Movimento negro e educação do negro: A ênfase na identidade*, p. 29.

4.3 Conversando com as direções das escolas

As direções das duas escolas foram perguntadas sobre as seguintes questões centrais: a) a frequência com que as famílias negras procuram a escola para matricularem os filhos; b) os possíveis motivos pelos quais os alunos negros são tão poucos na escola; c) a posição da escola em relação ao pequeno número de alunos afro-descendentes que estudam ou estudaram na escola e d) o eventual levantamento, pela escola, das diferentes confessionalidades que circulam por elas.

Ao ser questionada sobre o número tão pequeno de alunos afro-descendentes e sobre a forma de seu ingresso na Escola A, a direção destacou duas razões – o pequeno número de afro-descendentes no município e a questão econômica:

Eu diria que há dois motivos: o primeiro de certa forma diretamente já mencionei, que é a questão que efetivamente o percentual é muito baixo na região. Eu diria até que se nós formos projetar o percentual de negros no Município e compará-lo com a presença de alunos negros em nossa escola, eu acho que o percentual de alunos negros em nossa escola é mais elevado do que o percentual de negros em nossa cidade. [...] Então, se fizermos este tipo de comparação eu diria que nós não temos problemas. Mas há um segundo aspecto que se refere exatamente a uma questão muitas vezes até social, [...] a população, não é só o aluno negro, acha que a escola particular é direcionada só para quem consegue pagar. Nós especialmente temos programas de apoio bem definidos para alunos com carência de recursos, bolsas e programas sociais, mas de natureza o aluno negro não é de vir procurar a escola; ele vem quando alguém disse que ele poderia vir.

O interessante neste depoimento da direção da Escola A é que a questão do acesso dos afro-descendentes às escolas luteranas não se explica apenas pelas relações de natureza racial, mas também, e até principalmente, por razões de natureza social e econômica.

Ao entrevistar um ex-diretor da Escola B, ouvi uma narrativa um tanto diferente e de certa forma não muito comum. O ex-diretor relatou uma situação criada na década de 1970, num período ainda mais difícil em termos de espaço para os afro-descendentes. Trata-se da iniciativa de um jovem negro que teve a coragem de ir à busca do seu ideal e que provocou, com essa sua iniciativa, um primeiro rompimento em relação ao passado. O relato do ex-diretor foi o seguinte:

Teve um rapaz que eu levei para a Alemanha, num intercâmbio que eu fiz. Ele era negro... e pobre... e ele veio na escola falar comigo. Numa tarde a secretária da escola me disse: “Professor, tem aqui um aluno, ele é negro, mas ele quer falar com o senhor. Ele tem um presente para o senhor.” Então manda ele entrar, eu disse. Ele

se apresentou... e eu disse: Vamos ao que interessa, o que tu queres? “Me disseram que o senhor é muito humano.” Eu disse: Oh, que bom! O que eu posso lhe ajudar? “Eu quero estudar nesta escola, mas eu não tenho dinheiro. Mas eu sou muito bom em entalhe em madeira. [O ex-diretor entrevistado disse à pesquisadora: “Depois vou lhe mostrar o que ele me trouxe.”] Bom, eu sou pobre, meus pais também são muito pobres, mas eu trouxe uma coisa para o senhor porque me disseram que o senhor gosta de arte.” Gosto. “Eu lhe trouxe aqui um trabalho entalhado em madeira.” Eu disse: Te arrumo uma bolsa. Ele ficou feliz, chorou... Muito sensível, muito emotivo.

Então ele estudou na escola e logo se destacou em teatro, em canto, enfim... porque o que era da cultura e da arte era com ele. Ele se formou no 2º Grau, depois ele foi para a faculdade (UFRGS), onde cursou teatro e outros cursos ligados a artes, trabalhou alguns anos na escola e depois foi para o Nordeste. Hoje é um fotógrafo reconhecido e de destaque. Lá, no Nordeste, é uma terra mais aberta para uma cultura... é “multicultural”. E... aqui no Sul ainda tem muito preconceito, senão aberto, mas no mínimo oculto. Então, eu fui muito criticado na época. Então, eu disse: “Bom, agora vocês têm que optar se querem uma escola para todos os evangélicos ou uma escola evangélica para todos.” Eu quero uma escola para todas as pessoas, uma escola evangélica para todos. Esse é o espírito de Lutero, que já no Renascimento era humanista e dizia que todos os meninos e meninas têm que ser alfabetizados, porque um dos preceitos do luteranismo é a leitura, especialmente da Bíblia. Isso no Renascimento, hein! Para meninas isto era uma revolução, porque mulheres ainda hoje é classe secundária, é verdade! Inclusive nos salários.

Ao ouvir a narrativa do ex-diretor da Escola B, logo me reportei ao que venho trazendo como fundamentação com base no pensamento teológico e pedagógico de Lutero, quando me refiro ao direito que cada um e cada uma têm de receber uma educação de qualidade, independentemente da sua raça ou cultura, e em especial ao papel que cada cidadão tem a desempenhar na sociedade. O ex-diretor disse mais:

Na época eu fiz questão que esse aluno fosse junto para a Alemanha. Depois tivemos que acabar com o intercâmbio porque a coisa tornou-se muito elitizada e a parceria na Alemanha também estava com recursos muito reduzidos. Só quem pudesse pagar entraria [...] Então, a filosofia do intercâmbio, que tinha que ter um razoável conhecimento da língua alemã e se destacar como um bom aluno ou uma boa aluna, merecedor. Então, como era por mérito, ele foi. Naquele tempo era muito dinheiro, mas eu achava que era necessário eu abrir as portas, porque muitas pessoas negras nem ousavam chegar, para não levar um “Não!” Frustração! Isto foi em 1976 ou 1977.

Retornando ao foco da entrevista, perguntei ao ex-diretor da Escola B: “Além da questão financeira, que aspectos o senhor considera que sejam motivos pelos quais o aluno negro não frequenta hoje a escola luterana? Na sua opinião, o que influencia para a não-presença de alunos negros na escola luterana, mesmo os que podem pagar?”

Segundo o ex-diretor, há vários aspectos que influenciam na não-presença de alunos afro-descendentes nas escolas luteranas. Disse ele:

Acho que de ambos os lados há desconfiança. Isto é uma razão. Então o próprio negro não procura e também não é buscado pelo outro lado. Então é cada um para o seu lado. Outro aspecto: nós somos uma região de forte imigração branca. São alemães, poloneses... Alemães que já emigraram da Alemanha para a Polônia ou para Rússia e depois vieram para cá [...]. Eles têm uma certa reserva em termos de negros, tanto é que temos poucos negros em relação a brancos aqui no Rio Grande do Sul. Então, isto também tem a ver com a ausência nas escolas luteranas; faz parte. No entanto, se houvesse mais interesse... Porque nas escolas municipais é só quase alunos afro-descendentes [...] Nos bairros aqui tem gente assim: no mínimo com tez escura, mulatos. Mas negro, negro mesmo, são poucos, porque é uma mistura, né? Portugueses com índios [...]. Então eu acho que é mais cultural e social do que racial. Inclusive na linguagem popular alemã, eles diziam “Te Plone” (Der Blane) = o azul e não diziam o negro ou a negra. Eu conheci um negro que só falava em alemão porque ele tinha sido escravo. E assim foi.

Ao conversar com a direção atual da Escola B sobre a procura e a presença de alunos afro-descendentes, as opiniões se dividem. A direção da Unidade 1 da Escola B diz:

Infelizmente a procura é muito pequena se considerarmos o âmbito geral do número de alunos da escola. Em alguns momentos nós nos perguntamos o que isto significa como educadores, não só pensando nos negros, mas também em pessoas que não são descendentes de alemães ou da raça branca, e este questionamento sempre permeia também o nosso trabalho aqui na escola.

A direção da Unidade 2 da Escola B diz:

É uma frequência – eu diria – pequena; até a gente não monitora esse dado dentro da escola como uma coisa regular, porque a gente atende quem chega independente de ser negro, de raça, de cor, de religião. Não existe isto para nós na escola. Mas se eu penso no número de alunos que nós temos – negros – na escola, eu diria que são poucos os que efetivaram a matrícula. Mas assim quem chega é atendido, e as famílias decidem se vai ficar participando da comunidade escolar ou não.

Outro depoimento, vindo da direção da Unidade 3 da Escola B, foi o seguinte:

Talvez eu diria que há aspectos econômicos, eu creio que fundamentalmente. Eu não entenderia que houvesse algum outro problema, até porque também muitos outros, de outras raças, de outras procedências e de outras cores, não estejam aqui justamente por uma questão realmente de carência econômica, e isto é uma questão sem dúvida preocupante; mas à medida que – eu creio – que a pessoa de cor negra chega, ela se sente muito bem acolhida e certamente vai também divulgar isto, e eu creio que com o tempo nós teremos uma frequência consideravelmente maior, até porque alunos brilhantes de raça negra saíram daqui [...] e também professores, a

exemplo desta pesquisadora, cuja presença na escola, e juntamente com outros colegas, foi muito significativa. Então acho que a questão hoje... eu creio que é uma questão que sem dúvida deve estar presente para que a gente possa fazer tudo para que todo o universo desse povo brasileiro, independente da sua cor, da sua raça, da sua origem, da sua religião, nós tenhamos um convívio muito natural e fraterno, eu creio e tenho certeza disso, que esse é o desejo de Deus.

Como já foi dito na apresentação das três unidades escolares da Escola B, do contexto em que cada uma delas se encontra transparecem com muita nitidez as relações que se estabelecem no interior de cada unidade. A Unidade 1 da Escola B, talvez por ser a mais antiga das três, ainda traz muito forte a questão da *tradição germânica*. Nota-se isto inclusive na fala da direção da Unidade 1, quando questionada sobre os aspectos que podem estar influenciando para que os alunos afro-descendentes sejam tão poucos na referida escola:

Certamente a origem da escola, que foi constituída para atender os filhos dos imigrantes alemães, ela se perpetua ao longo desses 172 anos, e, por mais que a gente abra as portas da escola, divulgue os nossos trabalhos, me parece que as pessoas têm um certo receio de chegar na escola; mas os que chegam aqui permanecem e se integram muito bem e têm as mesmas dificuldades que os outros alunos apresentam também. Mas o chegar na escola me parece que ainda é muito complicado para as famílias que são descendentes de negros.

