

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
INSTITUTO EDUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

JONI ROLOFF SCHNEIDER

ESCOLA COMUNITÁRIA

TRAMA ENTRE SUJEITOS E INSTITUIÇÃO

São Leopoldo

2008

JONI ROLOFF SCHNEIDER

ESCOLA COMUNITÁRIA

TRAMA ENTRE SUJEITOS E INSTITUIÇÃO

Dissertação de Mestrado

**Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia**

Escola Superior de Teologia

Programa de Pós-Graduação

Religião e Educação

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S358e Schneider, Joni Roloff

Escola comunitária : trama entre sujeitos e instituição /
Joni Roloff Schneider ; orientadora Laude Erandi
Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008.
165 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2008.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Rede
Sinodal de Educação. 3. Igreja Luterana – Educação.
4. Escolas Luteranas – Vale do Taquari (RS). 5. Escolas
comunitárias – Vale do Taquari (RS). 6. Comunidade e
escola. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

JONI ROLOFF SCHNEIDER

ESCOLA COMUNITÁRIA

TRAMA ENTRE SUJEITOS E INSTITUIÇÃO

Dissertação de Mestrado

Para obtenção do grau de Mestre em
Teologia

Escola Superior de Teologia

Programa de Pós-Graduação

Religião e Educação

Data: 02 de abril de 2008

Martin Norberto Dreher – Doutor em Teologia – UNISINOS

Remí Klein – Doutor em Teologia – EST

Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – EST

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão às pessoas e instituições que, com sua colaboração, possibilitaram a viabilização e realização deste trabalho, em especial:

Ao meu esposo Irno, ao filho Pablo e à filha Bruna pela paciência devido à pouca atenção recebida neste tempo de estudo, pelo estímulo e pelo carinho.

Aos meu pais Guido e Alsira, que me ensinaram habilidades e atitudes que priorizam os valores comunitários.

À orientadora Prof^a Dr^a Laude Brandenburg pela dedicação, incentivo, competência e tolerância com o meu aprender a aprender.

À CAPES que financiou parte desta pesquisa.

Às pessoas que gentilmente cederam seu tempo, possibilitando-me a escuta de suas experiências junto às instituições educativas.

RESUMO

Este estudo tem como objetivos analisar a trama de relações e vivências entre as diversas instâncias (sujeitos, mantenedora e comunidade social ou contextual) que constituem as escolas comunitárias da Rede Sinodal de Educação (RSE), da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), no Vale do Taquari, contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para a gestão participativa, dentro de um contexto de transformações da modernidade para a pós-modernidade. As escolas comunitárias ligadas à RSE surgiram no contexto da imigração alemã, que trouxe sua herança educacional das primeiras comunidades cristãs e do movimento da Reforma de Martinho Lutero. Ao longo da história as contribuições das escolas comunitárias foram fundamentais no desenvolvimento educacional do país. Com o advento da pós-modernidade, assim como outras instituições, também elas têm sofrido um processo de secularização que afeta o modo de fazer e as relações dentro das escolas. Nesse sentido, a gestão participativa tornou-se o modelo desafiador para as instituições que desejam manter a sua continuidade em tempos de pós-modernidade em que a fragilidade das relações humanas é uma constante. Superar a prática individualista no interior da escola através do trabalho coletivo, da ampliação de espaços de participação e da co-responsabilidade dos diferentes sujeitos nas tomadas de decisão é o grande desafio da gestão atual dessas escolas. Diante de tudo isso, justifica-se a relevância do estudo no contexto do Vale do Taquari, região em que a comunitariedade e a participação, até a pouco essencial no cotidiano das pessoas devido a herança cultural, estão ameaçadas por influência das conseqüências da pós-modernidade. Deseja-se, portanto, auxiliar as escolas comunitárias da RSE do Vale do Taquari para o aperfeiçoamento da gestão escolar a partir de um processo participativo, bem como no desenvolvimento de habilidades e competências dos gestores.

Palavras-chave: Igreja, Instituição Comunitária, Pós-modernidade, Gestão Participativa.

ABSTRACT

This research aims at investigating the relations and experiences' plots among many instances (subjects, support and social or context community) that are the community schools from Rede Sinodal de Educação (RSE), of Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), in Taquari's Valley. We wish to contribute to the development of competences needed to the participative management, inside a context of modern's transformations to the before modern. The community schools connected to the RSE showed up in the Germany's immigration that brought their educational inheritance from the first Christian communities and the Martin Luther's Reform movement. During the history, the community schools' contributions were fundamental to the country's educational development. With the before modern, as many other institutions, also them have suffered a century's process that affects the way of doing and the relations inside the schools. In this way, the participative management has become a challenge model to the institutions that wish to keep their continuous in times of before modern which human relations' fragile is constant. Overcoming the individualism practice inside the school through collective work, extending the participation's spaces and the co-responsibility from the different subjects in the decisions is the biggest challenge from the current management of these schools. With all of these, we justify the relevance of the research in the Taquari's Valley, a region where community and the participation, until a few time so essential in peoples' life due to their cultural inheritance, they are threaten by the influence of the consequences of the before modern. Therefore, we wish to assist the community schools of RSE in Taquari's Valley to improve the scholar management with a participative process, as well in the development of the skills and competences' managers.

Key words: Church, Community Institution, Before modern, Participative management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 – COMUNIDADE	16
1.1 As marcas da comunidade de fé da infância	16
1.2 Comunidade – fios que sustentam a vida	19
1.3 A definição de comunidade	20
1.3.1 Roupa velha com remendo novo	21
1.4 Desenvolvimento de Comunidade no Brasil	24
1.5 Em busca de uma conceituação	29
1.5.1 Compreensão de moderno e pós-moderno	32
1.5.2 Comunidade e sociedade (Ferdinand Tönnies).....	34
1.5.3 Comunidade – à procura de segurança (Zygmunt Bauman)	37
1.5.4 O lugar do coletivo na pós-modernidade (Michel Maffesoli)	44
1.6 As possibilidade para a vida comunitária em tempos de pós-modernidade.....	48
1.7 Comunidades de fé	53
1.7.1 A origem da comunidade cristã.....	54
1.7.2 Viver em comunidade cristã	57
1.7.3 O Sacerdócio Geral de Todos os Crentes e a Comunidade	60
2 - INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COMUNITÁRIA	63
2.1 Conceito de instituição	63
2.1.1 A instituição educativa escolar	67
2.1.2 As perspectivas para as instituições educativas no mundo pós- moderno	70
2.1.3 A instituição educativa comunitária evangélico-luterana no Brasil	75

2.2 O Vale do Taquari – um lugar bom de se viver	91
2.2.1 O Vale do Taquari – conhecendo a sua história	92
2.2.2 A educação no Vale do Taquari	99
2.2.3 As instituições educativas comunitárias da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari	102
2.2.3.1 A compreensão de escola comunitária	102
2.2.3.2 Os primórdios das escolas comunitárias da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari.....	112
2.2.3.3 As escolas comunitárias da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari nos dias atuais	115
3 - GESTÃO PARTICIPATIVA	118
3.1 Conceituando os termos	118
3.1.1 Gestão – a arte de lidar com pessoas	118
3.1.2 Participação – partir para a ação	122
3.1.3 Gestão participativa e gestão democrática	129
3.2 Gestão participativa e gestão democrática nas instituições educativas.....	132
3.3 Gestão participativa e poder	136
3.4 Gestão participativa num contexto educacional com base evangélica – as escolas da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari	141
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	157
ANEXO	164

INTRODUÇÃO

[...] se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente.¹

Desenrolar ou tecer tramas? Os dois. Desenrolar a trama e refazê-la para desvendar os jeitos, as fórmulas, os modelos, as idéias utilizadas para fazer a tessitura. Entende-se por trama o tecido ou a rede que se constrói no entrecruzamento de fios, de linhas que formam o tecido ou rede, bem como a “novela”, o “drama” de uma instituição. A trama institucional, portanto, faz alusão a um microtecido que se tece entre a *instância do sujeito* e seu fazer, a *instância social ou contextual* e a *instância institucional em si*. Nesse sentido, a trama institucional está permeada de situações conscientes e inconscientes, podendo constituir-se como o enredo de uma novela.

A metáfora do tecido ou da rede formado pelos diversos fios da trama, estará permeando esta pesquisa para compreender-se como se encontra a trama de relações entre as três instâncias citadas anteriormente nas escolas comunitárias da - Rede² Sinodal de Educação (RSE) no Vale do Taquari, ligadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Que cenário apresentam, qual o discurso, quais as necessidades e demandas, quais as metas, quais os desejos explícitos e encobertos são algumas das questões pesquisadas que foram comparadas com os princípios que fundaram essas Instituições. A trama ficará complexa, baseado na

¹ Paulo Freire, **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 33.

