



De escolas comunitárias à Rede Sinodal de Educação: princípios evangélico-luteranos

*Of community schools to the Synodal Education
Network: evangelical-lutheran principles*

Remi Klein, Tiago Becker*

Escola Superior de Teologia (Faculdades EST), São Leopoldo, RS, Brasil

Resumo

O presente artigo trata da origem de uma educação evangélico-luterana no cenário educacional brasileiro. Com base numa pesquisa bibliográfica, o texto aborda a origem e o desenrolar histórico das escolas que formam hoje a Rede Sinodal de Educação. Essas instituições têm seu embrião na chegada dos imigrantes alemães luteranos no sul do Brasil no início do século XIX. Esses imigrantes já estavam acostumados com um sistema de ensino e, diante da inexistência de escolas públicas na nova terra, tratam de fundar escolas comunitárias. O advento da escola pública, juntamente com a exigência da nacionalização, trouxe muitas dificuldades para a escola evangélico-luterana. A maioria acabou sendo fechada ou entregue para ser mantida e administrada pelo poder público. As que sobreviveram tiveram que se adequar ao sistema nacional

* RK: Doutor em Teologia, e-mail: remi@est.edu.br

TB: Doutorando em Teologia, e-mail: tiagobk@gmail.com

de ensino, passando a atuar como escolas privadas. Atualmente, o ensino evangélico-luterano está presente nas 51 escolas que formam a Rede Sinodal de Educação. Com o intuito de manter viva sua filosofia educacional, essas instituições, consideradas comunitárias, confessionais e, em alguns casos, filantrópicas, buscam realizar suas ações com base no diálogo entre Pedagogia e Teologia.

Palavras-chave: Educação. Imigração alemã. Escola comunitária. Educação evangélico-luterana. Rede Sinodal de Educação.

Abstract

This article is about the origin of an evangelical Lutheran education in the Brazilian educational scenario. Based on a bibliographical research, the paper addresses the origin and historical process of schools that now constitute the Synodal Educational Network. These institutions have their embryo in the arrival of Lutheran German immigrants in southern Brazil in the early nineteenth century. These immigrants were already used to an education system and, given the absence of public schools in the new land, they try to establish community schools. The advent of public schools, along with the demand for nationalization, brought many difficulties for the Evangelical Lutheran school. The vast majority ended up being closed or handed over to be maintained and administered by the government. The ones that survived had to adapt to the national educational system, acting as private schools. Currently, the Evangelical Lutheran teaching is present in 51 schools that make up the Synodal Education Network. In order to keep alive their educational philosophy, such institutions, considered communitarian, religious and, in some cases, philanthropic, seek to perform their actions based on the dialogue between pedagogy and theology.

Keywords: Education. German immigration. Communitarian school. Evangelical Lutheran Education. Synodal Educational Network.

Introdução

Há um grande consenso entre os luteranos da relação da Igreja com a educação. Esse fato pode ser percebido na proximidade geográfica que há entre o templo e a escola na maioria das comunidades evangélico-luteranas que contam com um educandário.

No entanto, não é somente a proximidade física que representa essa relação. Ela está presente também na tradição e na histórica evangélico-luterana que se estabeleceu, no Brasil, a partir do início do século XIX.

A base teológica que sustenta essa relação entre Igreja e educação “é a tentativa, feita na Reforma, de recuperar a Palavra como elemento dinâmico e criativo” (STRECK, 1995, p. 27). Em Lutero, o retorno à palavra teve diferentes formas. Podemos destacar, entre elas, a valorização da leitura e interpretação da Bíblia, o acesso a obras como o “Catecismo Menor” e a própria capacidade de poder proferir suas palavras de acordo com o sacerdócio de todos os crentes.

Essa preocupação com a educação não era restrita à comunidade religiosa e aos lares. O Reformador insistiu que consistia dever do poder público criar e manter educandários. Às famílias, caberia a tarefa de enviar seus filhos e suas filhas às escolas.

Os ensinamentos de Lutero acompanharam os imigrantes alemães que chegaram no Brasil no início do século XIX. Na nova terra, eles logo perceberam que não havia um sistema público de ensino disponível e que, se quisessem que suas crianças fossem alfabetizadas, deveria fundar e sustentar colégios por iniciativa própria. Dessa forma, surgiram as primeiras escolas comunitárias evangélico-luteranas.