A questão final que utilizei na entrevista com os diretores foi se há ou se já houve algum tipo de investigação por parte da Escola ou do Departamento de Educação, com o propósito de levantar dados sobre a frequência com que os alunos afro-descendentes são matriculados nas escolas. A resposta foi negativa em ambos os casos. A direção da Escola A respondeu:

Não. Até porque é uma postura nossa como Rede; não se faz uma procura direcionada. Esse tipo de pergunta se faz muitas vezes. Então eu li aqui nos históricos, que nos faz ver que na década de 1960 se questionava por que tão poucas moças vinham para o nosso internato. Hoje nós nos questionamos e quando nós ensaiamos há quatro anos atrás tentar uma motivação, porque nós tínhamos um estudo e estávamos preocupados com a tendência da falta de presença [da pouca presença] masculina na massa docente desse país, nós achamos que nossa escola tinha uma contribuição a dar nisso; quando nós tentamos direcionar a chamada, isto foi mal interpretado por diferentes segmentos. Foi talvez a única tentativa da Rede, não só da nossa escola, em direcionar uma chamada de um determinado público que se entende que está diminuído.

A direção da Escola B disse o seguinte:

Especificamente sobre afro-descendentes, não. [...] O que vieram de indagações foi sobre o número de alunos luteranos e de outras religiões; isso a gente monitora há uns quinze anos já, mas não sobre a questão racial, isto não. A nossa escola é uma escola aberta para todos. Então não tem isso: nós temos japoneses, nós temos muçulmanos, nós temos pessoas de diversas origens aqui convivendo e compartilhando, e eu acho que a grandeza está aí, porque é uma escola aberta para todos. Ela tem, sim, na sua filosofia como fundamento a questão cristã, e baseada no Evangelho a gente parte sempre das coisas que nasceram com a Reforma, com a Igreja Luterana, mas ela não é doutrinária. Ela é realmente uma escola aberta onde as pessoas sabem disso e optam então por esses valores que aqui a gente vivencia e prega.

4.4 O ingresso dos alunos afro-descendentes na escola luterana

Conversei com o secretário geral da Escola A, que me acompanhou durante a pesquisa documental. Vasculhamos os arquivos da escola e encontramos vários documentos de alunos e ex-alunos afro-descendentes: atestados de matrícula, diplomas, fichas socioeconômicas, históricos escolares, cópias de certidões de nascimento, fichas cadastrais etc. Ao ser questionado sobre a forma de ingresso desses alunos na escola, o secretário afirmou que, até hoje, os alunos foram encaminhados por alguém ligado à igreja ou à comunidade escolar, ao contrário da Escola B, que, por não ter internato ou um programa social mais específico, recebe apenas os alunos que procuram e efetivam a matrícula na escola. Entre outras falas do secretário da Escola A, destaco a seguinte:

Temos jovens de vários lugares [...]. Geralmente são os pastores das comunidades que vêem nesses jovens alguém que poderá ser, futuramente, útil para a comunidade e então conversam com os pais e com os jovens. O primeiro contato é feito através do pastor ou através de um ex-aluno nosso. Às vezes o nosso ex-aluno já é pastor ou professor ou até mesmo um comerciante da comunidade ou qualquer outra profissão; são tipo nossos cónsules, que mandam gente para cá. Temos alunos de longe: Rondônia, Paraná, Mato Grosso, Santa Catarina. Este aluno [aluno 1A], posso te dizer que veio do asilo da comunidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Provavelmente ele foi recolhido e criado lá no asilo. Lá tem uma escola onde não só estudam crianças e jovens do asilo, mas também há um asilo de idosos. Esta senhora que assinou aqui é mãe de uma aluna nossa, ela é diretora da escola e esposa do pastor que é diretor do asilo.

Sobre o primeiro aluno afro-descendente que estudou na Escola A, que vou chamar de Aluno 2A, o secretário geral relatou o seguinte:

Ele era aluno interno, quer dizer ele era aluno da Escola-Trabalho. Escola-Trabalho significava o seguinte: ele trabalhava meio turno, ou aqui na escola, ou na nossa granja, e no outro turno então ele era estudante, tinha todos os direitos trabalhistas

como todos ainda têm hoje em dia, carteira assinada. Era um interno aqui também: pode ver que ele veio aqui... concluiu o 1º grau em 1975 ... nascido em 1960, ele veio aqui bastante jovem, ele veio com 12 anos. Então fez o 1º grau, concluindo com 15 anos; ele completou no tempo certo, na idade certa. Pode ver que aqui está o histórico escolar dele, e depois ele ainda fez o 2º grau. O 2º grau naquela época ele cursou habilitação magistério. O aluno é natural de [...], no Rio Grande do Sul. Ele fez os três anos, concluiu em 1978, quer dizer, nunca reprovou, só que ele não fez o estágio, e por isto ele não recebeu o diploma de professor. E daqui pelo que me consta ele foi pra Faculdade de Teologia, e se eu não me engano, foi um dos primeiros alunos de origem africana por lá, mas isto confirma por lá. Ele era nosso Pelé, e ele também participou aqui da aula de doutrina e ensino religioso para a confirmação, foi confirmado aqui na nossa igreja.

À pergunta: “A família dele em algum momento se envolvia aqui?”, o secretário da Escola A respondeu:

Acho que não, tanto é que eu disse, até no dia da confirmação ele era só ele, não tinha ninguém, e por isto acho que a família não se envolvia. Eu não tenho assim absoluta certeza se ele não foi mandado para cá por um tipo de um orfanato, essas casas que cuidam de menores ou uma instituição dessas... Mas os pais dele consta aqui direitinho [...] Era um rapaz que não criou problemas aqui na escola, benquisto por todos; como viu, não reprovou nenhum ano; pelo jeito aproveitou bastante.

De acordo com as informações obtidas, os alunos afro-descendentes que estudaram na Escola A foram encaminhados por pastores do interior do Rio Grande do Sul e de outros estados ou foram adotados por famílias brancas alemãs que os matricularam na escola. Entre outros casos relatados pelo secretário, destaco a história de um outro aluno (Aluno 3A):

Em 1989, estive aqui na nossa escola o aluno 3A. Ele começou aqui trabalhando, fazendo todo tipo de serviço, estes serviços assim mais braçais inicialmente, depois ele se interessou pelo estudo e fez o supletivo. Sempre como funcionário da escola. Depois durante algum tempo ele passou a ser o nosso *office boy*, fazia serviço de banco e todos os serviços, nas firmas, no correio, buscar correspondências, também, às vezes para fora, como São Leopoldo e Novo Hamburgo, levar correspondências ou buscar alguma coisa por lá.

Entre os alunos que foram encaminhados, o secretário informou sobre outro aluno afro-descendente [Aluno 4A], que recebeu a oportunidade de concluir seus estudos e continua participando diretamente das atividades na comunidade do município e na própria escola. Sobre esse aluno o secretário disse o seguinte: “Este foi outro aluno de origem africana [Aluno 4A] que estudou conosco. Era interno, natural de [... outro Estado], e foi encaminhado aqui para a nossa escola por uma dessas instituições da igreja; se não me engano, foi uma

Irmã da nossa igreja que o encaminhou.” Perguntado se esse aluno não vivia com a família lá, o secretário respondeu:

Não, eu não tenho esta informação. Mas de repente ele vivia com a família, mas em situação precária. Ele nasceu em [...] é filho de [...] e de [...]; então ele foi registrado, e consta pai e mãe no registro. Talvez pela situação precária tenha sido encaminhado [...] Então ele fez o ensino de 1º grau lá mesmo na escola da cidade onde vivia, mas que não é da Rede de escolas luteranas; deve ser escola pública desse lugar, porque a igreja não tem escola lá. Ele fez aqui na nossa escola o 2º grau e concluiu em 1999, você pode ver aqui, que é o xerox do original do diploma. Então, ele tem a formação e habilitação profissional plena para o magistério em nível de ensino de 2º grau. Fez o estágio, se não fizesse não teria o diploma, fez num município vizinho aqui do nosso, na 2ª série do Ensino Fundamental. Este aqui é o histórico escolar dele; como dá para ver, ele foi aprovado todos os anos sem precisar repetir. Hoje em dia ele reside aqui no município, ele trabalha num programa social da Prefeitura, é um projeto da Prefeitura que se encarrega de ocupar crianças no turno inverso da escola; mas não é só da escola, integra alunos de toda a cidade. Aprendem esporte, computação, trabalhos manuais e outros; é um trabalho muito bom mantido pela Prefeitura, que recebe para os programas sociais. Eu sei que o aluno [Aluno 4A] trabalha ali com eles no setor de teatro, porque está estudando na UFRGS no Curso de Artes Cênicas, ele é todo com cabelo enroladinho assim. Esse é o aluno [mostrando a foto do ex-aluno].

Enquanto o secretário da Escola A fazia a apresentação dos dados encontrados sobre o Aluno 4A, eu observei que ele fazia questão de mostrar a capacidade do aluno. Assim, por exemplo, quando disse: *“como dá para ver, ele foi aprovado todos os anos sem precisar repetir”*.

Outro aspecto que pude observar durante as entrevistas, foi em relação ao comportamento dos alunos afro-descendentes no grupo. Por exemplo: *“Esse aluno também foi muito dedicado e nunca nos causou problemas”*. Observei que em nenhum momento algo foi dito ou comentado com o intuito de menosprezar o aluno afro-descendente. Mas pude também observar que a simples presença de “um diferente” entre os alunos, em sua maioria descendentes de alemães luteranos, suscitava alguma preocupação.

Podemos dizer que foi muito reduzido o número de alunos afro-descendentes encontrados na Escola A a partir da década de 1980. O secretário relatou que foram poucos alunos que estiveram na escola, mas que todos, independentemente da raça, sempre foram bem-vindos, que a escola estava aberta para todos. No entanto, em nenhum momento foi constatado que os alunos afro-descendentes tenham vindo para a escola por conta própria ou por solicitação de seus pais biológicos.

Antes de iniciar a análise das tabelas, é importante considerar que as Unidades 1 e 2 da Escola B atendem da Educação Infantil até a 5ª série do Ensino Fundamental. A partir da 6ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e Cursos Profissionalizantes, os alunos são atendidos na Unidade 3.

A tabela 1 permite observar que houve uma inserção pequena de alunos negros e afro-descendentes na Unidade 2 da Escola B desde o ano de 1967, a partir de quando se pôde obter fotos de turmas. A frequência é um pouco maior no período de 1994 até 2004.

No longo período decorrido de 1967 a 2004, sobre um total de 1.413 alunos analisados em fotografias de turma, foram identificados apenas 44 alunos negros (3,0%) e 29 alunos possivelmente afrodescendentes (2,0%), totalizando os dois grupos apenas 5,0%. Este é um percentual extremamente reduzido para o contingente de pessoas afro-descendentes no município onde está situada a referida unidade escolar. Por outro lado, é necessário ter presente que se trata de uma escola particular paga.