² A palavra REDE está grifada por trazer a imagem de uma trama de fios, uma tecelagem, intrínseca à instituição Rede Sinodal de Educação que se constitui por várias instituições (escolas comunitárias, comunidades eclesiais e todas as pessoas envolvidas), como se fosse um tecido com muitos fios entrecruzados.

idéia de que “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução”³. Ou seja, visto que a educação comunitária por si só é um tema complexo, ainda mais dentro de um contexto pós-moderno, se verificará quais as problemáticas na interação entre o grupal e o institucional, denotando mais claramente a rede, o tecido próprio do complexo. Por isso, o desenho da trama se visualizará aos poucos, enquanto se for resignificando cada fio - a(s) história(s), as falas, as tradições, as subjetividades. À medida que a trama for sendo refeita, os fios serão atados em forma de nós, sendo que alguns ficarão soltos para serem retomados em outra oportunidade.

As experiências na minha vida familiar na infância e na adolescência, na vivência comunitária e no trabalho em instituições comunitárias da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) estão permeadas por *um conjunto de fios*⁴ autoritários e machistas. Além das vivências concretas, ouvi freqüentes queixas e presenciei insatisfações devido a atitudes e procedimentos hierárquicos autoritários por parte das pessoas chamadas funcionárias. Por outro lado, por parte de quem estava na liderança, ouvi a constante queixa da falta de participação dos sujeitos envolvidos com as instituições. Essas queixas me levaram ao desejo de buscar possibilidades de mudança na postura e ação dos diferentes sujeitos, formas de envolvimento das pessoas dentro da instituição, articulação entre as diversas instâncias (sujeito, contexto e instituição) e desenvolvimento de competências imprescindíveis ao gestor pós-moderno para uma administração participativa. Enfim, com a pesquisa busco averiguar com quais “fios é possível fazer os nós” para assegurar a melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem através da participação dos sujeitos ligados às instituições, assegurar a maior participação da comunidade e assegurar a continuidade e crescimento da escola comunitária.

É importante clarear que na pesquisa em questão o binômio Igreja-Educação ou Comunidade-Escola exerce um papel central na história da IECLB, sendo que toda a Política Educacional da Igreja deve ser entendida na intersecção dialógica

³ MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Paris. Instituto Piaget, Lisboa, Portugal, 1991.

⁴ Conforme uma das significações dadas pelo dicionário Aurélio para *trama*: “O conjunto dos fios passados no sentido transversal do tear, entre os da urdidura. Tela. Enredo, intriga, tramóia, trança”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**, 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

entre o teológico e o pedagógico. Ainda hoje a comunidade religiosa exerce forte papel nas escolas a ela ligadas, sendo denominada de mantenedora das mesmas. E as escolas buscam apoio e parceria na comunidade religiosa, pois sem a comunidade a escola deixa de cumprir a sua essência.

O termo comunitário traz uma concepção de conjunto, de coletivo, de unidade. É o perfeito entrelaçamento de fios que formam a tela. Transferindo essa concepção para as instituições educativas comunitárias, compreende-se que a sua administração e todas as relações que perpassam a instituição devam acontecer através de uma gestão participativa, onde o poder é exercido em função do bem estar de todos. Portanto, baseada na conjunção de liberdade e co-responsabilidade nas decisões, a gestão participativa, enquanto movimento de esforço conjunto, exclui práticas tradicionais autoritárias e clientelistas tidas como prejudiciais ao ensino. As Instituições Comunitárias da Rede Sinodal de Educação, por estarem intrinsecamente ligadas ao modelo comunitário, não podem ter outra prática a não ser uma Gestão Escolar Participativa, que faz parte do seu princípio criador, ancorado na prática ensinada pelo próprio mestre Jesus, que viveu e ensinou a troca de saberes de forma democrática e libertadora. Por isso, analisar como e o que as escolas entendem por gestão participativa e avaliar se esse modelo é propício para as escolas comunitárias é um dos objetivos essenciais nesta pesquisa.

Diante do exposto, justifica-se a relevância deste estudo pela expectativa de propiciar uma possível referência para as instituições comunitárias que buscam a melhoria na educação, a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade e a continuidade das instituições comunitárias. Almeja-se, com a presente pesquisa, contribuir sugerindo alguns subsídios aos gestores das escolas da Rede Sinodal de Educação para o aperfeiçoamento da gestão escolar e auxiliar no desenvolvimento do processo participativo. Conseqüentemente, visa-se ao desenvolvimento de habilidades e competências do gestor.

Para refazer a trama de relações e vivências entre as diferentes instâncias a que me propus, concretizei a pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: - Conhecer a vida institucional educativa comunitária no Vale do Taquari, através da escuta dos atores-autores que as sustentaram e as fizeram e fazem viver; - desvelar

as tramas entre escola e comunidade, analisando contradições, tensões históricas e alegrias; - compreender o conceito originário de *comunidade*; - analisar os princípios de uma educação comunitária (autonomia, dignidade, identidade, criatividade, solidariedade) com a prática das instituições educativas; - compreender como a instituição educativa se organiza dentro das relações e vivências do trabalho coletivo, ou seja, da Gestão Participativa; - conhecer as oportunidades (ou não) que os diversos sujeitos têm para usufruir com autonomia e responsabilidade de seu espaço de decisão.

Para obter êxito na recriação da trama, me utilizei de pesquisa bibliográfica, baseada em obras, livros, revistas, jornais, internet e outras fontes, a fim de compreender termos, história e assuntos relacionados à temática e para reforçar e comprovar as colocações e dados levantados na pesquisa de campo.

O desenvolvimento do trabalho seguiu os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa etnográfica. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é advinda da antropologia, sendo a mesma também adotada como metodologia de pesquisa para a área da educação, por comportar as seguintes características ressaltadas por André⁵: a observação participante, que implica sempre um grau de interação do pesquisador com a situação estudada; a ênfase no processo e não no resultado final; a preocupação com o significado, com a maneira particular com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca, sendo necessário ao pesquisador tentar apreender e retratar a visão pessoal dos participantes; o trabalho de campo, levando o pesquisador a aproximar-se de pessoas, situações, locais, mantendo com eles um contato direto e prolongado; o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise de dados; a contemplação de uma grande quantidade de dados descritivos, ou seja, situações, pessoas, depoimentos etc., reconstruídos por ele em forma de palavras ou transcrições literais.

Nesse sentido, André afirma:⁶

⁵ ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

⁶ ANDRÉ, 1995, p. 30.

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teoria e não sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que este tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Na pesquisa em questão entrevistei um público ligado a quatro escolas da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari, entre eles diretores e ex-diretores, pais de alunos e de ex-alunos, professores e ex-professores, conselheiros e ex-conselheiros, todos de ambos os sexos, totalizando 21 pessoas. Os depoimentos são identificados no rodapé da página em que são transcritos, da seguinte forma: diretor 1, diretor 2, diretor 3, e assim sucessivamente para os demais entrevistados. A prática da pesquisa aconteceu por meio da observação participante, que levou a um contato direto com a população pesquisada. Utilizei-me de um questionário (Anexo 1), visando confrontar os resultados obtidos com as hipóteses levantadas. A entrevista, semi-estruturada, foi formulada com perguntas semiabertas, as quais foram respondidas em encontros previamente agendados, possibilitando ao entrevistado discorrer livremente sobre tudo que tenha sido de seu interesse. Além de recorrer a entrevistas, utilizei-me também de atas da Comunidade Melanchton, de Linha Germano – Teutônia, dos anos de 1905 a 1985.

A análise das respostas ocorre no decorrer de toda a dissertação e não em um capítulo em especial, com o objetivo de melhor fluidez do texto e para dar mais vida aos textos de abordagem teórica. Assim, teoria e prática estarão em constante entrelaçamento de fios.

A pesquisa está subdividida em três capítulos. No *primeiro capítulo* busco referências teóricas para compreender o conceito comunidade/comunitário a partir de alguns teóricos renomeados e das mudanças históricas no Brasil do século XX para o XXI, principalmente a partir da década de 1940, quando se instituiu uma política que tem como um de seus objetivos a integração da população ao desenvolvimento econômico, através da educação das comunidades. Ainda busco os fundamentos das comunidades cristãs no início da era comum, tendo como base a formação das comunidades no Novo Testamento, bem como a identidade das comunidades cristãs.

No *segundo capítulo* analiso a função das instituições educativas comunitárias na edificação da sociedade do país e suas perspectivas para o século XXI. Realizo uma breve retrospectiva histórica da colonização teuto-brasileira e da formação das primeiras comunidades eclesiais luteranas. Conseqüentemente, investigo as escolas comunitárias na região do Vale do Taquari e apresento um levantamento da situação atual da educação nesta região, em termos gerais e em termos de Rede Sinodal de Educação.

No *terceiro capítulo* abordo o conceito de gestão e todas as suas derivantes, enfatizando a gestão escolar participativa, qualidade de ensino, competências e habilidades do gestor escolar. Ainda analiso a gestão participativa na atual prática das escolas da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari em consonância com os fundamentos bíblicos, teológico-confessionais e pedagógicos que orientam a educação na IECLB.