Quase 190 anos depois da chegada dos primeiros imigrantes, algumas dessas instituições ainda existem. Logicamente, devido a inúmeros fatores e à necessidade de adaptação, grande parte das suas características iniciais foi perdida. Elas precisaram adequar-se legalmente ao sistema de ensino nacional e passaram a atuar como entidades privadas, perdendo, de certa forma, a força do vínculo comunitário que tinham no início.

No entanto, unidas numa rede, elas compartilham sua história e seus princípios bíblicos, teológicos e pedagógicos e conseguem, assim, enriquecer o sistema de ensino brasileiro.

Para que se possa compreender melhor a trajetória histórica dessas instituições e, por fim, discutir seus princípios nos dias de hoje, propõe-se uma divisão histórica em cinco fases: a herança educacional de Lutero e os primórdios da colonização; o crescimento das escolas — chegada de docentes da Alemanha; a nacionalização e o declínio da escola evangélico-luterana; a retomada da escola evangélico-luterana e sua elitização; e a Rede Sinodal nos dias de hoje.

A herança do pensamento educacional de Lutero e os primórdios da colonização

No século XIV, uma das principais preocupações de Lutero era a Educação. Dentre seus escritos, destacam-se dois sobre o tema: *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, de 1524, que tratava de forma mais programática sobre questões educacionais, e *Uma pregação para que se mandem os filhos às escolas*, de 1530, que contém, basicamente, as mesmas ideias e foca no dever dos pais de enviar seus filhos e suas filhas à escola.

Lutero afirmou que a educação era um dever do poder público e, por isso, atribuiu às autoridades municipais a tarefa de criar e manter educandários. Os pais teriam a obrigação de levarem suas crianças. Dessa maneira, ele acabou instituindo a universalização da escola pública e a ideia da obrigatoriedade escolar, que seria posteriormente adotada pelos estados modernos.

A partir de 1824, começam a chegar os imigrantes alemães ao Brasil. Na nova terra, eles enfrentaram uma realidade marginalizada. A sua colocação se deu em regiões pouco povoadas, em meio à mata nativa fechada e afastados das cidades, de forma que o contato com o povo local fosse mínimo. Além disso, eles enfrentaram dificuldades com a cultura, a língua, o clima e a vegetação diferentes. Faltaram meios que possibilitassem a comunicação com as autoridades provinciais e imperiais para reivindicar seus interesses (DREHER, 1984, p. 37).

A principal atividade econômica praticada pelos alemães, no sul do Brasil, era a agricultura. Eles tiveram que desbravar a mata, desmatar e cultivar a terra. Visto que, na época, o trabalho braçal era praticado no país por negros e considerado indigno para o homem branco exercê-lo, os imigrantes alemães foram considerados pessoas de segunda categoria pela sua forma de trabalhar. Também a religião contribuiu para a marginalização desses imigrantes, pois grande parte deles era protestante. Para o historiador Martin Dreher, “eles estiveram social, política e eclesiasticamente isolados” (DREHER, 1984, p. 58).

Em relação à educação, a situação não era muito diferente. Devido à sua marginalização, eles não encontraram formas de enviar seus filhos e suas filhas à escola e tiveram que, por iniciativa própria, criar e manter instituições de ensino juntamente com a comunidade que fundavam.

Normalmente o que acontecia era isso mesmo: organizava-se a escola primeiro; a igreja vinha depois. Todos os imigrantes eram alfabetizados e não queriam ver seus filhos crescerem analfabetos. Assim, a construção e a instalação da escola era a primeira tarefa comunitária. Como o governo não contribuisse com um mínimo, os próprios colonos criavam suas comunidades, associações ou sociedades escolares (ALTMANN, 1991, p. 26).

Tanto imigrantes luteranos como católicos constituíram instituições de ensino. No entanto, para os evangélicos “a questão escolar era fundamental, inclusive para a sobrevivência religiosa. A leitura e a interpretação da Palavra de Deus eram o centro da prática religiosa e pressupunham a escolarização” (KREUTZ, 1991, p. 59).