Tabela 1. Número de alunos negros e alunos possivelmente afro-descendentes, identificados com base em fotos de turmas, por ano, série, número de alunos na turma e sexo, a partir de 1967. **Escola B, Unidade 2**

Ano da foto	Nº de alunos negros na turma	Nº possivelmente afro-descendente	Série	Nº total de alunos da turma	Sexo
1967	1		1º ano	20	M
1967	2	2	2º ano	24	M e F
1967		2	2º ano	24	M
1969	1		1º ano	28	M
1969	1		1º ano Exp. – 27 alunos	27	
1969		1	3º ano		F
1970	1		5º ano	27	M
1971	1		5º ano	24	M
1971	1	1	4º ano	31	F
1973	1		1ª série Exp.	23	M
1973		1	2ª série	23	F
1986					
1987	1		1ª série E 25 alunos	25	F
1987	1		3ª série	27	M
1987	1		3ª série C	27	F

1987	1		4ª série D	25	M
1987	1		5ª série D	22	M
1987		1	Ed. Infantil	22	F
1987	1		Ed. Infantil		M
1988	1		Ed. Infantil	18	M
1988	1		4ª série B -	29	F
1989	1		Ed. Infantil	20	
1990	1		Ed. Infantil	17	M
1990		1	Ed. Infantil	16	M
1990	1		1ª série	25	M
1990		1	3ª série	22	M
1991	1		Ed. Infantil	18	M
1991	1		Ed. Infantil	25	M
1991		1	1ª série	23	M
1991	1		2ª série	21	M
1991	1		4ª série	22	M
1992					
1993					
1994	1		1ª série	21	F
1995	1		3ª série	25	M
1996		1	4ª série	27	M
1996	1		3ª série	25	M
1996	1		2ª série	26	M
1996	1		Ed. Infantil	17	M
1996	1		2ª série	31	M
1996	1		4ª série	24	M
1996	1		Ed. Infantil	22	F
1996		2	5ª série B	25	M
1996	1		5ª série C	24	M
1996	1		2ª série	18	F
1996	1		5ª série	31	F
1996	1		5ª série	30	M
1998		1	Ed. Infantil	22	M
1998		3	1ª série - Manhã	25	F
1998		1	1ª série Tarde	25	M
1998		1	2ª série Manhã	25	F
1998		1	2ª série Tarde	25	M
1998		1	2ª série	25	F
1998		3	3ª série	23	F-2
1998		1	5ª série	27	F
1998		1	5ª série	35	M
1999	1		5ª série	23	M
1999	1		1ª série	22	M
1999	1		2ª série	22	M
2000	1		Ed. Infantil	18	F
2000		1	Ed. Infantil	12	F

2001	1	1	Ed. Infantil	12	M
2002					
2003	1		3ª série	31	F
2004	1		Ed. Infantil	15	M
2004	1		5ª série	25	M
TOTAIS	44	29		1.413	

A tabela 2 refere-se à Unidade 1, a mais antiga da Escola B. Em relação a esta unidade só foi possível obter dados com base em fotos a partir de 1980. A partir desse ano, foram identificados, sobre um total de 282 alunos constantes nas fotos examinadas, 5 alunos negros (1,8%) e 13 alunos possivelmente afro-descendentes (4,6%). A soma das duas categorias (6,4%) é até superior ao que se encontrou na Unidade 2 (5,2%), mas é preciso ter presente que os dados da tabela 2 cobrem um período bem mais recente do que os da tabela 1.

Tabela 2. Número de alunos negros e alunos possivelmente afrodescendentes, identificados com base em fotos de turmas, por ano, série, número de alunos na turma e sexo, a partir de 1980. Escola B, Unidade 1

Ano da foto	Nº de alunos negros na turma	Nº possíveis afrodescendentes	Série	Nº total de alunos da Turma	Sexo
1980	1		4ª série	22	M
1989		1	Ed. Infantil	14	F
1989	1		Ed. Infantil	18	F
1990		1	Ed. Infantil	20	F
1991		1	5ª série	26	F
1992	1		3ª série	26	F
1992		2	3ª série	19	M
1992		2	1ª série	24	
1993					
1994					
1995					
1996					
1997					
1998		1		18	
1999		1		16	
2000		1		22	
2001		1		24	
2002					
2003					

2004	1	1	Ed. Infantil	14	M
2004	1	1	2ª série	19	M
TOTAIS	5	13		282	

É comum os alunos das Unidades 1 e 2 da Escola B, ao concluírem a 5ª série do Ensino Fundamental, solicitarem sua transferência para outras escolas da cidade. Mas a grande maioria normalmente continua seus estudos na Unidade 3. Como se pode ver na tabela 3, embora se tenha podido retroceder mais no tempo (até 1941), é grande o número de anos para os quais não se pode dispor de fotos como fonte de informação. Nos dados que aparecem a partir da década de 1990, as fotos analisadas são de alunos do Ensino Médio e Cursos Profissionalizantes.

Ainda segundo a tabela 3, do total de 1.091 alunos constantes nas fotos examinadas desde o ano de 1941 até 2003, foram identificados apenas 22 alunos negros e 21 alunos possivelmente afro-descendentes, constituindo respectivamente 2,0% e 1,9%, totalizando as duas categorias apenas 3,9%, o percentual mais baixo encontrado nas três unidades da Escola B.

Tabela 3. Número de alunos negros e alunos possivelmente afrodescendentes, identificados com base em fotos de turmas, por ano, série, número de alunos na turma e sexo, a partir de 1941. Escola B, Unidade 3

Ano da foto	Nº de alunos negros na turma	Nº possíveis afro.	Série	Nº total de alunos da Turma	Sexo
1941		1	Internato	89	F
1965	1		Ec. Domést.	29	F
1976		1	7ª série	39	M
1976	1		2º Grau	45	M
1986	1		6ª série B	35	F
1986		1	6ª série D	30	M
1986		1	7ª série B	37	F
1986		1	8ª série	24	M
1986	1		Aux. Proc. de Dados	23	F
1986	1		3º Magistério	15	F
1986	2		Est. Adic. Ed. Inf.	43	F

1988	1		Grupo de Atletas	10	F
1988	1		Grupo de Atletas	10	M
1989	1		Desfile Cív.		F
1989	1		Desfile Cív.		M
1989	1		Est. Adic. Ed. Infantil	25	F
1990		1	Magistério	11	F
1990		1	Ens. Médio	28	M
1990		1	Ens. Médio	12	F
1994	1		Magistério	29	F
1994		1	Magistério	29	F
1995	1		Ens. Médio	37	F
1995	1		Aux. Proc. de Dados	29	M
1995		1	Aux. Proc. de Dados	29	M
1995	1		Magistério	35	F
1996	1		Magistério	29	F
1997		1	Desenhista de Arquit.	24	F
1997		1	Proc. de Dados	37	F
1997	1		Proc. de Dados	37	M
1998	1		Magistério	19	F
1998	1		Téc. Ger. Empresarial	27	M
1998		1	Proc. de Dados	22	M
1998		1	Proc. de Dados-Diurno	27	M
1998		4	Proc. de Dados - Noturno	33	3 M
1999		1	Magistério	19	F
1999		1	Proc. de Dados	17	M
2000	1		Magistério	32	F
2002	1		Ens. Médio	38	M
2003		1	Ens. Médio	37	F
TOTAIS	22	21		1091	

Em relação à Escola A, não foi possível aplicar a mesma forma de coleta com base em fotos de turmas. A coleta se baseou principalmente em entrevista com o secretário da escola e documentos, inclusive fotos individuais, por ele apresentados.

Assim como na escola luterana em geral, também na Escola A foram identificadas poucas e raras situações e atividades envolvendo diretamente afro-descendentes. Entre elas, a situação em que a comunidade escolar aposta e dá oportunidade a um ex-aluno (Aluno 3A), após a conclusão do Ensino Supletivo, é assim caracterizada pelo secretário:

Bom, ele, depois que concluiu os estudos, se tornou auxiliar do zelador-chefe que consertava portas, armários [...] camas, cadeiras e qualquer coisa, fazia tudo. E este nosso zelador cumpriu seu tempo e se aposentou; então o Aluno 3A foi promovido para esta função. Hoje ele é o zelador aqui na escola, é o que faz tudo, tem um auxiliar, e nós de momento estamos construindo aquele prédio verde ali, não sei se já reparou, e o [ex-]aluno cuida daquela construção. Não que ele seja responsável pela construção, mas ele atende lá os que trabalham; se falta alguma coisa, ele que manda comprar, ele recebe a mercadoria que vem para a construção, as notas tem que conferir, depois ele vem prestar contas aqui; a responsabilidade é dele. De momento a maior é essa.

Conforme dados fornecidos pelo secretário da Escola A, de 1961 a 2004, apenas 10 alunos afro-descendentes estiveram matriculados na escola. Destes, alguns concluíram seus estudos, outros permaneceram por um ano, no máximo dois anos, como alunos da escola. A Escola A aparece, assim, com uma frequência menor ainda de alunos afro-descendentes do que a Escola B. Conforme já foi dito, esta escola está situada num município com muito pouca presença de afro-descendentes e recebe alunos encaminhados por comunidades luteranas do interior do Estado do Rio Grande do Sul e de outros estados. Historicamente essa escola se ocupou apenas da formação de professores. Só mais recentemente passou a voltar-se também para outros ramos de ensino.

Conforme disse o diretor da Escola A, além da questão financeira, um dos principais fatores que dificultam a inserção do aluno afro-descendente na escola luterana reside no fato de que “de natureza, o aluno negro não é de vir procurar a escola; ele vem quando alguém disse que ele poderia vir”. A propósito, referindo-se ao que escreve Florestan Fernandes, em *A integração do negro à sociedade de classes* (1964), em relação à importância da educação na concepção das famílias negras, Regina Pahim Pinto nos diz o seguinte:

Mesmo nas famílias que o autor denomina “integradas”, a situação pouco diferia, devido às debilidades organizatórias que, por sua vez, refletiam as precárias bases do seu equilíbrio interno. Muitas vezes estas famílias, embora acalentassem

ambições educacionais, preferiam abafá-las, a fim de evitar que os filhos enfrentassem as barreiras sociais que o seu senso de realidade captava existirem.¹³²

Enquanto analisava documentos e/ou conversava com as pessoas entrevistadas nas Escolas A e B, fui buscando responder àquilo que levantei como hipótese desta pesquisa: **as diferentes trajetórias educacionais da população negra e da população imigrante alemã no Rio Grande do Sul foram determinadas pelas condições materiais de ingresso dos dois grupos em terras brasileiras e pelas oportunidades, efetivamente oferecidas a um e outro grupo, de conservar e vivenciar as suas referências culturais e religiosas no novo contexto.**

Ao ouvir o relato do secretário da Escola A e as falas dos diretores das duas escolas, pude reportar-me ao que vem sendo discutido e estudado sobre as possibilidades de ascensão da comunidade negra através da educação.