1 COMUNIDADE

“A comunidade é como uma família, onde se conversa tudo, se planeja tudo em conjunto.”⁷

Vou iniciar com uma retrospectiva da minha vida e abordar a experiência pessoal de quando eu ainda estava “dentro”, ou seja, quando o meu mundo era quase que somente a comunidade de fé, assim como era o da maioria das pessoas da região onde eu vivia quando criança e início da adolescência. Assim, o leitor terá mais pistas para compreender os motivos da escolha da temática da presente pesquisa.

1.1 As marcas da comunidade de fé da infância

Quando criança, falava como criança, sonhava como criança e pensava como criança. Quando adulta, comecei a pensar como adulta⁸ e, conseqüentemente, fui ensinada de que o tempo de infância e tudo que me acompanhava devia ficar no passado, como boas e/ou más lembranças. Com olhos no que a modernidade oferecia, por muito tempo vivi avaliando as faltas que se constituíram empecilho para crescer com mais oportunidades. Hoje, permito-me reavaliar minha trajetória de vida e descobrir, através das minhas experiências, aquilo que hoje sou.

Na verdade, o ser humano é resultado de sua história, portanto, vai se constituindo até o fim da sua vida. Todas as experiências adquiridas com os que nos antecederam, os relacionamentos, as alegrias, as conquistas, as frustrações, os choros contidos, os saberes construídos nos diferentes espaços e tempos, bem como as transformações teóricas, as sistematizações, as questões de fé, de religião,

⁷ Ex-conselheiro 1.

⁸ Paráfrase do texto bíblico de 1 Coríntios 13.11.

de arte, de conhecimentos e saberes múltiplos constituem a nossa identidade. É o passado sempre presente.

A minha experiência primeira em comunidade, enquanto criança e adolescente foi fundamental para a minha constituição como ser humano hoje. Jorge Larossa Bondía explica o significado de experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.⁹ Ou seja, a experiência de comunidade vivenciada na infância e na adolescência imprimiu marcas tão significativas em mim que hoje devo a elas parte do que sou. Larossa ainda afirma a necessidade de a experiência estar separada da informação, ou seja, a informação geralmente sufoca a experiência, fazendo com que a experiência seja sempre mais rara.¹⁰ É por isso que pergunto a mim mesma se as marcas recebidas devem-se à realidade simples em que vivia, à falta de ofertas de um mercado onde a tecnologia da informação e tudo que acompanha o mundo globalizado ainda não havia chegado, ou se elas se devem pelo simples fato de terem sido proporcionadas de forma especial. Quem sabe, a partir desse olhar de dentro, que se elabora a partir de uma rede de relações entre família, comunidade e escola, seja possível clarear essa indagação, pois é um olhar que vai se construindo a partir das ações dos que estão próximos, como as pessoas da família, o professor, o pastor e demais pessoas da comunidade.

Comunidade Evangélica de Confissão Luterana Melanchton, Linha Germano – Teutônia/RS. Filha dessa comunidade, desde cedo fui ensinada a dar importância ao pertencimento a uma comunidade religiosa cristã. Neta de um avô que ajudou a edificar a nova igreja e filha de um pai que foi presidente da escola comunitária e também da comunidade evangélica, convivi entre alegrias, tensões e conflitos gerados nos ofícios e nas relações intensas que a minha família teve com as demais. Morando na roça, no interior do então município de Estrela, a vida girava em torno de três experiências importantes: a vida familiar e tudo o que se aprendia com ela, como atitudes de respeito aos mais velhos, o valor da honestidade, o trabalho do dia-a-dia, os cuidados com a natureza e os animais; a vida da comunidade, como

⁹ BONDÍA LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. p. 21.

¹⁰ BONDÍA LAROSSA, 2002, p.22.

a participação nos cultos; a vida escolar, dando extrema importância ao estudo como meio para obter um futuro melhor em relação à vida dos pais.

Com três anos de idade, a participação nos cultos era prática obrigatória. Pai de terno e gravata, mãe com o melhor vestido, irmão, irmã e eu com roupas de festa, íamos juntos para a igreja. Mulheres sentadas no lado esquerdo e homens no lado direito, num silêncio estarrecedor. Já em casa, na hora do almoço, o assunto era a pregação – “o que o pastor quis dizer com a prédica?”, “a quem ele quis atingir?”, “por que será que o fulano não participou da Santa Ceia?”, eram algumas das questões abordadas.

O pastor era visto como uma autoridade. Desde cedo aprendi a ter muito respeito por ele, certo medo, assim como devia ter com todos os adultos. Mas, lembro-me de dois momentos significativos quando tinha em torno de cinco anos de idade. Recebemos a visita do pastor em nossa casa, e na primeira ocasião eu estava sozinha. Conversamos muito e mostrei-lhe os galpões e toda a criação. Como meus pais estavam trabalhando na roça, ele retornou outro dia e, mais uma vez, conversamos e recebi o seu elogio quanto a minha capacidade de diálogo. Daquele dia em diante até as prédicas tornaram-se menos enjoativas e o desejo de participar das atividades da igreja foi aumentando.

Ao iniciar o ensino formal, na escola ao lado da igreja, então “Escola Evangélica Duque de Caxias”, não sabia falar praticamente nada na Língua Portuguesa. Foi aí que tive contato pela primeira vez com crianças que não eram evangélico-luteranas. Aliás, essas eram 2% entre as demais, já que a comunidade de Linha Germano originalmente era formada essencialmente por luteranos.

Uma das alegrias na escola era quando chegava o tempo de Natal. O professor, reconhecido líder da comunidade, ensaiava poesias, canções e teatros natalinos na igreja para serem apresentados. Eu participava ativamente, apesar da timidez. Durante o período em que eu cursava a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, meu pai foi o presidente da escola, o que era motivo de orgulho para mim.

Para cursar a 5ª série, foi necessário estudar na vila chamada Canabarro, atualmente um dos bairros do município de Teutônia. Surgiram novos desafios, já que a escola era bem maior. Falava-se menos a língua alemã e havia mais crianças da comunidade católica. A escola, com prédio novo, oferecia o Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série e era mantida pela Rede Cenecista. A pré-escola e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries eram oferecidas pela escola evangélica luterana.¹¹

Um adolescente ingressar no Ensino Confirmatório era visto como um grande compromisso do próprio confirmando como da família. A minha expectativa era grande e aguardava ansiosa por essa experiência. No dia em que tinha Ensino Confirmatório eu retornava da Escola Cenecista de carona com o pastor. Foi nas conversas durante a carona que decidi o meu futuro: trabalhar na Igreja. Após muita insistência, recebi a permissão de meu pai para estudar na então Escola Evangélica Ivoti, em Ivoti – RS. Eu sabia que não seria fácil, mas estava convicta de que faria o impossível para alcançar os meus sonhos.

1.2 Comunidade – fios que sustentam a vida

O “olhar de dentro” foi se ampliando a partir desse momento para o “olhar de fora”, mas muito lentamente, por vários fatores: a) por estudar em um internato onde formávamos uma nova comunidade, uma comunidade escolar, bastante protegida e, em parte, isolada. Muitos dos alunos saíam do espaço da escola só uma vez ao ano; b) pelo fato de a convivência com os colegas e a leitura bastar a tal ponto que eu assistia muito pouco a noticiários e quase não lia jornais; c) o medo, a timidez, a falta de dinheiro ainda eram um empecilho para enfrentar situações novas, como por exemplo, sair em domingos para uma outra cidade ou ir a um teatro. Estar “dentro” era muito bom. Era seguro, confortável, havia cumplicidade, amizade, ajuda mútua.

¹¹ Em 09 de novembro de 1962 foi fundado o setor da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos – CNEG, que criou o Ginásio Comercial General Canabarro, dentro do prédio da então Escola Evangélica General Canabarro, na época município de Estrela/RS. Em 28 de julho de 1967 a Comunidade Evangélica Redentor, de Canabarro, doou um (1) hectare de terra para a CNEG, que construiu prédio próprio. Em 05 de março de 1992 foi também autorizado o funcionamento da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental e Classes de Jardim de Infância pela escola da CNEG. Consequentemente foi consolidada a unificação da Escola Evangélica General Canabarro de 1ª a 4ª séries e a Escola Cenecista General Canabarro.

Era tudo isso que Bauman coloca quando fala da comunidade como um lugar que nos dá uma sensação boa.¹²

De repente, fui obrigada a trocar a segurança pela liberdade. Morar em São Leopoldo, estudar em Novo Hamburgo e trabalhar em Sapucaia do Sul para pagar o meu estudo foi uma grande mudança. Apesar da dura realidade enfrentada a partir desse momento, criamos uma nova comunidade, com menos fios que se entrelaçavam, mas ainda com uma certa segurança. A grande mudança se deu mesmo quando enfrentei o estágio no estado da Rondônia, tempo em que o mundo foi se ampliando largamente. No entanto, sempre busquei a segurança da comunidade, a segurança daqueles laços que foram construídos nas interações com as pessoas com quem convivi desde a infância, em níveis conscientes e inconscientes.