Outra dificuldade da época era a falta de profissionais aptos a realizar a função de docente e de pastor. Surgiu, então, o fenômeno denominado de professor-colono e pastor-colono (BOCK, 2001, p. 90). Esse profissional era, normalmente, um membro da comunidade sem formação, mas com conhecimentos para alfabetizar os filhos e as filhas dos imigrantes, ensinar matemática básica e doutrinar as crianças na catequese.

Era muito comum, também, que a igreja e a escola fossem construídas muito perto uma da outra. No início da colonização, essas duas instituições ocupavam, inclusive, o mesmo prédio, que servia tanto para os cultos como para as aulas. Essa situação criou laços entre a escola

e a comunidade que se mantiveram fortemente atados até a década de 1930. Essa primeira fase inicia em 1824 e se estende até 1864, quando chegam os primeiros professores e pastores da Alemanha.

O crescimento das escolas – chegada de docentes da Alemanha

Na segunda metade do século XIX, começa a haver uma preocupação por parte da Alemanha com a situação dos imigrantes do sul do Brasil. Nesse período, ocorreu a chegada de profissionais, professores, pastores e obreiros e a criação de associações, no país europeu, que visavam auxiliar o trabalho das escolas comunitárias evangélico-luteranas e da Igreja no Brasil. A partir de 1865, a Sociedade Evangélica enviou mais de 200 pastores e 40 professores. Ampliou-se também o valor de recursos financeiros para a Igreja e suas escolas comunitárias (DREHER, 1984, p. 82).

Se, no início da imigração, as comunidades estavam isoladas umas das outras, a partir dessa segunda fase, a situação começa a melhorar. Iniciou-se, então, por iniciativa do pastor Wilhelm Rotermund, a criação dos Sínodos. A principal atribuição desses órgãos era serem “porta-voz das comunidades e defensores dos interesses comuns do povo evangélico” (FISCHER, 1986, p. 16). Os Sínodos apoiaram as escolas, a associação de professores e promoveram a criação de mais instituições educacionais.

Essas iniciativas garantiram a expansão e a consolidação das escolas e a constituição de sua identidade. Além disso, houve maior organização e consciência clara da sua existência e de seus desafios.

Um papel importante no desenvolvimento das escolas evangélico-luteranas teve o Pastor Hermann Dohms, que atuou como pároco, professor e diretor de escola. Para ele, deveria surgir no Brasil “uma Igreja independente de características próprias, mas mesmo assim ligada à ecumene” (DREHER, 1984, p. 37). Dohms mostrou a necessidade de formar, no Brasil, docentes e pastores teuto-brasileiros capazes de atuar nas escolas e nas comunidades evangélico-luteranas.

Para auxiliar na organização mediante a prestação de serviços às escolas e aos seus diretores, a Igreja cria, no ano de 1924, o Departamento de Ensino. Esse Departamento trouxe a ideia de que fosse considerada obrigatória a frequência escolar de, no mínimo, quatro dias semanais para

que as crianças luteranas pudessem ser aceitas no Ensino Confirmatório (HOPPEN, 1986, p. 127).

Todas essas iniciativas em favor das escolas comunitárias proporcionaram que, em 1874, existissem mais de 200 escolas comunitárias luteranas e, em 1924, mais de 413. Um estudo realizado pelo jesuíta Theodor Amstade e outro pelo representante do Sínodo Rio-grandense Georg Schmedig registaram que havia 545 escolas evangélico-luteranas com 590 professores, atendendo 18.936 alunos (KREUTZ, 1991, p. 150). Essa imensa expansão segue até a década de 1930, quando as escolas comunitárias começam a enfrentar outros problemas.

A nacionalização e o declínio da escola evangélico-luterana

Já no início da década de 1930, no primeiro governo de Getúlio Vargas, o embate entre público e privado e laico e confessional começa a ganhar força. As escolas comunitárias começaram a ser entendidas como particulares, ou seja, não estatais e confessionais, pois eram organizadas pela Igreja. Dessa maneira, concluiu-se que a instituição de ensino evangélico-luterana não poderia ser pública por pertencer a comunidades religiosas.

Em 1937, foi promulgada a nova Constituição, que estabelecia uma educação secundária pública para a elite e um ensino profissional para a classe trabalhadora (STRECK, 1997, p. 188). A educação comunitária foi permitida, desde que adaptada à lei, e determinada como privada, não podendo ser mantida por verbas públicas.