No segundo capítulo desta dissertação, descrevi a trajetória da igreja e das escolas comunitárias luteranas desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães. No terceiro capítulo, enfoquei as investidas dos grupos de movimento negro na expectativa de encontrar um espaço para contar sua história e tornar pública e reconhecida a sua contribuição na construção do Brasil. Duas trajetórias absolutamente diferentes em condições totalmente desiguais que, por si só, já dão suporte à hipótese levantada nesta pesquisa. As análises desenvolvidas acima neste capítulo sobre a reduzida presença de alunos afro-descendentes nas duas escolas estudadas trazem novos e significativos elementos de confirmação da hipótese.

Retomando a análise, podem ser abordados outros aspectos. Um deles é o do processo de conscientização e de inclusão da comunidade negra como parte da história de construção do país. Érica Sarlet esclarece que “o sistema educacional encontrado pelos imigrantes, quando de sua chegada ao Brasil, era precaríssimo” e observa que, “em um sistema escolar tão deficiente, surpreende encontrar-se uma legislação escolar com itens, especialmente dedicados aos negros”¹³³, referências essas sempre de exclusão dos negros. Segundo a autora:

[...] as Leis de 1848, 1850 e 1854 dificultavam para os imigrantes a posse de escravos. As Leis propostas e sancionadas referentes à Instrução Pública são as

¹³² Regina Pahim PINTO, *A educação do negro: uma revisão da bibliografia*, p. 8.

¹³³ Érica Dorotéa SARLET, *Ainda hoje plantaria minha macieira*, p. 25.

seguintes: Lei nº 14 de 22.12.1837 – Cap. I, Art. 3º. São proibidos de freqüentar as Escolas Públicas: § 2º os escravos, e pretos ainda que sejam livres, ou libertos. Lei nº 51 de 22.5.1846 – Das Escolas de Instrução Primária – Cap. I, Art. 2º - São proibidos de freqüentar as escolas públicas: § 3º - Os escravos. Lei nº 194 de 22.11.1850 – Art. 2º - só poderão freqüentar as escolas públicas, as pessoas livres [...]. Lei 1.046 de 20.5. 1876 – Do Ensino Geral [...] Cap. V, Art. 24º – Não serão admitidos à matrícula, nem poderão freqüentar as escolas: § 2º. Os escravos. [...] independente de uma legislação inócua, preocuparam-se, por razões culturais e religiosas, em criar escolas para os seus filhos¹³⁴.

Outro aspecto importante, que observei durante a análise de documentos na Escola B, foram os livros com registros de comemorações cívicas desenvolvidas nos anos de 1943 e 1944. Trata-se de atividades comemorativas do Dia 13 de Maio, em que as alunas declamavam e escreviam redações sobre o tema da Abolição. Encontrei, em registro de 1943, frases bem profundas como esta: “Vinham os pretos em porões infestos, como se fossem animais ou mercadorias. Quando chegavam, aqui no Brasil, eram separados dos membros de cada família e vendidos uns para o sul e outros para o norte”¹³⁵.

No livro de registros do ano seguinte (1944), também referente ao Dia 13 de Maio, além de texto elaborado pela professora, encontrei o seguinte texto elaborado por um grupo de alunas:

Transcorrendo, hoje, mais um aniversário da “Abolição da Escravatura no Brasil”, é de nossa obrigação, lembrarmos um pouco os fatos passados para que possamos, assim, melhor compreender e ao mesmo tempo compartilhar do júbilo que a data hoje nos traz e com a qual se ufana todo o Brasil. [...] Os negros, importados do continente africano com o fim de substituírem os índios [...]. Muitos pereciam na viagem. Para estes, não havia mais grilhões, chibatadas e tormentas; não passariam fome nem sede e tão pouco teriam que sujeitar-se às vontades do colonizador colérico. E, aos que conseguiam chegar com vida, pior sorte os aguardava [...].¹³⁶

E segue a reflexão das alunas com muitas críticas e trazendo fatos que hoje ainda são tema de discussão sobre a questão da comunidade negra no Brasil.

¹³⁴ Érica Dorotéa SARLET, *Ainda hoje plantaria minha macieira*, p. 25-26.

¹³⁵ Livro de registros das comemorações cívicas do ano de 1943.

¹³⁶ Livro de registros das comemorações cívicas do ano de 1944.

4.5 Conversando com funcionários das Escolas A e B

Entrevistei também alguns professores e funcionários das escolas pesquisadas. É importante registrar que, assim como o número de alunos é reduzido nessas escolas, também o é o número de professores e de funcionários afro-descendentes.

Depois de vários dias que eu já estava analisando documentos e conversando com outras pessoas na Escola B, tive oportunidade de conversar com duas funcionárias afro-descendentes, ambas da zeladoria. Ao abordá-las, tive o cuidado de não deixá-las constrangidas ou com receio. Mas, mesmo assim, elas se limitaram a responder apenas o necessário. Ao iniciar a entrevista, me apresentei, contei um pouco sobre a pesquisa que estava realizando e lancei logo as perguntas. A primeira entrevista foi com uma funcionária [Funcionária 1B]. Perguntei como foi selecionada e quando começara a trabalhar na escola. Ela relatou: “Foi através do [...] que trabalha na portaria aqui na escola; ele é meu noivo e me conseguiu para trabalhar aqui.” Perguntada sobre como fora a seleção, ela respondeu: “Fiz uma entrevista com a Diretora e já comecei a trabalhar.” Sobre como se sentia no ambiente escolar, respondeu que se sentia muito bem. Disse não ter nenhuma situação especial a relatar. Sobre como definiria a sua convivência na escola com alunos, professores e a própria instituição, ela respondeu: Boa, muito boa, eu acho que me adaptei bem.”

A segunda entrevista foi com outra funcionária da Escola B [Funcionária 2B], que também é da zeladoria. Perguntei como ingressou na escola e como foi o processo de seleção. Respondeu: “Ingressei na escola porque a vizinha é irmã da diretora e daí ela falou, mas eu tive que passar por uma seleção, e tinha outras pessoas que também vieram. Mas eu fiquei sabendo da vaga por este motivo, por intermédio da irmã da diretora.” Perguntei, então, como se sentia no ambiente escolar, ao que ela respondeu: “Me sinto bem. Em relação a cor ou preconceito, essas coisas, até agora eu não senti nada, até agora está sendo ótimo.” Em relação à convivência com os/as colegas, professores/as, alunos/as e famílias, definiu dizendo: “A convivência é boa, mas eu sou uma pessoa aberta, não sou tímida como a minha colega. Então pra mim está bem, e eu não encontro dificuldades aqui nem em outros lugares, mas por causa do meu jeito.”

O funcionário/aluno que dá o depoimento abaixo estudou na Escola A, conforme já foi relatado anteriormente [Aluno 3A]. Constituiu sua família e continuou morando nas dependências da escola com sua esposa. Sobre esta permanência na escola, conversei com o

próprio ex-aluno, hoje funcionário, para saber um pouco sobre sua convivência e participação na comunidade escolar. Solicitei que contasse um pouco sobre a sua história na escola:

Bom, a minha história aqui... Eu cheguei aqui em 1990, no dia 20 de janeiro, para ser mais preciso. Quando cheguei aqui, achei bem estranho, porque saí do ritmo e costumes diferentes, porque eu já estava quase acostumando com o pessoal do Mato Grosso e cheguei aqui com outros costumes. No início assim... fui encontrando acho que... um pouco de resistência, pelo fato de ser... acho que não tinha ainda pessoas de origem negra aqui, e aí o pessoal, uns diziam: “iiiihhh, negro! Não sei se vai funcionar!” Mas fui me adaptando aos poucos e já estou aqui há quase 15 anos. [...] e acho que está bom assim.

Essa colocação do funcionário retrata o que diz Regina Pahim Pinto, baseada em Bastide (1995a): “Os autores se referem à ideologia do branco que vê o negro como ignorante, primitivo; chamam a atenção para o fato de que, tradicionalmente, o negro esteve vinculado às imagens negativas de indisciplina, preguiça [...]”¹³⁷

A permanência desse funcionário na escola causava, de certa forma, um pouco de desconfiança e inquietação nas pessoas da comunidade, como o próprio funcionário relata:

Por ser uma escola evangélica, todo mundo perguntava: como é que pode, como tu veio parar aqui na escola evangélica? Então eu explicava: Bom, eu conheci o pastor quando eu morava em [...] no Mato Grosso, fui trabalhar lá e fiquei um ano e quatro meses lá. Quando deu o Plano Collor, deu uma decadência nos trabalhos, na lavoura, e aí foi quando o pastor me encaminhou direto para cá. Se não fosse por ele, eu não estaria aqui. Eu me sinto bem.

Enquanto estávamos conversando, percebia na fala do funcionário que ele encontrara um espaço onde pudera recomeçar sua história. Apesar de algumas dificuldades de adaptação, sentiu-se bem acolhido no novo ambiente. O fato de ter sido encaminhado por um pastor confirma a fala do diretor da própria escola [Escola A] em relação ao fato das famílias afro-descendentes não virem por conta própria procurar um espaço na escola.

A questão da “desconfiança”, já citada anteriormente pelo ex-diretor da Escola B entrevistado, ficou novamente evidenciada na conversa com uma funcionária da Escola B [Funcionária 3B], quando, em relação à sua desconfiança, diz o seguinte: “[...] nunca um pai

¹³⁷ Regina Pahim PINTO, A educação do negro: uma revisão da bibliografia, p. 19-20.

declarou na minha pessoa, mas a gente sente no ar que há alguma restrição, mas eu pela minha pessoa sempre superei isso e sempre tentei mostrar o meu eu e não a minha cor.”

O relato da funcionária me fez retornar ao subtítulo da dissertação: *o jeito branco de ser negro*. Na realidade, as três falas – do Funcionário 3A, da Funcionária 2B e principalmente da Funcionária 3B – sugerem o que eu quis significar com o subtítulo que escolhi. Em várias situações, o afro-descendente deixa-se modelar pelo padrão que a situação exige. Mas, por melhor que se apresente nesse modelo, a cor da pele ainda o coloca numa categoria diferenciada, inferiorizada, subjulgada ou pouco confiável, como ocorreu no caso do Funcionário 3A.

Sobre como a Funcionária 3B definiria a sua convivência na escola, ela respondeu:

Bom, a minha convivência nesses 16 anos na escola, eu me sinto muito bem, mas no início a “barra” foi um pouco mais difícil, até o pessoal se acostumar pela própria raça. Uns ficavam um pouco receosos e até que chegou o momento que as pessoas me aceitaram muito bem, e até hoje eu vejo que o relacionamento entre pais, professores e funcionários muitas coisas já estão superadas em relação à discriminação racial. Eu sempre me sinto muito bem na escola; durante todos esses anos, sempre procurei fazer a minha parte e sempre fui muito abençoada, e eu sempre superei o preconceito racial, procurando mostrar o que eu tenho de bom, e que não é a cor que vai fazer a diferença, mas sim a pessoa.