Hoje vejo como ter estado “dentro” foi importante para a pessoa que hoje sou. Creio que a possibilidade de conviver intensamente numa comunidade religiosa e social foram as motivações que me fizeram decidir sobre os caminhos para o meu futuro. Atualmente moro na terra vizinha em que nasci, trabalhei por um ano na escola onde estudei da 5ª à 8ª série, atuo em uma escola da comunidade e auxilio a comunidade religiosa que me despertou a ser o que sou. Agora, na posição de pesquisadora, olho a partir de dentro de mim a comunidade religiosa onde nasci e cresci, e descubro a cada dia que a minha identidade se construiu a partir do passado e se reconstrói a partir do que vivo no presente.

1.3 A definição de comunidade

Definir comunidade no mundo atual requer um rever histórico acerca dos elementos que colaboraram para sua definição, haja vista o fato de o papel e a concepção de comunidade estar intimamente ligados à sua origem enquanto vivência de fé e, pouco depois, como instituição religiosa. Ao longo da história esse conceito sofreu um grande processo de metamorfose, principalmente a partir do século XIX, emergindo com toda força no século XX. Por isso, dificulta chegar à sua

¹² O autor Zygmunt Bauman será analisado mais adiante.

definição, pois assume diversas conotações: “como sinônimo impreciso de sociedade; como categoria de pessoas; como referência política mais ampla; como sinônimo de adjetivo do social; para referir-se a uma área limitada de moradia”.¹³ Ou seja, a palavra comunidade pode ser usada para descrever desde organizações religiosas, aldeias, clubes, até grupos étnicos, culturais e nações.

Neste primeiro capítulo tento buscar uma compreensão mais clara quanto ao conceito comunidade, baseada em teóricos que já pesquisaram sobre a temática.

1.3.1 Roupas velhas com remendo novo

Devido ao vasto e diversificado significado do conceito *comunidade/comunitário*, não existem mais restrições ao seu uso. De repente, tudo e todos parecem falar e se incluir na *comunidade* ou na *ação comunitária*. Ao invés de ser um termo ultrapassado, ele ressurgiu com uma nova roupagem, sendo uma expressão da moda.

Do ponto de vista da Sociologia, uma comunidade é um conjunto de pessoas com interesses mútuos e que se organizam dentro de um conjunto de normas. Podemos citar, por exemplo, uma comunidade estudantil, onde estudantes compartilham de uma mesma casa – república. Ou ainda pessoas que vivem numa mesma aldeia, como quando falamos em comunidade indígena. Podemos ainda citar a Comunidade Solidária, instituída pelo Presidente da República, em 1995, com o objetivo de mobilizar os recursos e competências de todos os setores da sociedade brasileira para ações concretas de combate à pobreza e à exclusão em nosso país. Além desses exemplos, pessoas ligadas ao carnaval costumam empregar o termo 'comunidade' para se referir aos membros pertencentes aos locais onde as escolas de samba se originaram.

Politicamente, comunidade refere-se ao povo e a sua autêntica dimensão, ou seja, a comunidade política deve estar essencialmente a serviço da sociedade civil

¹³ SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 64.

e, em última análise, das pessoas e dos grupos que a compõem. Hoje fala-se em comunidade política como um grupo de países que se associam para atingirem objetivos comuns. Podemos citar, por exemplo, a União Européia, que começou por chamar-se de *Comunidade Económica Européia*. A finalidade da comunidade política é o bem comum, isto é, a busca da prosperidade material, cultural e moral dos cidadãos.

Do ponto de vista da Religião, uma comunidade organiza-se com o objetivo de satisfazer as exigências espirituais dos seus fiéis, sendo as relações entre os mesmos de carácter primário, ou seja, todos se conhecem, se ajudam, existe diálogo, existe partilha. A fé no transcendental alimenta a comunidade que a manifesta através de práticas religiosas como oração, canções, festividades e outras, coordenadas por pessoas encarregadas ou habilitadas com ministérios específicos. As comunidades religiosas constituem-se de diversas denominações e uma pessoa participa de uma ou várias ao mesmo tempo, não pertencendo exclusivamente a uma determinada comunidade como era há anos atrás.

Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação, surgiram, nos últimos anos, as comunidades do Orkut e as comunidades virtuais. Estas proliferaram a tal modo que não há mais controle sobre elas e nem clareza quanto ao seu fim. No caso de algumas comunidades do Orkut, é possível fazer-se profundos questionamentos éticos. Tudo passou a ser comum, como por exemplo o corpo que, por ser tão 'comum', pode ser 'comum' a todos, ou seja, não há mais critérios quanto ao que publicar.

Conforme o Dicionário Aurélio, *Comunidade* significa: "Qualidade de comum. O corpo social; a sociedade. Grupo de pessoas submetidas a uma mesma regra religiosa. Local por elas habitado." O termo *comunitário*, como adjetivo, significa "o processo de formação dos povos em que domina o sentimento de comunidade". Palavras similares, da mesma natureza, podem nos ajudar a entender melhor este conceito, como: *Comum*: "Pertencente a todos ou a muitos. Trivial, vulgar. Normal, habitual. Feito em sociedade ou em comunidade." *Comunicar*: "Tornar comum, fazer saber. Pôr em contato ou relação; ligar, unir. Dar passagem a. Estabelecer comunicação, entendimento, convívio. Tornar-se comum; transmitir-se, propagar-se.

Travar ou manter entendimento; entender-se.” *Comungar*: “Pertencer a um grupo que tem as mesmas idéias. Tomar a comunhão.”

Verificamos que o termo “comunidade”, conforme o dicionário¹⁴, faz referência a duas coisas: uma unidade social e uma unidade espacial. Por isso, falar de comunidade implica em uma definição de identidade de um determinado grupo ou subgrupo humano, e é por isso que implica em limites que definem o que fica dentro e o que fica fora. Estes limites foram geralmente criados em relação a três princípios: filiação, nascimento e residência. Mas, na prática este conceito origina vários problemas, pois muitas vezes as referências espaciais de certas comunidades (ex.: kurdos, judeus, palestinos) são mais imaginadas que reais.

Casiano Floristán, ao falar sobre o conceito de comunidade, diz:

Não é fácil precisar o que se entende sob o conceito de comunidade. Num primeiro enfoque equivale a um grupo de pessoas relativamente pequeno, com relações denominadas ‘interpessoais’ (face a face), com um projeto de vida e de trabalho em comum (lado a lado) e uma organização mínima a serviço de todos os seus membros. Na verdade há grupos sociais e comunidades humanas de muitos tipos conforme os diferentes campos de trabalho e âmbitos de atuação: político, educativo, psicológico etc.¹⁵

E o autor Zygmunt Bauman traz como idéia de comunidade um significado muito mais subjetivo, qual seja:

As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”. Se alguém se afasta do caminho certo, freqüentemente explicamos sua conduta reprovável dizendo que “anda em má *companhia*”. Se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a *sociedade* – o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a *comunidade*. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa.¹⁶

¹⁴ DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. **Dic Michaelis – UOL**. Programa WDic, adquirido e instalado no PC particular, 2006.

¹⁵ FLORISTÁN, Casiano. **Catecumenato**: história e pastoral de iniciação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 330.

¹⁶ BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 07.

Eric Hobsbawm, citado por Bauman, observa que “a palavra ‘comunidade’ nunca foi utilizada tão indiscriminadamente quanto nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de serem encontradas na vida real”, e que “homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo o mais se desloca e muda, em que nada é certo.”¹⁷

Todos os exemplos acima trazem uma concepção de comunidade, sempre se referindo a um determinado tipo de laço social (e de juízos de valor) em função de localização, procedência e convívio comunal, apesar de se constituírem em tempos diferentes, com objetivos diferentes e possuírem valores simbólicos e imaginários diferentes. Na verdade, é como usar uma roupa velha que, necessitando de consertos, remenda-se com tecido novo. Ou seja, o conceito de comunidade, no estudo das diversas ciências, exprime um certo senso comum, apesar de cada uma colocar o seu devido interesse, o seu “remendo novo”, às vezes contrastando fortemente com o original.

1.4 Desenvolvimento de comunidade no Brasil

Não nos interessa fazer uma abordagem histórica complexa, mas vislumbrar, em rápidas pinceladas, algumas modificações ocorridas quanto ao desenvolvimento da concepção de comunidade no Brasil.

Historicamente, a sociedade brasileira esteve sempre dependente da Europa e, depois, também dos Estados Unidos, tornando-se, assim, uma sociedade que reproduziu, em sua cotidianidade, as marcas da filosofia da dominação, fechada em si mesma. O Brasil cimenta, em sua estrutura, práticas autoritárias que, até hoje, evidenciam-se tanto no meio social como no educacional.