A escola comunitária começa a ter dificuldades, não devido à migração de alunos e alunas para o sistema público de ensino — mas seu maior desafio passa a ser a adequação às novas normas impostas pelo governo.

A nova lei determinou que o ensino das disciplinas de Português, História do Brasil e Instrução Cívica deveria ser ministrado por docentes brasileiros, em língua portuguesa e financiados pelas próprias comunidades. Posteriormente, foi proibido totalmente o ensino em língua estrangeira. No final de 1938, estrangeiros foram impedidos de exercerem cargos de direção e o uso da língua alemã não foi mais permitido nem nos intervalos das aulas (STRECK, 2005, p. 94).

Friedhold Altmann descreve um relato de um professor e busca, assim, exemplificar o impacto da “nacionalização” para as escolas comunitárias:

Na noite marcada, a comissão veio, composta de alguns militares e outros civis. [...] Foram examinados estatutos [...] vistos os programas, as atas, livros escolares, material didático, nacionalidade dos professores e membros da diretoria. [...] o nome do Colégio Teuto-Brasileiro tinha que ser mudado. [...] O diretor, um professor e a professora jardineira não tinham nascido no Brasil, e deviam ser afastados da escola. [...] os estatutos tinham que ser modificados e redigidos em português. [...] Verificaram que na biblioteca havia muitos livros em alemão. Tinham que ser suprimidos. [...] Também avisaram que era rigorosamente proibido falar em língua alemã, tanto por parte dos professores como dos alunos, na aula e também no recreio (ALTMANN, 1991, p. 78-79).

As dificuldades eram muitas. O nível de ensino foi drasticamente afetado, pois não havia profissionais aptos a exercerem as funções de docentes e de dirigentes de escolas. Os profissionais mais atuantes nas instituições de ensino eram os professores e os pastores vindos da Alemanha e que, a partir daquele momento, eram impedidos de exercerem suas funções. Além disso, a proibição de falar em língua alemã trouxe problemas drásticos às crianças, que não sabiam comunicar-se em português.

O período da Segunda Guerra Mundial agravou a política nacionalista brasileira diante dos imigrantes alemães. Muitas escolas foram fechadas e puderam ser reabertas somente após o conflito. De acordo com Streck, o processo de nacionalização ocasionou uma queda brusca no número de escolas comunitárias evangélico-luteranas: das mais de 500 escolas existentes na época, restaram pouco mais de uma centena (STRECK, 1997, p. 188).

Esse período não causou o fim das escolas comunitárias. O governo não as fechou pura e simplesmente. Elas tiveram que se adequar à nova legislação educacional. Aquelas que não conseguiram adaptar-se fecharam ou foram entregues ao poder público, pois a comunidade não tinha condições de mantê-las.

Depois dos impactos iniciais do processo de nacionalização, iniciativas dos Sínodos colaboraram para a reorganização das escolas comunitárias evangélico-luteranas que retomaram seu crescimento, sustentando seu vínculo comunitário. Esse processo ocorreu com maior

intensidade no final da década de 1940, quando se passou de 149 para 229 escolas (STRECK, 1997, p. 51).

A retomada da escola evangélico-luterana e a sua elitização

No 45º Concílio, realizado em 2 de junho de 1946, em Santa Cruz do Sul, RS, o presidente Pastor Hermann Dohms relatou o que estava se passando nas comunidades e trouxe uma preocupação que, para ele, era o “problema especial da educação religiosa da juventude”. Se antes os jovens frequentavam a escola durante, no mínimo, quatro anos e estavam alfabetizados e aptos para realizar a confirmação, a situação no período pós-guerra se modificou. “Hoje, de muitas comunidades, nos vêm notícias de que, entre os confirmandos, a percentagem de analfabetos, mesmo em centros populosos, chega à altura inaudita de 50 a 90 por cento” (ATA..., 1946, p. 16-17).

O significado do analfabetismo era muito maior do que não saber apenas ler e escrever. Para Dohms, ele era também “a falta de desenvolvimento das faculdades intelectuais, da faculdade de falar, de formar juízo moral ou assimilar ideias distintas, de, em suma, entrar em contato com uma comunhão espiritual” (ATA..., 1946, p. 17). De acordo com o Concílio, essa realidade poderia colocar em risco o futuro da Igreja e, por isso, deveria ser missão da entidade religiosa a manutenção de escolas.