Um tempo depois, consegui localizar o ex-aluno [Aluno 4A] que trabalha no projeto social a que o secretário da Escola A se havia referido. Na minha conversa com ele confirmou-se basicamente tudo o que havia sido relatado tanto pelo secretário como pelo diretor da escola.

O Aluno 4A disse ter boas recordações do tempo em que permaneceu como aluno interno na Escola A, das amizades que fez e dos vínculos que estabeleceu com colegas e professores. Na entrevista, assim se manifestou:

Foi bem interessante ter passado como aluno e estudar na Escola A. Iniciei lá em 1996, estudei 96, 97, 98 e saí em 1999. Eu saí para fazer o estágio, porque eu estudei no magistério. Fiz meu estágio no interior, em [...]. Foi bem interessante. No começo, como estudante, eu tinha uma característica bem tímida. Depois fui fazendo amizades; depois fui um aluno destaque porque tive participação no Grêmio Estudantil, participei de vários projetos dentro da sala de aula, eu era bem participativo na questão da música, coral, teatro, eu participava bastante. Até porque hoje eu sou ator e professor de teatro. Pra mim foi um fato bem interessante, porque eu nunca tive problemas de relacionamento dentro do colégio, nem com professores nem com colegas.

Um aspecto importante que me chamou a atenção enquanto conversava com o Aluno 4A foi em relação à convivência dentro da escola. Sua adaptação foi gradativa e, de certa forma, tranquila, pois, pelo que temos no levantamento de dados, já havia um pouco mais de “presença negra” naquela comunidade escolar quando de sua chegada. Isto me remete a uma análise e uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da adaptação em si e da convivência não só na comunidade escolar, mas também no município. O referido Aluno 4A definiu a sua convivência assim:

Achei muito boa; eu inclusive..., quando eu saí para fazer o estágio, eu meio que me perdi um pouco porque dentro da escola eu tinha um relacionamento muito bom, mas, em [...] e arredores, as comunidades são bem alemãs e meio fechadas. Então no início eu tive um pouco de medo: será que eu vou sair bem? Será que as pessoas vão me aceitar? Na escola eu era interno e era como uma casa pra mim.

Destaco aqui algumas questões que considero relevantes na fala do Aluno 4A, hoje professor, tentando estabelecer relações com as questões da identidade. Observa-se, no relato, a expectativa em relação à sua aceitação ou não na comunidade externa em que se estava inserindo. Aparece também a questão da “imersão cultural” a que muitos autores se referem quando tratam da questão educacional da comunidade negra no Brasil. Talvez a falta de preparo e de conhecimento em relação à sua própria cultura africana fosse um elemento de reforço de sua insegurança, ou seja, o jovem negro já havia incorporado aquele *jeito branco de ser negro* na comunidade alemã onde fora interno e recebera uma educação de boa qualidade, mas que não contemplava as suas questões culturais.

Segundo o Aluno 4A, o vínculo com a comunidade escolar ficou muito mais forte depois que deixou de ser aluno. Concluído o curso, continuou com as amizades, continuou visitando os professores; às vezes, por não ter familiares aqui no Rio Grande do Sul, dorme na casa de algum amigo. Ele mesmo conta isto:

Tem uma vez por semana que eu durmo na escola, e é uma coisa muito boa... E... uma coisa que as pessoas me dizem é que eu não tenho CEP¹³⁸, não tenho endereço, porque onde eu quero ir pra dormir, eu posso bater e sempre tenho alguém que me acolhe.

Perguntado sobre onde está morando, respondeu:

¹³⁸ CEP – Código de Endereçamento Postal.

Atualmente moro em Porto Alegre, em função da faculdade, pois faço o curso de Artes Cênicas/Teatro na UFRGS. [...] uma coisa que é muito interessante pra mim foi a questão da conquista de espaço, aqui no município, as pessoas aqui... o preconceito passa do preconceito racial, se tu não és da cidade, de algum local daqui, as pessoas já te olham assim... meio diferente. Mas eu consegui um espaço muito bom, como eu trabalho a Educação Infantil e com um público muito grande, muitas pessoas me conhecem. Às vezes eu escuto: Tu trabalhas no Programa [...] né? Já conhecem o espaço. Eu trabalho desde a Educação Infantil com este projeto de teatro em todas as escolas. As oficinas que ninguém se oferece para dar eu trabalho (marcenaria, miçanga etc.) Aqui eu trabalho com teatro e na Educação Infantil com jogos, e também trabalho com a terceira idade, e esta também é uma relação bastante interessante, porque no grupo da terceira idade as pessoas são mais velhas e mais fortemente aparecem as questões de preconceito um pouco mais fechado e/ou mais velado, mais rígido.

Durante a nossa conversa, observei que o Aluno 4A se espelha nos modelos da escola em que foi educado. Assim como, há muito tempo, a comunidade negra vem se espelhando num modelo europeu de educação e formação. De acordo com Regina Pahim Pinto, o negro procurava pautar o seu comportamento pelos modelos da sociedade branca dominante. Sobre esta questão ela diz o seguinte:

O imigrante, a despeito das críticas que recebia, em função da concorrência com o negro no mercado de trabalho, era apontado como modelo a ser imitado. São constantes as passagens e os artigos da imprensa negra em que se chama atenção para o seu êxito financeiro, a sua capacidade de organização, de fazer poupança, o seu cuidado com a educação e o valor que atribuía ao trabalho e à educação. Os jornais lembravam constantemente o programa educacional que a América do Norte proporcionou escolarização ao negro, ainda enquanto escravo, ao mesmo tempo em que acentuava o total despreparo do negro brasileiro para enfrentar a vida como cidadão livre.¹³⁹

Enquanto em alguns lugares do Brasil as crianças negras eram discriminadas, sendo até recusadas pela própria escola pública, o secretário da Escola A assim avalia a experiência em sua escola:

Jovens afro-descendentes de origem bastante humilde que foram encaminhados aqui para a escola por alguma instituição, por pais adotivos ou por tutores responsáveis, e que aqui realizaram seus estudos, alguns ou a maioria deles também trabalharam no Escola-Trabalho. Nem todos, mas quase todos, pelo menos enquanto estiveram aqui, foram bem-sucedidos e conseguiram concluir o curso. Isto foi motivo de alegria para nós.

¹³⁹ Regina Pahim PINTO, Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade, p. 29.

4.6 Conversando com a família

Entrevistei as famílias, focando o motivo pelo qual escolheram a escola luterana e a convivência na comunidade escolar. No depoimento, a mãe de um aluno da Escola B disse:

Bom, a minha filha mais velha já estudou aqui na escola. Ela fez todo o Segundo Grau, ela fez Secretariado. Então, eu tinha as melhores recomendações porque era o meu sonho que os meus filhos estudassem aqui, desde que eu vim morar aqui em [...]. Então, quando eu tive o meu filho com *síndrome*, ele sempre esteve em escolas regulares e maternas. [...] Então, depois o meu sonho era que ele entrasse aqui na escola, mas sempre houve uma barreira porque naquela época não tinha inclusão. Então uma amiga, que a filha dela estava aqui na escola, viu uma menina com síndrome aqui. Ela me falou: “Vai lá na escola que tem uma menina com síndrome, e eu sei que é o teu sonho colocar o teu filho lá!”

O relato dessa mãe traz uma experiência que eu vivenciei, porque na época trabalhava na escola: bem diferente das que eu já havia visto, em função do aluno ser afro-descendente e com síndrome, uma situação de dupla inclusão. De acordo com a mãe: “Num primeiro momento, passamos por uma triagem onde foi entrevistada a psicopedagoga que o atendia na época, e ela teve que fazer um parecer descritivo dele.”

Perguntei se ela já teria procurado a escola antes da amiga lhe fazer o comentário sobre a presença de aluna com síndrome. Ela respondeu que não tinha vindo porque já havia procurado em várias escolas sem retorno. Perguntada como haviam sido recepcionados pela comunidade escolar, a mãe declarou:

Bom, o primeiro momento foi uma surpresa muito grande. Quando eu cheguei aqui, depois de ter sido aprovado para ser incluído na escola, o primeiro dia que eu o trouxe para mostrar a escola e os colegas, eu tive uma surpresa muito boa, muito boa mesmo. Eu cheguei na porta, eu, meu marido e ele com a mão agarradinha, mostrando que seria esta a escola dele. Num momento ele ficou assim... maravilhado que ele viu que era muito grande. Eu acho que ele ficou com um pouquinho de medo, o que é normal. E eu cheguei na sala e vi a professora que tinha a primeira série, e ela estava trabalhando os alunos para recebê-lo. Ela estava passando uma caixinha, que passava de mãozinha em mãozinha, e ali tinha fotos de crianças especiais e de raças diferentes, foi uma surpresa muito grande para mim. Eu acho que ela nem sabia que naquele momento eu iria chegar na escola com ele. Foi um momento indescritível para mim. De felicidade de saber que eles estavam preparando as famílias daquelas crianças e preparando as crianças para receber o colega. Foi muito gratificante pra mim e ali eu já me senti em casa. Até porque eu tinha recomendações ótimas da escola. [...] Foi muito bom! Desse momento até hoje eu me sinto muito bem na escola.

Perguntada sobre como acontecera a integração de seu filho na escola e sobre o relacionamento com os colegas, a mãe declarou: “Ótimo. Ele é muito amado por todos, os colegas respeitam muito ele, eu sinto que não existe diferença em nenhum aspecto. Eu, como mãe, não sinto diferença.”

Perguntei se em algum momento se sentiram constrangidos diante de alguém em função da questão racial e como ela definiria a convivência nesta comunidade escolar e a relação com os alunos e com os familiares, ao que declarou:

Ótimo, ótimo, ótimo. Me sinto em casa no [...], eu sinto que é a extensão da minha família com todos. Eu sinto que não existe nenhum tipo de diferença, de preconceito. Eu sei que meu filho é muito amado nesta escola por toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e funcionários, eu me sinto muito bem.

Ao conversar com a família, observei que não há, por parte da família, uma preocupação de que seus filhos se identifiquem e que se reconheçam na história e na cultura afro-brasileiras através da educação que recebem na escola; mas que há, sim, uma preocupação em colocar o seu/sua filho/a num nível intelectual que lhe permita concorrer no mercado de trabalho.