Em todo período colonial e até a primeira república, o Brasil não manifestou qualquer interesse em oferecer escola pública e gratuita para seu povo. Dessa forma, o que ocorria é que as comunidades, em grande parte as comunidades religiosas, criavam as escolas, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever. A

¹⁷ BAUMAN, Zygmunt, **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 196.

presença da Igreja no campo educacional sempre foi muito forte no Brasil, apesar de instaurarem-se muitos conflitos entre a visão da educação confessional privada e a educação laica pública. Ao mesmo tempo, a “escola nova” era disseminada entre os educadores progressistas e uma nova pedagogia começava a dar contornos à educação brasileira que, entre outros pontos, reivindicava a organização da educação popular, a obrigatoriedade escolar, o acesso a todos os graus de ensino, a criação de universidades e de institutos, a laicidade do ensino, a necessidade de definição dos meios para serem atingidos os fins.

No Brasil, a temática da *comunidade* surge fortemente a partir da derrubada do Estado Novo e do período pós-guerra. A ditadura de Getúlio Vargas dá lugar a Juscelino Kubitschek, que adota no Brasil o projeto *Desenvolvimento de Comunidade*, influenciado pelo método usado nos Estados Unidos e institucionalizado pela recém criada Organização das Nações Unidas – ONU. Os argumentos eram de que a pobreza estava sendo um entrave e uma ameaça não só para as áreas mais prósperas, mas também para as populações pobres, de que os povos famintos tinham mais propensão de absorver a ideologia comunista e que, portanto, o esforço de ajudar os povos a alcançarem um melhor nível de vida eliminaria os focos de comunismo em potencial.

Em 1956, a ONU define da seguinte forma o desenvolvimento de comunidade:

[...] processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, de integrar essas comunidades na vida nacional e de capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país.¹⁸

Conforme Safira Bezerra Ammann¹⁹, essa metodologia se utilizava de dinâmicas de grupo que objetivavam envolver as camadas populares nos serviços e programas de governo oferecidos para o bem-estar da população, como rádio, cinema, bibliotecas, museus circulantes e outros recursos. Assim, fortalecia o discurso desenvolvimentista, baseado no discurso da social-democracia da ONU, que na verdade estava preocupada em “buscar estratégias capazes de garantir a

¹⁸ AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 32.

¹⁹ AMMANN, 1992, p. 29.

ordem social e de preservar o ‘mundo livre’ dos regimes e ideologias consagradas como não-democráticas”²⁰. A autora ainda afirma que a preocupação real dos Estados Unidos era com os pobres, que eram mais vulneráveis à ideologia comunista, podendo assim propagá-la. Portanto, a melhora das condições sociais e econômicas das populações pobres em todo o mundo resultaria em benefícios próprios aos Estados Unidos, que se tornariam o mais poderoso país do planeta.

Em 29 de julho 1943, criou-se a Campanha do Ginásio Pobre, na cidade de Recife, que originou a atual Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Ela tinha como objetivo proporcionar acesso à educação para todos aqueles que não tinham como estudar nas escolas chamadas Particulares, já que com o Estado Novo, a maioria das escolas teve que constituir-se em um sistema de escolas comunitárias, apoiadas e sustentadas pelo vínculo comunitário, tornando-se efetivamente confessionais. Um grande número de escolas fechou suas portas por falta de investimento do governo na área da educação. Investir na alfabetização de adultos tornou-se a aposta do governo na redemocratização e num meio de propagar os novos objetivos políticos, que eram os ideais da democracia liberal. Surgiram movimentos de massa com propagandas que difundiam a educação de adultos e crianças e a necessidade da criação de escolas gratuitas – públicas, enquadradas numa concepção filantrópica e humanitarista.

A idéia de seus líderes, conforme Ronalda Barreto Silva era a manutenção das mesmas pelas contribuições dos sócios, da venda de selos, da organização de festivais e de doações. O governo divulgava a idéia de que a educação era a solução para todos os problemas. Porém, de 1943 até 1949, houve muitos desacertos, como a falta de investimento do governo, o não reconhecimento do primeiro ginásio pelo Ministério da Educação, o envolvimento de lideranças da Campanha em partidos políticos, a cisão do grupo de lideranças. Somente a partir de 1949 a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, assim chamado na época, se expandiu por todo o Brasil, pois começou a receber subvenções para a sua manutenção e passou a integrar pessoas ligadas a diferentes esferas do governo nos conselhos da instituição.

²⁰ AMMANN, 1992, p.29.

Em 1949 realizou-se, no Brasil, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, com a participação de vários países com experiência na área de Desenvolvimento de Comunidade. O seminário aconteceu a partir da constatação do grande analfabetismo, principalmente na área rural, e trouxe como solução a Educação de Adultos, a partir do método do Desenvolvimento de Comunidade. Outros projetos surgiram e foram implantados na área do desenvolvimento agrícola. No entanto, Souza afirma que este Desenvolvimento de Comunidade no Brasil também não passava de um conjunto de artifícios usados pelo governo para atingir os seus objetivos, longe dos interesses fundamentais da comunidade²¹.

Na continuidade da parceria do governo brasileiro com o americano, aconteceu o Seminário de Educação de Adultos para o Desenvolvimento de Comunidade, em 1957. Em seguida, segundo Paiva²², no ano de 1958, o presidente Kubischek recomendou a instituição de uma associação de caráter nacional que congregasse os esforços de entidades privadas, dando-lhes ajuda técnica e financeira, estudando planos e projetos conjuntos de cooperação e oferecendo educação social, com a finalidade de estimular o sentimento de comunidade. O discurso em torno de uma política de educação concretizou-se, naquele ano, com a implementação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, as quais, entre outros objetivos, deviam integrar a população ao desenvolvimento econômico, através da educação. Conforme a autora, a comunidade passou a ser um meio importante para a disseminação de uma política de expansão do sistema capitalista e da modernização de valores e atitudes da população, com a finalidade de ampliar o mercado de consumo e de instrumentalizar técnica e disciplinarmente o mercado de trabalho, na perspectiva do paradigma de progresso e de participação.

A migração para os grandes centros urbanos seguiu rapidamente. Com a urbanização, se expandiram sempre mais o consumismo e a industrialização. A cultura de massa propagou uma nova cultura, influenciando principalmente a juventude. As relações sociais que permearam a sociedade desestruturaram a

²¹ SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 65.

²² PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987, p. 80.

comunidade em suas funções de controle e segurança social, diluindo o conceito originário de *comunidade*²³. O conceito de comunidade modificou-se à medida em que as pessoas saíram de seus espaços originais e buscaram outros, com novos referenciais. Ali, precisaram criar novas relações, novos grupos, dependendo dos interesses ou das necessidades a que cada qual foi submetido. Entretanto, o desenvolvimento social e a complexidade dos problemas sociais reafirmaram a necessidade da comunidade como realidade social de coesão e solidariedade entre as pessoas dentro de suas novas relações de vivência e de existência²⁴. Sendo assim, a partir da década de 1970, surgiram muitas associações e movimentos comunitários em oposição ao Regime Militar. Conforme Gohn²⁵, “tudo que estimulasse as energias da sociedade civil, o saber dos oprimidos, a fala do povo etc. era bem visto e aceito como alternativa política possível.”²⁶

Ronalda Barreto Silva afirma que nos anos de 1980 a educação popular tornou-se chave nos espaços não-formais de educação, como nos sindicatos, nas associações de bairros, nas comunidades eclesiais de base, nos partidos políticos e nas Organizações Não-Governamentais (ONG's)²⁷. Moacir Gadotti, na relação que fez entre Educação Comunitária e Economia Popular, confirma a visão de Ronalda Barreto da Silva, no entanto, usa o termo educação comunitária como um conceito elaborado na prática da educação popular, dizendo ela ter sua preocupação específica com os excluídos da sociedade, “principalmente os excluídos do sistema econômico”²⁸. Como campos de ação da educação comunitária, o autor fala da escola formal e da escola não-formal, tendo a última uma concepção idêntica àquela citada por Ronalda Barreto da Silva, ou seja, para ele a educação não-formal acontece nas organizações econômicas populares, na educação municipal, nas escolas produtivas, bem como nas microempresas, nas cooperativas, nos movimentos populares, nos movimentos sociais e outros.

²³ SOUZA, 1996, p. 80.

²⁴ SOUZA, 1996, p. 63.

²⁵ GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. In: SILVA, Ronalda Barreto, 2003, p. 29.

²⁶ GOHN, 2003, p. 29.

²⁷ SILVA, Ronalda Barreto. **Educação Comunitária: além do estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da comunidade – CNEC (1985 – 1998)**. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 29.

²⁸ GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993, Coleção Questões da nossa Época, v. 25), p. 11.