Nesse contexto, alguns prédios confiscados começaram a retornar para as comunidades e para as mantenedoras. Escolas são reabertas e aquelas que permaneceram após a nacionalização iniciaram um período de expansão mediante a oferta de novos cursos. Ao mesmo tempo, a nacionalização fez com que as escolas comunitárias se integrassem a um sistema nacional de ensino. Pressionadas pelo poder público, elas tiveram que se adequar às novas normas e, assim, “tiradas da sua marginalidade, perderam sua liberdade de organização e entraram no cenário educacional brasileiro, de forma oficial, como ensino privado ou particular” (STRECK, 2001, p. 103).

Essa integração foi também responsável por uma mudança de identidade das escolas comunitárias evangélico-luteranas, que, agora, como instituições privadas, começaram a ser influenciadas em seu cotidiano pelas decisões e discussões sobre educação. A transição de uma situação de marginalidade para um sistema de ensino educacional trouxe

para os educandários novas tarefas e a possibilidade de desempenhar um novo papel na sociedade brasileira.

Também a estrutura eclesial da Igreja começa a ser modificada. Aos poucos, uma nova estrutura para congregar os Sínodos vai surgindo, a Federação Sinodal. Essa entidade será o embrião que originará a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), no ano de 1968.

A grande preocupação passa a ser a manutenção desses educandários, que sobrevivem basicamente com recursos dos pais dos alunos. As famílias com condições de arcar com os custos das mensalidades acabam tornando-se um grupo reduzido e em permanente flutuação. Dessa maneira, a base de sustentação dessas entidades passa a ser considerada fraca. Uma alternativa seria a comunidade assumir a tarefa de sua manutenção, mas a solução foi considerada de difícil execução.

Se até o momento essas escolas podiam ser mantidas pelas famílias das comunidades religiosas e assim atender às crianças evangélicas, a partir da década de 1960 a situação começa a mudar. A principal preocupação da instituição passa a ser sua manutenção e, para tanto, ela necessita atender àqueles que podem bancar seus custos. Segundo Streck, “a pergunta não é mais quem precisa da escola evangélica, mas quem pode pagar pela sua manutenção” (STRECK, 2001, p. 119).

As escolas passam, então, a modificar suas características. As pequenas escolas comunitárias primárias fecham suas portas ou passam a ser educandários de porte. Algumas oferecem todo o nível básico, outras iniciam cursos técnicos e até superiores. Essas medidas são adotadas para estar de acordo com a tendência de mercado e, assim, atender àqueles que têm condições de pagar.

Nesse período, ocorreu também uma expansão do ensino secundário. Como não havia nenhuma organização dentro da Igreja responsável por essa etapa, criou-se, em 1952, o Centro de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário (CDEES), que passou a orientar os Ginásios e Colégios secundários e a incentivar a formação de professores para esses estabelecimentos (JUNG, 2010, p. 28-29).

Com a criação da IECLB, em 1968, o Conselho Sinodal de Educação, criado em 1964 para coordenar os assuntos educacionais da Igreja, foi extinto. Logo em seguida, no ano de 1971, o Departamento de Ensino

passa a ser sustentado não mais pela Igreja, mas pelo Centro de Diretores (STRECK, 2005, p. 125).

A reestruturação de um “sistema de ensino evangélico-luterano” ocorreu no início da década de 1980 e se mantém parecido até hoje. O Centro de Diretores passa a ser a Associação Evangélica de Educação. É instituído novamente o Conselho de Educação e criada a Direção Executiva. Essas três instâncias, Associação, Conselho e Direção, passam a integrar o Departamento de Educação da IECLB. Na virada do milênio, no ano de 2000, o Departamento passa a se chamar Rede Sinodal de Educação (RSE) (FLECK, 2010, p. 46).