Se, por um lado, o depoimento dessa família nos alegra, por outro, nos leva a refletir sobre as questões do reconhecimento e da identificação do afro-descendente no Brasil, questões estas ainda muito longe de uma solução, como diz Petronilha da Silva:

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa, de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira, requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não-negras se relacionarem sejam estabelecidas.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVA, *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*, p. 154.

4.7 Desafios e oportunidades

A educação da comunidade negra no Brasil sempre foi objeto de discussões entre as entidades e movimentos negros que se preocupam com a questão da escolaridade e da educação dos negros e das negras de uma maneira geral. De acordo com Regina Pahim Pinto, “no início do século, principalmente na década de 30, época de muito ativismo, a palavra de ordem era para que o negro simplesmente se educasse”¹⁴¹. As entidades e os grupos de movimento negro da época e os mais recentes, tanto no Brasil como no Rio Grande do Sul, foram renascendo dos grupos anteriores, mas ainda não se percebe uma unidade na organização.

Se nos reportarmos aos períodos anterior e pós-abolição, encontraremos vários indicadores que sinalizam o descaso e a falta de oportunidade que a comunidade negra vem enfrentando desde então. Pode-se destacar em especial a Lei da Terra. De acordo com Clóvis Moura, “em 1850, a chamada Lei da Terra, ou seja, a Lei nº 601, pela qual o Estado abria mão do seu direito de doar e colocava as terras no mercado para a venda a quem dispusesse de dinheiro para adquiri-las. Com esta reviravolta o Estado passa a ser mero vendedor e não distribuidor das terras de acordo com o interesse público.”¹⁴² A Lei da Terra trouxe dificuldades também para os imigrantes brancos com poucos recursos financeiros. Mas a comunidade negra, que posteriormente sairia da situação de escravos das fazendas, se tornava diretamente vítima de um sistema que, de acordo com Clóvis Moura, foi pensado e organizado para inviabilizar a possibilidade de um ex-escravo ser proprietário de certa quantidade de terra no Brasil. Segundo o autor:

Com essa lei os escravos beneficiados com a Abolição ficariam impedidos de exigir ou solicitar terras ao poder imperial como indenização conseguida “por direito” durante a escravidão. Por outro lado, possibilitava ao colono estrangeiro, pelo menos teoricamente, através dos seus recursos monetários ou com a ajuda da comunidade da qual eram originários, ou órgãos de solidariedade, de adquiri-las para si e para sua família. Proporcionou ao colono estrangeiro a possibilidade de sua aquisição, ou, em último recurso, emigrar para outro país (como a Argentina), ou o regresso à pátria de origem.¹⁴³

¹⁴¹ Regina Pahim PINTO, Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade, p. 29.

¹⁴² Clóvis MOURA, *Dialética radical do Brasil Negro*, p. 70.

¹⁴³ Clóvis MOURA, *Dialética radical do Brasil Negro*, p. 71.

Quando me propus a analisar as relações que se estabelecem entre as duas comunidades em estudo, um dos primeiros questionamentos foi o relacionado às oportunidades reais dadas a um e outro grupo étnico, conforme colocado na hipótese desta pesquisa. A Lei da Terra colocou, antes mesmo da abolição do regime escravo, uma barreira intransponível para a comunidade negra no que se refere ao acesso à terra. Isto num país essencialmente agrícola. De acordo com Clóvis Moura:

A Lei da Terra tinha, no fundo, um conteúdo político. Ela deu um cunho liberal à aquisição de terras no Brasil, mas visava impossibilitar uma lei abolicionista radical que incluísse a doação pelo Estado de parcelas de gleba aos libertos, e, de outro, estimular o imigrante que via, a partir daí, a possibilidade de transformar-se em pequeno proprietário, aqui chegando.¹⁴⁴

A Lei da Terra foi, assim, o mais poderoso mecanismo utilizado para obrigar a população escrava a subordinar-se, quando liberta, ao trabalho assalariado ou, com frequência, à condição de força de trabalho em disponibilidade para as eventuais necessidades de expansão do capital no Brasil.

4.8 A escola brasileira, em particular a escola luterana, desafiada a contemplar a história do povo negro no Brasil

Diante de tantas constatações e reivindicações por parte de pesquisadores e pesquisadoras sobre a forma desigual com que a comunidade negra tem sido tratada em relação tanto à educação como a todas as demais instâncias que tenham a ver com a oferta de espaços e oportunidades para o desenvolvimento pleno da cidadania, nesta pesquisa busquei centrar diretamente na escola comunitária luterana o desafio de “provocar” uma discussão acerca do tema “o negro e a educação em escolas luteranas no Rio Grande do Sul: o jeito branco de ser negro”.

Com esse propósito, fui em busca de informações concretas sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas luteranas com vistas, hoje, a contemplar as medidas aprovadas por lei. Refiro-me à Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que acrescenta os artigos 26a e 79b à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que exige o ensino da História da África e

¹⁴⁴ Clóvis MOURA, *Dialética radical do Brasil negro*, p. 71.

da Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas de Educação Básica e nas licenciaturas na Educação Superior.

Entrevistei, sobre isto, as coordenações pedagógicas das escolas A e B. As perguntas se referiam a como eram trabalhadas as questões das diferenças raciais no currículo e no dia-a-dia da escola e a como se dava a relação professor-aluno no que tange à questão racial. Na entrevista, a coordenação pedagógica da Escola A assim se pronunciou:

Nós não temos a disciplina específica, mas nos preocupamos em trabalhar dentro de um todo no currículo, a área de Estudos Sociais aborda, [...] nas disciplinas de Fundamentos Sociológicos e no Curso Normal temos esta preocupação dentro das diferentes didáticas de como trabalhar esta questão com as crianças. Mas num primeiro instante a gente tem esta preocupação de trabalhar com o próprio estudante a questão das diferentes etnias, não só na questão da tolerância ou do “eu preciso apenas respeitar o outro”, mas com a preocupação de questionar o porquê dessa realidade ser assim, por que trabalhamos desta forma. Nos preocupamos que não seja trabalhado apenas como conteúdo que eles precisam conhecer, mas que eles passem a ver o outro de forma diferente. Eu sempre digo aos meus alunos que isto precisa passar pelo coração; não adianta só racionalmente aceitar e entender, mas eu preciso tomar uma postura diferente e preciso aceitar o outro. Eu tenho um exemplo bem prático: trabalhando a questão dos negros em uma das turmas, o depoimento de uma aluna foi: “Quando eu estava na terceira série do Fundamental, eu tinha uma colega negra e porque ela era negra eu não gostava dela, mas hoje eu não sou racista, mas... se eu tivesse que namorar com um negro eu não sei...”

Observa-se, na fala da aluna, que ela iniciou um processo de “aceitação do outro”, como disse a coordenadora, mas ainda carrega um forte preconceito racial na sua declaração.

De acordo com a coordenadora pedagógica da Escola A, na disciplina História da Educação a professora iniciou um trabalho sobre a imigração abordando a contribuição dos imigrantes alemães na educação do país. Solicitei-lhe que relatasse o que ocorreu, então, em sala de aula. A coordenadora esclareceu:

Pelo fato de ser uma escola evangélica luterana, nós começamos pelos imigrantes alemães, disse a professora. Mas nós tínhamos um aluno negro na sala, e ele rapidamente veio com a questão: “Por que primeiro os imigrantes alemães e não os negros”? Foi algo bem natural, e logo chegou a vez de todos, mas tinha que se iniciar por alguém, e o fato, também, nos serviu como uma reflexão.

De acordo com a coordenadora pedagógica, a Escola B trabalha com projetos de estudo desde a Educação Infantil, que está sempre “lincando” os temas. Na entrevista ela relatou:

É uma crença da nossa escola. desde que viemos trabalhando no projeto institucional, a valorização da vida em diferentes realidades econômicas, sociais, de raça etc. Os alunos vêm trabalhando até a 3ª série de uma forma global na Língua Portuguesa com textos, canções, enfim para que possam entender que o mundo... que ele não pertence a um só grupo de pessoas, mas que pode e deve ser e estar disponível para todos. De uma maneira muito tranqüila para que as crianças possam entender dentro da faixa etária em que se encontram. Na 4ª e 5ª série, [...] o próprio programa institucional que a cada início de ano organizamos dentro de uma seqüência: Valorização da Vida, a Ética, que entra a questão das relações e do respeito, da valorização do sujeito que está ao nosso lado, seja ele quem for, na sua diferença, no seu todo como sujeito. É no cotidiano que as professoras vêm prevendo estas questões. Na 4ª e 5ª série, um pouco mais focado porque é multidisciplinar, nas disciplinas de Pluralidade Cultural na 5ª série, Filosofia já a partir da 4ª série nas duas séries na disciplina de Convívio Social e Ética, onde o professor traz textos atualizados e revistas [...]. Este ano o professor trouxe para trabalhar, numa época como Maio e Novembro, datas mais de comemorações a respeito do negro no Brasil, textos que prevêm uma análise crítica, real e muito adequada da realidade do negro e do respeito que ele também precisa ter como pessoa (e nem se questiona). Também notícias onde fica claro o preconceito, ou levantamento de estatísticas sobre o trabalho, de escolaridades, de quantas pessoas estão na universidade. A questão com os alunos do Ensino Médio foi em relação à questão das cotas para os afro-descendentes. Isto tudo é discutido assim como se discute a questão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, assim como as pessoas totalmente pobres, de camadas sociais mais desvalidas, enfim. Então, nas disciplinas de Convívio Social e Ética, Filosofia e Pluralidade está previsto um plano de trabalho, e é um conteúdo que tem que se dar conta para trabalhar de uma forma crítica.

Ao ouvir o depoimento da coordenadora, pude me reportar às minhas vivências como professora na Escola B de 1988 até 2002. Nesse período de atividade e convivência na Escola B, pude acompanhar todo esse processo de reorganização do currículo, em especial a organização de disciplinas como Pluralidade Cultural e Convívio Social e Ética, a partir da década de 1990. Além de participar diretamente do processo de discussão sobre como aconteceria efetivamente o trabalho com um *olhar multicultural*, pude acompanhar o dia-a-dia da sala de aula enquanto professora e enquanto mãe de uma aluna afro-descendente que desde 1994 frequenta a escola.

Como professora, pude realizar muita pesquisa com as crianças, e, como mãe e esposa, passei muitas horas, com meu esposo e minha filha, vasculhando fotos e entrevistando os avós, para prepararmos a história das origens das nossas famílias, que foi apresentada em forma de álbum para a turma da 4ª série na Unidade 1 da Escola B.