Ronalda Barreto da Silva, citando Gohn, afirma que o projeto comunitário, nessa época, se baseou em características que visavam o desenvolvimento dos seres humanos explorados, na luta por uma sociedade mais igualitária e na busca por uma convivência mais solidária, buscando experiências no passado. O projeto comunitário era coordenado por movimentos que faziam pouco uso do Estado, pois buscavam a autonomia no controle, encarando o processo de mudança como uma tarefa histórica a longo prazo, e acreditavam na eficácia das ações passivas de resistência. Esses movimentos surgiram dentro das comunidades e conquistaram espaços significativos de cidadania e de práticas que apontavam novos horizontes.

No entanto, a política social, apesar de contemplada na Constituição Brasileira de 1988, sofreu grandes mudanças. Muitos dos movimentos passaram para a apatia e a descrença, em grande parte devido aos desgastes, ao crescimento do associativismo institucional, ao surgimento das grandes centrais sindicais e ao crescimento e à expansão das Organizações Não-Governamentais. Dos movimentos de comunidade surgidos há 20 anos, sobraram alguns remanescentes. Hoje, as ONG's são organizações civis que ganharam visibilidade porque dão apoio aos movimentos e às associações comunitárias de diversas áreas de ação. Na verdade, é a própria comunidade trabalhando em prol da comunidade.

1.5 Em busca de uma conceituação

As variações e a amplitude conceitual, e até certo ponto o desgaste devido à popularização do termo *comunidade*, estão associadas às complexas modificações na área da política, da economia, da cultura, da psicologia, da sociologia, da religião e de outras que acompanham as sociedades desde meados do século XVIII. Com a Revolução Industrial, quando iniciou a substituição da mão de obra pela máquina, no processo de produção capitalista, não se imaginava que em quase meio século haveria uma quantidade tão grande de mudanças que alterariam drasticamente o futuro. Uma das professoras aposentadas, ao ser perguntada na entrevista sobre como era educar quando iniciou a sua atividade docente, respondeu:

As crianças nos primeiros 20 anos eram de um jeito. Daqui a pouco mudavam de 5 em 5 anos e daqui a pouco já mudavam de ano em ano. No início eu desenvolvi uma prática de contar histórias, que funcionava. Depois,

as crianças não sabiam mais brincar, só sabiam apertar botões. Com as coisas moderninhas, começou a desandar.²⁹

As palavras da professora confirmam os reflexos sentidos também na prática de sala de aula, trazendo muitas vezes desconforto e inclusive crises nas escolas por não conseguirem acompanhar o ritmo acelerado das mudanças com propostas pedagógicas adequadas.

Maria Luiza de Souza³⁰ afirma que a questão da comunidade reemerge com tanta veemência neste século devido à desestruturação das relações sociais, inclusive familiares, ocasionadas pela aceleração urbano-industrial. O controle da segurança social, antes realizado pela comunidade, está fragilizado. Por isso mesmo, conforme a autora, o retorno à idéia de comunidade chama tanta atenção em todos os campos das ciências, mas também é discussão em qualquer ambiente, seja na escola, na empresa, na mesa de bar. O século XX, portanto, testemunha estudos e indagações acerca desse conceito.

Após um rastreamento pela internet e em bibliotecas a procura de teóricos que falam sobre o assunto comunidade, encontrei vários pesquisadores, de diferentes épocas e ciências, geralmente abordando o assunto a partir do binômio comunidade e sociedade. Seguem alguns dos que mais diretamente podem auxiliar nesta pesquisa:

- Émile Durkheim (1855-1917), que pensa dois tipos distintos de sociedade, tratando de resolver um problema fundamental do seu tempo (finais do séc. XIX): as relações da personalidade individual e a solidariedade social, ou, “solidariedade mecânica” e “solidariedade orgânica”. Dentro desse paradigma da modernidade, Durkheim e outros da corrente positivista, acreditavam no progresso linear da sociedade e, principalmente no poder exclusivo e absoluto da razão humana em conhecer a realidade e traduzi-la sob a forma de leis naturais.

²⁹ Professora aposentada 1.

³⁰ SOUZA, Maria Luiza de, 1996, p. 65.

- Ferdinand Tönnies (1855-1936), sociólogo alemão, usava os termos *Gemeinschaft* – comunidade e *Gesellschaft* - sociedade. O autor entendia por relações comunitárias (*Gemeinschaft*) toda vida social de conjunto, íntima, interior e exclusiva, enquanto as relações societárias (*Gesellschaft*), ao contrário, se constituiriam justamente como a sociabilidade do domínio público, do mundo exterior.

- Max Weber (1864-1920) chamava de comunidade uma relação social na medida em que a orientação da ação social se baseava em um sentido de solidariedade, resultado de ligações emocionais. A comunidade, para Weber, era o resultado de um processo de integração cujo fundamento do grupo é um sentimento de pertencimento experimentado pelos participantes e cuja motivação se baseava em qualquer espécie de ligação emocional ou afetiva.

- Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, nascido em 1925, centra a sua análise na noção de "comunidade" e o paradoxo que este conceito traz: se por um lado ela emana uma sensação boa, o lugar representativo onde as pessoas tentam achar abrigo contra as sucessivas correntezas de turbulência global em um mundo cada vez mais individualizado, por outro lado limita uma das maiores conquistas modernas, que é a liberdade individual. O grande dilema que o autor coloca é o equilíbrio entre segurança e liberdade, que nunca vêm na mesma proporção e por isso não se pode ter ambas ao mesmo tempo e na quantidade que se quiser.

- Michel Maffesoli, francês, nascido em 1944, referência da sociologia dos anos 90, trata a pós-modernidade como um novo paradigma sugerindo uma reorganização de valores, idéias e visões de mundo que são provenientes da modernidade. Com suas noções de tribalismo e de socialidade, mergulhou no polêmico da pós-modernidade em busca de pistas interpretativas para a compreensão dos fenômenos sociais. Maffesoli introduz sua concepção de sociabilidade das tribos apoiada em clássicos da Sociologia, como Durkheim e Weber.

Ainda poderia citar outros, pois a lista dos que pesquisam o assunto em questão é ampla. No entanto, optei em investigar a temática da comunidade

abordada principalmente por três grandes teóricos modernos, já bastante discutidos. Mas, antes de trazer as idéias dos autores, é importante esclarecermos os termos moderno e pós-moderno, usados por eles e por outros citados ao longo da pesquisa.

1.5.1 Compreensão de moderno e pós-moderno

Não é mais novidade que estamos vivendo num contexto de mudanças vertiginosas, onde percebemos que novas formas de sociabilidade estão emergindo desde o final do século. São situações, acontecimentos, acelerações que criam novas formas sociais, novas instituições, novas formas de identidade, novos comportamentos. Por isso, muitos falam que estamos vivendo em tempos de pós-modernidade. O termo “pós-modernidade” encontra-se ligado à significação de “modernidade”, até por que não faria sentido ser “pós” alguma coisa que não se sabe o que é. O prefixo “pós” pode significar um novo estado de coisas, no sentido do que vem depois, ou pode ser usado como o fim, o término, tornando-se, portanto ambíguo.

Por Modernidade entende-se um certo período histórico, uma certa organização cultural, socioeconômica e certos costumes e estilos de vida que emergiram na Europa em torno do século XVII e foram até meados do século XX, e que se apoiaram sobre duas grandes idéias: a razão e o progresso, cujas influências foram se desdobrando e se tornando mundiais. Dentro desse paradigma da modernidade, a corrente de pensamento sociológico que acreditava no progresso linear da sociedade e principalmente no poder exclusivo e absoluto da razão é o positivismo, cujo representante considerado mais importante foi Émile Durkheim (1858-1917).

Durkheim, ao longo de toda a sua obra, sempre tentou estabelecer relações de causalidade entre dois fenômenos. Ele pensava que a Sociologia tinha por finalidade não só explicar a sociedade como achar soluções para a vida social. Por isso, distinguiu diferentes instâncias da vida social e seu papel na organização social como a educação, a família e a religião, sempre possuindo uma visão otimista da nascente sociedade industrial. Considerava, por exemplo, que a crescente divisão do trabalho que estava ocorrendo na sociedade européia no final do século

acarretava, ao invés de conflitos sociais, um possível aumento da solidariedade entre as pessoas. No entanto, hoje sabemos que uma das conseqüências da modernidade é o processo de globalização que, entre outras coisas, gera o desenvolvimento desigual tanto do ponto de vista econômico quanto social.³¹

Conforme Sílvia Jurema Quaresma, na atualidade há muita crítica a essa concepção racional, passando-se para uma lógica bem mais complexa, estruturada na verdade relativa. Em sua tese afirma que a partir de Weber, a Sociologia passa a dar a compreensão da ação dos indivíduos e não a análise das instituições sociais ou dos grupos sociais:

Com essa posição, Weber, não tinha a intenção de negar a existência ou a importância dos fenômenos sociais como o Estado, a empresa capitalista, a sociedade anônima, mas tão somente a de ressaltar a necessidade de compreender as intenções e motivações dos indivíduos que vivenciam certas situações sociais.³²

Para Weber, afirma Quaresma, os fatos sociais não são “coisas”, mas acontecimentos que o cientista percebe e cujas causas procurará desvendar. E qualquer que seja a perspectiva adotada pelo pesquisador, ela sempre resultará numa explicação parcial.