A Rede Sinodal nos dias de hoje

A RSE passou a ser na IECLB, o órgão responsável pelo setor educacional, prestando assessoria técnico-pedagógica e administrativa às escolas vinculadas a Comunidades ou a Paróquias Evangélicas. Para Fleck, ela “é resultado desse esforço de construção de uma imagem de unidade — sem uniformidade —, de colaboração e solidariedade mútua e de busca responsável por uma educação de qualidade” (FLECK, 2010, p. 46).

A Rede se apresenta como uma organização educacional com características peculiares e pautada na autonomia plena de cada educandário. As instituições de ensino a ela filiadas devem sustentar-se pedagogicamente e administrativamente de forma independente, mesmo sabendo que podem contar com o apoio das demais (LIMA, 2010, p. 94).

O conceito de “rede” está em contínua proliferação no momento atual e vem sendo usado como modelo de organização de diversas entidades. O aumento do fluxo de conhecimento e do uso da tecnologia, a reorganização das fronteiras e o surgimento de novas instituições no mercado internacional criaram ambientes mais complexos, turbulentos e competitivos. Para enfrentar esse novo cenário, empresas se organizaram em redes.

De acordo com Lipnack e Stamps, “a rede está emergindo como forma principal de organização na era da informação, assim como a burocracia estampou a era industrial, a hierarquia controlou a era da agricultura e o pequeno grupo vagueava na era nômade” (LIPNACK; STAMPS, 1994, p. 91).

No contexto da sociedade da informação, a rede se torna um modelo de organização eficiente, pois possibilita todo tipo de troca, facilitando um comportamento coordenado e sem a necessidade de aceitar um comportamento rígido e burocrático.

Tendo como órgão máximo a Assembleia Geral, composta pelos diretores ou representantes legais de cada instituição a ela filiada, a RSE realiza intensas atividades entre as escolas, mediante o Seminário de Diretores e Encontro de Professores. Esses encontros tinham no início “como finalidade principal construir a ideia de rede, de pertença a um projeto em comum. Só subsidiariamente tinham como finalidade a atualização e o aperfeiçoamento” (FLECK, 2010, p. 46). Com a criação da Rede também se intensificaram as atividades realizadas com o corpo discente. Além da tradicional Olimpíada, houve encontros de grêmios estudantis, teatro, música, canto coral e desenvolvimento de liderança.

Desde a fundação da RSE, percebe-se que houve mudanças nos paradigmas de gestão das escolas a ela filiadas. Elas passaram a olhar para si de forma mais sistemática e a se preocupar mais com seu futuro institucional. Algumas depositaram demasiada importância em processos gerenciais e acabaram esquecendo que o mais importante em qualquer educandário é a parte pedagógica. Outras quiseram manter intocada seu fazer pedagógico e esqueceram de qualificar sua gestão. Ao que parece, aquelas que conseguiram manter o equilíbrio das duas partes estão tendo um melhor desempenho tanto financeiro como pedagógico.

No momento atual, uma das principais tarefas da RSE vem sendo auxiliar as escolas em seus processos gerenciais e pedagógicos. Para tanto, o objetivo dos encontros passou a ser a oferta de atualização e aperfeiçoamento sem esquecer de manter viva e ideia de pertença.

A rede é a forma de organização para as escolas evangélico-luteranas no momento atual. Por meio dela, os educandários conseguem manter viva a relação que existe entre elas, baseada na sua história, no vínculo comunitário e nos princípios orientadores, e, ao mesmo tempo, manter a autonomia para atuar nos diferentes contextos, respeitando a identidade local de cada comunidade escolar.

Considerações finais

As escolas evangélico-luteranas, fundadas pelos imigrantes alemães no início do século XIX, surgiram com base nos ensinamentos de Lutero, que afirmava a importância da educação para a livre leitura e interpretação da Bíblia. Embora ele tenha defendido a educação como dever do estado, esses educandários surgiram por iniciativa das próprias comunidades, visto que um sistema público de ensino era, na época, inexistente.

Um dos principais desafios da escola evangélico-luterana foi adequar-se a um sistema de ensino nacional. Para tanto, elas tiveram que atender às novas legislações, sendo consideradas, atualmente, de acordo com o artigo 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, privadas, pois são “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996). Outros dois aspectos legais precisam ser levados em conta a respeito das escolas evangélico-luteranas. O primeiro, no artigo 20, inciso II, diz que são “comunitárias”, porque são “instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. O segundo está no inciso III, que trata da possibilidade de serem confessionais: “confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação e ideologia específicas e ao dispositivo do inciso anterior”.