Ao visitar a Feira Multicultural, realizada na Escola A, conversei com a professora de História, a qual, junto com uma turma, apresentou uma pesquisa sobre a Cultura Negra Africana e Afro-Brasileira. Sobre esta questão a professora disse:

Como escola se trabalha as heranças culturais mais fortes no país. Cada série, cada turma do Ensino Médio escolheu uma temática, uma etnia para falar sobre ela e então pesquisar, verificar quais as influências e quais os legados que ainda permanecem vivos. E este grupo escolheu, e, na verdade, nós deixamos para os terceiros anos aqueles assuntos que consideramos muito importantes, que é a questão das heranças culturais dos negros, um outro grupo trabalhou a questão dos portugueses, e a questão indígena também foi privilegiada porque aí os primeiros anos trabalharam então a questão indígena. Mas a questão dos negros, a questão dos afros foram trabalhadas por este grupo. Então, eu gostaria de deixar agora vocês falarem [diz a professora aos alunos] quais as temáticas, como foi que nós fomos trabalhando, como nós organizamos para começar um planejamento primeiro, porque nós fizemos o planejamento participativo na perspectiva de Projeto: O que nós queremos e o que vamos pesquisar? Como vamos trabalhar?

O depoimento dos alunos foi muito rico. Permitiu perceber a apropriação do assunto e a postura em relação às descobertas realizadas durante a pesquisa. Iniciamos com uma aluna que relatou a forma como a professora encaminhou os trabalhos. De acordo com a aluna, primeiro a professora dividiu os assuntos: “O que era a arte, da área de artesanato toda, música e dança, religião, culinária, linguagens e vultos que entram com a literatura, filmes e lendas, as origens históricas e as brincadeiras de esportes. Aí a gente fez vários grupos, e conforme os interesses a gente foi se inscrevendo para fazer. Então cada grupo foi atrás de material e o que a gente achou colocou então na exposição.” Logo em seguida outra aluna relatou o seguinte:

Primeiramente, depois que cada grupo sabia o que iria trabalhar, a gente então passou para a pesquisa em livros, Internet, e a gente se admirou porque muitas coisas que a gente achava que era dos portugueses era dos negros, como, por exemplo, palavras e outras coisas. Depois algumas coisas a gente pedia para a professora, e assim foi indo.

Em uma das minhas visitas na Escola A, eu havia visto o ambiente que o grupo montou na exposição com um cenário. Então, perguntei ao grupo como surgiu a idéia de fazer a exposição daquele jeito, e a aluna me respondeu:

Sempre as turmas fazem aquelas coisas normais, ou seja, uma mesa com cartazes atrás. Pensamos em fazer algo tipo uma “toca”, que, ao entrar lá, sentisse que estava no meio de um ambiente negro. Daí nós fechamos, e fizemos tudo com panos pretos, e colocamos o título “Legados Africanos”, e lá dentro nós colocamos uma

fogueira que eles faziam nos rituais, o carnaval que eles trouxeram para cá, nós colocamos aquelas máscaras, filmes dos negros.

Sobre a impressão que eu tive ao visitar o espaço, disse que achei que ficou muito interessante pela mistura que o grupo fez dentro do ambiente: uma mistura de quilombo com senzala, muito bonito, interessante; principalmente com muitas informações sobre a cultura e o legado africanos.

Segundo a professora, o grupo escolheu um mascote, a que deram o nome de Jerônimo. A escolha deste nome surgiu a partir da releitura da obra de Cândido Portinari chamada *O Mulato*. A idéia foi de pegar uma obra de um pintor da época. Uma aluna disse: “A gente fez a releitura, e ficou mais ou menos parecido. Daí virou o mascote do nosso trabalho, dos legados africanos e também da turma. A turma desenhou bem grande a figura do Mulato, com toda a sua característica africana.”

De acordo com a professora, o grupo deixou o mascote com os traços africanos bem definidos. Disse que normalmente as figuras, os bonecos, aparecem muito estereotipados; eles têm a cor preta, mas os traços são finos e não combinam com a etnia, e que “a gente achou isto uma coisa muito errada; o Jerônimo tem os traços bem característicos, e a gente gostou muito; as gurias o levaram para a casa do internato e cuidam do desenho com muito carinho.”

Os relatos acima revelam que há uma perspectiva de integração dos conhecimentos acerca das diferentes culturas que compõem a cultura brasileira. As intervenções realizadas nas escolas A e B mostram claramente que no dia-a-dia das escolas as questões vão surgindo, apesar de ainda ser muito forte a questão da origem germânica.

A escola luterana surgiu com a intenção de oferecer educação aos filhos dos imigrantes alemães luteranos. Entende-se que não seja fácil inserir de imediato uma proposta que possa modificar os caminhos que já são conhecidos. O novo sempre traz inquietações. E a Lei 10.639/2003 traz o que podemos considerar um novo olhar sobre a História e sobre a Cultura Afro-Brasileiras. O fato da aluna dizer que não imaginava que “tais palavras” fossem de origem africana já nos instiga a buscar um diálogo um pouco mais aprofundado e próximo com a cultura e as heranças que o povo negro deixou e continua oferecendo como contribuição para a formação da nossa geração e das gerações negras e brancas que estão por vir.

4.9 A questão do negro na escola luterana na perspectiva da teologia e pedagogia luteranas

Examinando a documentação eclesiástica luterana em Santa Catarina e no Arquivo Central de Berlim, João Klug constata que fica evidente a grande preocupação que os dirigentes e líderes luteranos manifestavam quanto à questão da educação, pois a confessionalidade estaria ameaçada sempre que a educação fosse negligenciada¹⁴⁵.

Para melhor ilustrar esta ligação entre o luteranismo e a educação, Klug, após analisar os escritos de Lutero em torno do tema educação, acrescenta:

[...] Lutero teve que tratar das implicâncias educacionais de sua Reforma, escrevendo dois textos básicos: O primeiro, **“Aos conselheiros de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”**, é uma exortação aos prefeitos e câmaras municipais das cidades alemãs, publicada em Wittenberg por Lucas Cranach, em janeiro/fevereiro de 1524, sendo reeditada muitas vezes em várias cidades da Alemanha, ao longo do século XVI. Seis anos depois, Lutero volta ao tema escrevendo **“Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”**, publicada também em Wittenberg por Nickel Schirlentz, em agosto de 1530. Nesse texto, exorta os pais cristãos em relação à sua grande responsabilidade que é de proporcionar a devida escolaridade aos filhos.¹⁴⁶

Ao retomarmos a história da comunidade luterana e a da comunidade negra no Brasil no que se refere à questão educacional, faz-se necessária uma reflexão acerca da concepção teológica e pedagógica de Lutero. Para essa reflexão, parto da idéia de Lutero de que a educação deveria atingir a todas as pessoas, não apenas algumas privilegiadas. De acordo com Lutero:

Não há necessidade de dizer que o governo secular é uma criação divina e um modo de ser divino. Falei muito sobre isso em outro momento. Espero que ninguém

¹⁴⁵ João KLUG, A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina – A ação da luterana igreja através das escolas (1871 – 1938), p. 47-48.

¹⁴⁶ João KLUG, A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina – A ação da luterana igreja através das escolas (1871 – 1938), p. 48.

duvide disso. Temos que ver como podem ser conseguidas pessoas com qualificação e capacidade para esse governo.¹⁴⁷

Segundo Érica Sarlet, para os imigrantes alemães a educação sempre foi prioridade na vida da comunidade, e o surgimento da escola comunitária luterana se deu a partir das necessidades, pois “as crianças que acompanharam os seus pais na viagem para a vida nova, precisaram de escolas, e não as havia na região”¹⁴⁸. A participação das pessoas no culto pressupunha que fossem alfabetizadas; a contribuição para a sociedade, como foi tão enfatizado por Lutero, também exigia da comunidade um mínimo de instrução, conhecimento de línguas e da ciência. Enfim, Lutero buscava a formação do cidadão e da cidadã, de sorte que fossem capazes de dirigir a sociedade, na qual imperasse a justiça.

Durante as entrevistas realizadas com os diretores das Escolas A e B, observou-se que há uma preocupação em relação à situação educacional não só da comunidade negra, mas da população como um todo, em especial a mais carente. O que se tem apresentado, não só nas escolas luteranas, mas nas escolas confessionais de uma maneira geral, são as dificuldades de continuar sustentando o aspecto comunitário que deu origem às escolas. Devido a situações adversas, as escolas, que eram comunitárias para todos, se tornaram elitizadas, voltadas para a classe mais privilegiada economicamente.

O grande desafio posto às escolas confessionais, em especial à escola luterana que foi objeto desta pesquisa, será de tentar um resgate desse aspecto que a caracteriza como comunitária luterana para todos os cidadãos e cidadãs, independentemente da condição econômica, social, confessional ou racial.

¹⁴⁷ Martim LUTERO, *Educação e reforma*, p. 34-35.

¹⁴⁸ Érica SARLET, *Ainda hoje plantaria minha macieira*, p. 21.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho de pesquisa aqui realizado busquei analisar a situação educacional da comunidade negra no Rio Grande do Sul: a dimensão da desigualdade e as oportunidades de exercício da cidadania.

Iniciei este trabalho dizendo que o objetivo desta pesquisa era o de estabelecer a relação entre a situação educacional dos imigrantes negros no Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, e a trajetória educacional dos imigrantes alemães luteranos, levantando aspectos históricos que limitaram a preservação identitária das raízes africanas e as ações que oportunizaram e oportunizam o resgate dessa identidade. Mais precisamente, todo o trabalho de pesquisa esteve voltado para a verificação da hipótese de que as diferentes trajetórias educacionais da população negra e da população imigrante alemã no Rio Grande do Sul foram determinadas pelas condições materiais de ingresso dos dois grupos em terras brasileiras e pelas oportunidades, efetivamente oferecidas a um e outro grupo, de conservar e vivenciar as suas referências culturais e religiosas no novo contexto. Foi o desafio de tal verificação que me levou a analisar e confrontar as trajetórias educacionais dos dois grupos étnicos, bem como as possibilidades oferecidas e as limitações impostas a um e outro grupo no que se refere à conservação dos respectivos costumes, cultura religiosa e referenciais, que distinguem as pessoas como pertencentes a um grupo étnico específico.

O período dedicado à pesquisa bibliográfica me levou a conhecer aspectos, sobre um e outro grupo, que foram de grande importância para a presente dissertação e serão também para outras que pretendo realizar futuramente.

De um lado, no período entre 1837 e 1875, antes mesmo da abolição da escravatura no Brasil, já se estruturavam leis e decretos que impediam que o povo negro tivesse acesso à educação e à terra como fonte de trabalho e de vida. De outro lado, a pesquisa revelou que, para a comunidade alemã luterana, desde a chegada ao Brasil em 1824, a concepção de confessionalidade, que esteve sempre diretamente ligada à questão da educação, fez com que a escola se agregasse à igreja, fortalecendo ainda mais a identidade cultural e religiosa desse grupo. Assim, ao contrário do que ocorreu com os imigrantes alemães, a comunidade negra foi submetida a processo violento de desenraizamento em relação ao Continente de origem e de “imersão cultural” na nova terra, processo este que a descaracterizou e a tornou um povo disperso, sem referência maior em relação às suas origens africanas.