Os grandes teóricos da Sociologia que vimos aqui, Durkheim e Weber, não podem ser considerados unicamente como antepassados desta ciência pois, segundo Morin (1965) as reflexões que estes homens realizaram continuam a fecundar a nossa investigação social. Sendo assim, neste novo paradigma, Maffesoli de uma certa forma se “apropria” de algumas idéias de Durkheim e de Weber para explicar as mudanças que estão ocorrendo no interior das sociedades contemporâneas. O conceito de neotribalismo é um desses exemplos, nos fazendo retornar as idéias de Weber.³³

A pós-modernidade, portanto, pode ser caracterizada como uma reação ao modelo racional, associado à perda de otimismo e confiança no potencial universal do projeto moderno. Enquanto reação cultural, a pós-modernidade traz consigo fortes tendências ao *irracionalismo*, estruturada na verdade relativa. Conforme Bauman,

³¹ GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991, p. 54.

³² QUARESMA, Sílvia Jurema. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 81-89. www.emtese.ufsc.br Acesso em 07 de janeiro de 2008, p. 85.

³³ QUARESMA, 2005, p. 85.

a pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioria, a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente.³⁴

Bauman, que utiliza o termo para caracterizar a cultura contemporânea, procura deixar claro que a “pós-modernidade” é a condição atual da modernidade. Giddens, por outro lado, prefere a noção de “modernidade tardia” ou “modernidade radicalizada”, como mais adequada para referir-se à cultura em que vivemos. Nós não nos deslocamos para além da modernidade, porém, estamos vivendo precisamente através de uma fase de sua radicalização.³⁵

Sendo assim, o “pós” de “pós-modernidade” não pode denotar, de fato, ruptura ou esgotamento da modernidade, mas, ao contrário, revela um sintoma da crise *na* modernidade e não *da* modernidade. Dessa forma, a pós-modernidade está estruturada na verdade relativa e a lógica racional não se reduz mais a uma binaridade, mas há uma conjugação que nos introduz numa espiral sem fim. Sendo assim, para dar conta destas mudanças, Edgar Morin aponta que o pensamento complexo e a transdisciplinaridade são os possíveis caminhos nesta nova empreitada. O pensamento complexo é aquele que une e distingue: “apto a unir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto”.³⁶

1.5.2 Comunidade e sociedade (Ferdinand Tönnies)

A forma como a questão da comunidade hoje é (re)colocada assemelha-se, em muitos aspectos, à forma como, nos finais dos século XIX, Ferdinand Tönnies teorizou sobre os conceitos de “comunidade” (*Gemeinschaft*) e “sociedade” (*Gesellschaft*) enquanto formas de relação social características da pré-modernidade e da modernidade. Ferdinand Tönnies, sociólogo alemão, publicou o seu livro

³⁴ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999, p. 288.

³⁵ GIDDENS, 1991, p. 56-57.

³⁶ MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: **Para navegar no século XXI**. 2a edição. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000, pág. 36.

"*Gemeinschaft und Gesellschaft*" (Comunidade e Sociedade), em 1885, e foi um dos grandes expoentes e pioneiros da ciência social alemã da última metade do século XIX e início do século XX.

No livro de Orlando de Miranda³⁷, organizador da tradução de vários textos de Ferdinand Tönnies, autores afirmam que na obra de Tönnies, a comunidade é o local da identidade coletiva, enquanto a sociedade é o local da personalidade individual. Na comunidade (*Gemeinschaft*) predominam um espírito de comunhão ou comunalidade. O seu cerne se concentra na família, nas relações decorrentes entre os diferentes membros, das práticas herdadas dos antepassados e dos fortes sentimentos religiosos que unem o grupo. *Gemeinschaft* ou comunidade, conforme o teórico, assume três formas principais: a comunidade de sangue (a família, o parentesco, o clã, etc.), e que é a forma primária de comunidade; a comunidade de lugar, que se baseia num habitat comum (a aldeia, a vila, a pequena cidade, etc.); a comunidade de espírito (a nação, a religião) que, conforme o autor, representam o tipo de comunidade "verdadeiramente humana e suprema".³⁸ Conforme Brancaleone, apesar de Tönnies afirmar muitas vezes que essas três formas geralmente se encontram interconectadas, de vez em quando ele se referia a elas "como elementos de um mesmo plano de desenvolvimento cadenciado, um surgindo como conseqüência e desdobramento natural de seu antecessor"³⁹.

Tönnies afirma que na comunidade é muito importante a "compreensão" ou o consenso⁴⁰ (*Verständniss*) para que as relações das pessoas sejam 'em comum' e recíprocas, mantendo assim os membros unidos como um todo. Esta compreensão implica a posse e desfrute de bens comuns, amigos e inimigos comuns, e também a vontade de proteção e defesa recíproca.

Gesellschaft ou sociedade, por sua vez, é o modo de relação social próprio do individualismo capitalista. As relações entre as pessoas são mais mecânicas, racionais e artificiais, típicas de contratos entre grupos que vivem a vida urbana

³⁷ MIRANDA, Orlando de (Org.). **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: Edusp, 1995.

³⁸ MIRANDA, 1995, p. 177-178.

³⁹ BRANCALEONE. Cássio. **Comunidade, sociedade e sociabilidade**: revisitando Ferdinand Tönnies. P. 5. Disponível em: <<http://www.iuperj.br/publicações/fórum/csoares.pdf>>

⁴⁰ MIRANDA, 1995, p. 114.

desenvolvida, organizam-se em Estados e possuem uma complexa divisão do trabalho.

Gemeinschaft e *Gesellschaft* - comunidade e sociedade são dois modelos básicos de constituição da sociabilidade, mas raras vezes aparecem em estado puro. São dois tipos ideais, dois modelos para entender um realidade complexa. Dois modelos que correspondem, simultaneamente, a duas orientações diferentes da vontade (*Wille*), enquanto orientação para o outro ser humano: À *Gemeinschaft* corresponde uma orientação afetiva – a vontade natural ou essencial (*Wesenwille*) –, que faz com que os homens se tratem como fins em si. À *Gesellschaft* corresponde uma orientação racional – a “vontade racional-instrumental” (*Kürrville*) -, que faz com que os homens se tratem como meios. Como exemplos de *Gemeinschaft* temos a família, a aldeia ou a nação; como exemplos de *Gesellschaft* temos um banco, um sindicato ou o próprio estado. ⁴¹

Acontece uma ruptura da organização social quando a sociedade passa a se organizar mais fortemente na cidade. O desenvolvimento urbano desenfreado provoca um esvaziamento das relações de parentesco e vizinhança, fazendo que o olhar mais para dentro, no início, passa para um olhar mais para fora, ultrapassando fronteiras, prevalecendo a razão e os interesses comerciais sobre as tradições e costumes. Essa argumentação se baseia numa análise marxista, alegando que as transformações da história econômica da sociedade moderna estão baseadas na oposição entre cidade e campo.

Conforme Brancalone foi assim que Tönnies formulou a sua teoria da sociedade:

Se na comunidade os homens permanecem unidos apesar de todas as separações, na sociedade permaneceriam separados não obstante todas as uniões. Cada vontade seria reconhecida socialmente como unidade subjetiva moralmente autônoma, independente e auto-suficiente, estando para si em um estado permanente de tensão com as demais, sendo as intromissões de outras vontades na maioria das vezes aludida como ato de hostilidade. ⁴²

⁴¹ MIRANDA, 1995, p. 231-232.

⁴² BRANCALEONE, p. 06.

Nesse sentido, a comunidade vive um movimento essencialmente centrípeto, pois apesar de todos os fatores que desejam a separação dos indivíduos, os mesmos permanecem unidos, enquanto a sociedade vive um movimento centrífugo, porque mesmo tendo fatores de unificação, os indivíduos permanecem separados.

Uma das questões essenciais colocadas pela distinção de Tönnies entre “comunidade” e “sociedade” é a de saber se estes termos designam realidades que correspondem a dois períodos históricos diferentes ou, antes, realidades que caracterizam qualquer período histórico – por exemplo o nosso. Por um lado, parece claro que para Tönnies comunidade e sociedade correspondem a dois períodos históricos diferentes, um mais antigo e outro mais recente: *Gemeinschaft* (comunidade) como antiga, e *Gesellschaft* (sociedade) como recente. No entanto, Tönnies afirma que comunidade e sociedade não são necessariamente exclusivas, podendo-se ver, em toda a sociedade, a sobrevivência de laços de tipo comunitário e, em toda a comunidade, a emergência de determinadas tendências para a sociedade. Ao mesmo tempo, *Gesellschaft* e *Gemeinschaft* não se dão em nenhuma sociedade em estado puro, mas antes formando mesclas cujas doses relativas podem chegar a depender do período histórico, da sociedade em questão e até da definição da situação por parte de quem vive a história. Tönnies vê na busca incessante da comunidade perdida uma das chaves principais para a compreensão do sentido da história, e assinala ainda que sem comunidade não há moralidade, mas sem sociedade também não há progresso.