Diante dessa dimensão legal, as escolas evangélico-luteranas podem ser consideradas, hoje, escolas comunitárias, confessionais e, em alguns casos, filantrópicas.

Como não são entidades mantidas pelo Poder Público, precisam garantir a sua sustentabilidade financeira mediante a cobrança de mensalidade e uma administração que visa a sua sobrevivência diante do mercado educacional concorrido. Elas passaram a atender não somente as crianças de descendentes de imigrantes alemães luteranos, mas aqueles que poderiam pagar as mensalidades.

Essa situação coloca em questão o papel e a identidade da escola evangélico-luterana, visto que, diante desse cenário, há a tendência de

mercantilização e elitização. Ambas precisam ser superadas para que se possa manter viva a razão da existência dessas instituições.

Desde sua origem, as escolas comunitárias atenderam a todas as pessoas que as criaram e as procuraram para o aprendizado das ciências e a vivência cultura, preservando raízes históricas e educando sob a luz de valores universais, de princípios do humanismo, de solidariedade, de ética e dignidade de vida (REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 2).

Embora a relação com a Igreja não seja mais tão intensa como no início, é ela que pode auxiliar a instituição de ensino a refletir constantemente a respeito de seu papel na sociedade e da razão de sua existência. Isso não significa que as escolas da RSE estejam sob o poder eclesiástico. Ela está situada num sistema de ensino nacional, sujeitada às leis e normas e a serviço da pessoa humana e, conseqüentemente, da sociedade.

Para conseguir executar sua tarefa educacional e, ao mesmo tempo, caracterizar-se como escola evangélico-luterana, é preciso que ela estabeleça um diálogo entre a Pedagogia e a Teologia. Não pensando em ver como a Pedagogia pode ser útil para o crescimento da Igreja, mas como a Teologia pode enriquecer as concepções e formulações pedagógicas (FLECK, 2010, p. 47). Essa relação pedagógico-teológica visa determinar o cotidiano e as ações pedagógicas e justifica a existência e o diferencial da escola evangélico-luterana no contexto plural brasileiro.

Referências

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

ATA do 45º Concílio — Assembleia Geral Ordinária — do Sínodo Rio-grandense, 2 de junho de 1946, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

BOCK, C. E. M. O pastorado escolar na origem das escolas evangélicas e o momento atual. In: FUCHS, H. L.; KLEIN, R.; WACHS, M. C. *O ensino religioso e o pastorado escolar*. São Leopoldo: Con-Texto Gráfica e Editora, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- DREHER, M. N. *Igreja e germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- FISCHER, J. Comunidades, Sínodos, Igreja Nacional: o povo evangélico de 1824 a 1986. In: *Simpósio de História da Igreja*. São Leopoldo: Rotermund/Sinodal, 1986.
- FLECK, D. A. *Entidades Mantenedoras: Manual*. São Leopoldo: Rede Sinodal, 2010.
- HOPPEN, A. *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: I Parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Rotermund/Sinodal, 1986.
- JUNG, S. *Ensino Superior na IECLB: uma primeira história*. 96 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) — Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2010.
- KREUTZ, L. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS; Caxias do Sul: EDUCS; Florianópolis: UFSC, 1991.
- LIMA, J. F. L. de. Reflexões sobre gestão educacional. In: GOLDMEYER, M.; LIMA, J. F. L. de; WACHS, M. C.; AIRES, P. *Gestão Escolar*. São Leopoldo: Sinodal/ Rede Sinodal de Educação, 2010.
- LIPNACK, J.; STAMPS, J. *Rede de informações*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. *Definição de Escola Comunitária*. Parecer nº 2, 2006.
- STRECK, D. R. *Educação e Igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1995.
- STRECK, D. R. *Pedagogia no encontro dos tempos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- STRECK, G. I. W. Escolas Comunitárias: sua história, suas crises, suas chances e tarefas. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 37, n. 2, 1997.
- STRECK, G. I. W. *Escola Comunitária: fundamentos e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

Recebido: 23/05/2016

Received: 05/23/2016

Aprovado: 21/06/2016

Approved: 06/21/2016