Este trabalho de pesquisa concentrou esforços para, de forma paralela e desafiadora, identificar os limites e as possibilidades que os dois grupos étnicos tiveram que enfrentar, e que a comunidade negra continua enfrentando até hoje, para conquistar um espaço digno na sociedade brasileira. A desigualdade racial se apresentou e ainda se apresenta em consequência da negação de oportunidades ao negro, em relação às oferecidas aos imigrantes brancos europeus que vieram para o Brasil. Essa questão teve atenção especial nos três primeiros capítulos da dissertação, cujos temas trataram de aspectos gerais sobre as trajetórias dos dois grupos étnicos.

Ofereceram suporte teórico para esta pesquisa autores como Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento e Clóvis Moura, que tratam das questões do negro e da educação no Brasil e se constituíram em base para a reflexão de tantos outros autores e inspiraram as análises de documentos e dos relatos dos entrevistados na presente pesquisa.

As pesquisas bibliográfica e empírica permitiram antecipar algumas leituras de cenários que se foram apresentando ao longo do caminho. Um aspecto que considerei particularmente importante – pelo caráter ilustrativo desses cenários e, ao mesmo tempo, como elemento de fundamentação – refere-se à organização das escolas comunitárias luteranas no Rio Grande do Sul e à organização do movimento negro no Brasil. Foi por isso que solicitei ao leitor que, quando necessário, se reportasse aos capítulos 2 e 3 desta dissertação, que contêm informações detalhadas sobre os dois grupos étnicos estudados.

Ao se observar o contexto em que as escolas luteranas estão inseridas, pode-se perceber claramente a posição de centralidade que até hoje ocupam, no Brasil e especialmente

no Rio Grande do Sul, as questões da identidade luterana e da articulação entre as comunidades de imigrantes alemães luteranos e a Igreja Luterana.

O propósito de fortalecimento da fé cristã evangélica esteve sempre presente, mesmo frente às dificuldades de toda ordem enfrentadas naquele contexto adverso. A criação do Sínodo Riograndense constituiu-se como marco positivo para a Igreja Luterana, porquanto estabeleceu integração estreita com a Igreja Alemã. Este momento foi positivo na perspectiva de o Sínodo se ter tornado o articulador e coordenador das comunidades luteranas no Brasil.

Hoje, embora não se justifique o percentual tão pequeno de alunos negros nas escolas luteranas e a forma desigual com que a comunidade negra ainda vem sendo tratada na sociedade brasileira, abre-se a possibilidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as questões que visam ao reconhecimento da história e da contribuição do povo negro na construção do país, especialmente através do cumprimento da Lei 10.639/2003, que institui a inclusão de disciplinas com temas específicos sobre a cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

A legislação que instituiu diretrizes curriculares privilegiando aspectos da cultura africana e afro-brasileira como conteúdo a ser desenvolvido nas escolas elevou a questão da negritude para o centro das discussões, especialmente no que tange à reformulação curricular da Educação Básica e dos cursos de graduação. A pesquisa realizada nas Escolas A e B confirma isto.

Os resultados expressos nas tabelas e nos depoimentos apresentados no quarto capítulo demonstraram o quanto é reduzido o percentual tanto de alunos negros como de alunos identificados, com base em fotos de turmas, como *possivelmente* afro-descendentes que estudaram nas últimas cinco décadas ou estudam presentemente nas escolas A e B. Espera-se que esta constatação possa constituir-se, tanto para a Rede Sinodal de Escolas como para a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil/IECLB, em uma provocação à reflexão e em um desafio a uma ação político-eclesial-pedagógica libertadora, no sentido de se conseguir avançar um pouco mais na tarefa de resgatar o espírito e a práxis de uma escola comunitária para todos. Lembrar as palavras de Lutero pode servir de inspiração e de motivação nesse empreendimento:

[...] sabemos, ou deveríamos saber, o quanto é necessário e útil e o quanto agrada a Deus quando um príncipe, uma autoridade, um conselheiro ou outra pessoa que

deve governar é instruída e apta para exercer essa função de forma cristã. Mesmo que não existisse alma e não se precisasse de escolas e línguas por causa da Escritura de Deus, apenas isso já seria razão suficiente para fundar as melhores escolas para meninos e meninas em toda a parte.¹⁴⁹

Nessa perspectiva, o grande desafio para as escolas – não só para as escolas luteranas, mas para as escolas confessionais de uma maneira geral – será uma reflexão no sentido de se retomar, no que for possível, a característica inicial da escola comunitária, como se referiu em depoimento o ex-diretor da Escola B:

Bom, agora vocês têm que optar se querem uma escola para todos os evangélicos ou uma escola evangélica para todos! Eu quero uma escola para todas as pessoas, uma escola evangélica para todos! Esse é o espírito de Lutero que já nos longos idos do Renascimento (era humanista) dizia que todos os meninos e meninas tivessem que ser alfabetizados porque um dos preceitos do luteranismo é a leitura, especialmente da Bíblia.¹⁵⁰

A concepção de que a confessionalidade estava diretamente ligada à questão da educação fez com que sempre houvesse preocupação no sentido de que a escola estivesse agregada à igreja. Ocorreram diversas reestruturações nas comunidades e nas escolas que surgiram como comunitárias e que, por questões de sobrevivência, se tornaram elitizadas, porém possuindo sempre como elemento norteador a relevância da escola para a formação e promoção de todos os seres humanos, independentemente da sua etnia ou crença.

¹⁴⁹ Martim LUTERO, *Educação e reforma*, p. 35.

¹⁵⁰ Entrevista com ex-diretor da Escola B nas décadas de 1970-1980.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, Jorge Manoel. Cultura e religiões de matrizes africanas no Brasil. *Revista Mundo Jovem*. v. XLII, nº 346, p. 8-9, maio 2004.
- _____. Práxis educativa do movimento negro do Rio Grande do Sul. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). *Identidade Negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPEd, São Paulo: Ação educativa, 2003, p. 59-70.
- ALTMANN, Friedhold. *A roda – memórias de um professor*. Sinodal, 1991.
- BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Cultura negra e dominação*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
- BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In CARONE e BENTO(orgs.). *Psicologia social do racismo estudos sobre branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.25-57.
- BERND, Zilá. *A questão da negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CONSELHO Episcopal da América Latina CELAM. *Os grupos Afro-Americanos: análise e pastoral*. São Paulo: Paulinas, 1982.
- DOCUMENTO histórico do Departamento de Educação da IECLB de 12 de maio de 1981.
- DREHER, Martin N. *Igreja e germanidade*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2003.
- FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Domus, 1965.
- FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais: revolução e reação*. Pelotas: Educat, 1999.
- FIORI, Ermani Maria. *Educação e política: textos escolhidos: vol. 2*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, Heloísa Toller. *As marcas da escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: UFRJ/EDUERJ, 1994.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*, n 9, set/out/nov/dez 1998.
- _____. Reflexões sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 63, 1987.
- GURVITCH, Georges. *As classes sociais*. São Paulo: Global, 1982.
- HASENBALG, Carlos. A desigualdade social e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987.
- HELLERN, Victor. *O livro das religiões*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KLUG, João. A escola teuto-catarinense e o processo de modernização em Santa Catarina – A ação da luterana igreja através das escolas (1871 – 1938). São Paulo: PUC, 1997. [Tese de Doutorado].
- LOPES, Vera Neusa. Quilombos brasileiros: aprendendo sobre a história e a cultura de comunidades negras. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. XX, nº 79, p. 28-33, jul. set. 2004.
- LUTERO, Martim. *Educação e Reforma*. São Leopoldo/Porto Alegre: Sinodal, 2000.
- LUZ, Marco Aurélio (Org). *Identidade negra e educação*. Salvador: Ianamá, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo : Anita, 1994.
- MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- _____. *Negritude. Usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. vol.30 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *O negro revoltado*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- NOGUEIRA, Oracy. *Negro político, político negro: a Vida do Doutor Alfredo Casemiro da Rocha, Parlamentar da “República Velha”*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *A emergência dos subalternos: trabalho livre e ordem burguesa*. Porto Alegre: UFRGS/ FAPERGS, 1989.
- PINTO, Regina Pahim. A educação do Negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 86, p. 3-34, ago. 1987.

- _____. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. Caderno de Pesquisa São Paulo:, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.
- PROGRAMA Nacional de Direitos Humanos. *Brasil, gênero e raça: todos unidos pela igualdade de oportunidades*. 1998.
- PROJETO Político-Pedagógico da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH. 2001.
- RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988
- ROSEMBERG, Fulvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 63. nov. 1987.
- SANTOS, Sônia Querino dos. *Comunidade negra reunida: construindo sua identidade*. In LOPEZ e NASH. *Abrindo sulcos: para uma teologia afro-americana e caribenha*. São Leopoldo: EST, 2003. p.71-80
- SANTOS, Anísio Ferreira dos (org). *Eu, negro: discriminação racial no Brasil. Existe?* São Paulo: Loyola, 1986.
- SARLET, Érica Dorotéa. *Ainda hoje plantaria minha macieira...* São Leopoldo: Sinodal, 1993.
- SENGHOR, Leopold Sedar. *Um caminho do socialismo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1965.
- SCHLIEPER, Ernesto Th., *Testemunho Evangélico na América Latina*. São Leopoldo: Sinodal, 1974.
- SILVA, Ana Célia da. *Movimento Negro Unificado 1978 – 1988. 10 anos de luta contra o racismo*. São Paulo: Confraria do livro, 1988.
- SILVA, Antonio Aparecido da (Org.). *Existe um pensar teológico negro?* São Paulo: Paulinas, 1998. (Coleção Atabaque).
- SILVA, Luiz Eron da. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3ª ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 2001. p. 151-168.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SPERB, Ângela Tereza (Org.) *Sal da terra: 160 anos da Comunidade Evangélica de Campo Bom*. Campo Bom: La Salle, 1992. p.47-49.
- STRECK, Gisela W., Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB. São Leopoldo: EST 2000. [Tese de Doutorado].
- SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. Coletivo Estadual de educadores negros compromisso com a educação das relações étnico-raciais. *Identidade!*, Boletim do Grupo de Negr@s da EST/IECLB. V.6, p.21-26, 2004.

WITT, Osmar Luiz. *Igreja na migração e colonização*. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

WITT, Osmar Luiz. Breve história do IPT. In: DROSTE, Rolf (Org). *Uma escola singular – Proseminar*. São Leopoldo: Sinodal, 1997.