Para Tönnies não é possível dizer que uma é mais forte do que a outra, ou que comunidade esteja perdendo seu espaço para a sociedade, mas que ambas são somente distintas, e que é necessário reler as diferentes relações humanas à luz das novas redes de vínculos que se criam com o desenvolvimento tecnológico.

1.5.3 Comunidade – à procura de segurança (Zygmunt Bauman)

Para Zygmunt Bauman⁴³, sociólogo polonês pós-moderno, a constituição da comunidade nas sociedades contemporâneas é bastante controversa. Bauman

⁴³ BAUMANN, 2003, p. 07.

afirma que hoje vivemos numa sociedade com novas formas de laços sociais muito mais diversificados e flexíveis da sociedade monogâmica e de capitalismo industrial. Ele denomina essa sociedade por vários termos, como 'pós-modernidade', 'modernidade líquida', 'modernidade fraca', 'segunda modernidade', 'modernização da modernidade', 'sobremodernidade'. É uma sociedade diferente de quando se vivia um momento pré-moderno ou de transição para a "modernidade sólida", por isso é difícil manter a continuidade dos parâmetros clássicos para definir uma sociabilidade comunitária em tempos de "modernidade líquida" ⁴⁴. Para Bauman, o advento da informática foi o golpe mortal na "naturalidade" do entendimento comunitário.

A partir do momento em que a informação passa a viajar independentemente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte, a fronteira entre o "dentro" e o "fora" não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida. ⁴⁵

Conforme o autor, vivemos um modelo cultural cujo alicerce é a valorização da individualidade, sendo o individualismo a "marca registrada da modernidade". A individualização, no que diz respeito aos valores humanos, envolveu uma troca. Os bens trocados foram a segurança e a liberdade: "a liberdade oferecida em troca da segurança" de fazer parte da comunidade. ⁴⁶

Por isso, conforme o autor, a noção de comunidade evoca também conteúdos emotivos que lhe imprimem certa peculiaridade em relação a outras palavras. A dimensão subjetiva passa a ter um significado bem profundo, pois a idéia de comunidade se estrutura a partir de um sentimento de comunidade, de um senso de pertença a determinada coletividade. Um exemplo concreto é a resposta dada pelo ex-conselheiro, transcrito no início do capítulo: "A comunidade é como uma família, onde se conversa tudo, se planeja tudo em conjunto". Ou seja, a fala denota uma

⁴⁴ Modernidade líquida é um dos termos usados por Bauman em seu livro sob este título, afirmando que vivemos em uma sociedade que se define sob o signo da incerteza e da contingência, e que, se por um lado, pode ser uma "experiência divertida" tendo em vista que poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda "irrevogáveis"; por outro, "nenhuma vitória é tampouco final". Não há um porto seguro a encontrar no fim da caminhada, mas há uma multiplicidade de caminhos. A ambigüidade da experiência humana não se resolve em nenhum momento, pois há um horizonte aberto de possibilidades a serem experimentadas. Tudo isso pode parecer agradável, no entanto a instabilidade também traz conflito e ansiedade. (Bauman, 2001, p. 74).

⁴⁵ BAUMANN, 2003, p. 18-19.

⁴⁶ BAUMANN, 2003, p. 26.

imagem de um tecido bem formado, com os fios totalmente entrelaçados, uma idéia positiva de pessoas unidas, que se reconhecem no semelhante, no próximo, compreendem o outro com seus sentimentos. É uma imagem de algo bem concreto e sólido, uma sensação de algo bom. Bauman afirma que a própria palavra comunidade dá uma sensação de um lugar caloroso, confortável e aconchegante. Um lugar onde nos abrigamos, onde há segurança, onde todos se entendem, há confiança, as discussões são em clima de amizade, onde há bem querer mútuo, há ajuda, perdão, auxílio na tristeza. É tudo aquilo que precisamos para vivermos seguros e confiantes, ou seja, é *como uma família*. O autor ainda complementa, como já citado anteriormente: “as companhias ou a sociedade podem ser más, mas não a comunidade. Comunidade sentimos, é sempre uma coisa boa.”⁴⁷

A pergunta é se essa idéia positiva, como também afirma o ex-conselheiro, ainda é real. Com ela, vêm outras questões, como: o que se entende por comunidade? Que tipos de comunidade existem? Pode haver comunidades sem partilha de um território, meramente “virtuais”? A globalização das sociedades modernas não acarreta a destruição da própria idéia de comunidade? O próprio Bauman nos tira o doce da boca quando diz que lamentavelmente este mundo, ou essa concepção de comunidade, não está ao nosso alcance. É como um paraíso perdido, mas ao qual desejamos sempre de novo retornar.⁴⁸ Para Bauman, a questão da comunidade nas sociedades contemporâneas é um tanto contraditória, pois ela se dá entre os valores de liberdade e de segurança, ou seja, “não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade”⁴⁹. Os dois valores, segurança e liberdade, são valiosos e todos os desejam, mas são difíceis de equilibrar, pois sempre será necessário abrir mão de algumas coisas.

Para o autor, é impossível encontrar nas sociedades contemporâneas, que passam por rápidas e permanentes transformações nas tecnologias de produção, na estética das “coisas” ou objetos, e na comunicação extensiva e intensiva entre sociedades, a necessária segurança e liberdade. A instabilidade das instituições

⁴⁷ BAUMAN, 2003, p. 7.

⁴⁸ BAUMAN, 2003, p. 09.

⁴⁹ BAUMAN, 2003, p. 10.

normatizadoras e dos centros promotores de segurança, inclusive a desestruturação do Estado que não consegue responder por sua responsabilidade de promotor de segurança, produz uma “sensação enervante de incerteza e, portanto, um estado de ansiedade perpétua.”⁵⁰ Cria-se um sentimento de que não é possível ter um horizonte sólido, predominando a sensação de falta de expectativas, de precariedade, de provisório, de frágil, apesar de o mundo oferecer infinitas possibilidades. O mercado globalizado passa a ocupar o vazio deixado pelo debilitado Estado-nação. Os indivíduos estão envolvidos primariamente no papel de consumidores e não de produtores. A “vida organizada em torno do papel de produtor” tende a ser normativamente regulada; já a “vida organizada em torno do consumo (...) deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e querereres voláteis – não mais por regulações normativas”.⁵¹ Nesse cenário as pessoas estão em busca de objetivos ou fins e não de meios.

Para pertencer a uma comunidade existem custos a pagar. Ou a comunidade é conseqüência da opção do indivíduo e, por isso, a sua existência e as escolhas que a mantém estão igualmente marcadas com as mesmas angústias que as pessoas desafiadas estão marcadas, ou essa comunidade de antemão define as escolhas, levando seus adeptos a serem leais a seus valores e regras de conduta. Desta forma, a vinculação à comunidade entra em atrito imediato com a liberdade dos indivíduos no que se refere à sua autonomia e identidade.

A comunidade para Bauman é um lugar de segurança, mas que sempre estará também pronto para a perda da mesma. Ou seja, a filiação a uma determinada comunidade em detrimento a outra configura a idéia de “um mundo total, que oferece tudo do que se pode precisar para levar uma vida significativa e compensadora”.⁵² Embora as pessoas possam escolher entre uma diversidade de possibilidades, elas vêm substituindo-as pela identidade comunitária, pois “sua escolha implica a forte crença de que quem escolhe não tem opção a não ser o grupo específico a que ‘pertença’”.⁵³ Assim, a idéia de “identidade” vem substituir a idéia de comunidade, precisamente quando ela entra em colapso.

⁵⁰ BAUMAN, 2001, p. 72.

⁵¹ BAUMAN, 2001, p. 90.

⁵² BAUMAN, 2001, p. 197.

⁵³ BAUMAN, 2001, p. 197.

Como a noção de identidade implica em ser diferente, singular, Bauman conclui que a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. “A vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os seus construtores a procurar cabides para, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismo em companhia de outros indivíduos também assustados e ansiosos”.⁵⁴ É a idéia de que a comunidade se basta, é completa. Porém tudo que o mundo oferece e é recusado ou hostilizado em detrimento a pertencer a uma determinada comunidade, não deixa de ser uma ameaça. Por isso, conforme Bauman, uma comunidade sedimentada num ideal de pureza é uma impossibilidade, pois, por mais que os indivíduos tentem construir sua identidade comunitária, sempre mais provisória ela será.

O termo *comunidade cabide* capta bem alguns dos traços mais característicos das comunidades em tempos de modernidade líquida. Esse termo ressalta duas dimensões centrais: o caráter de espetáculo das comunidades e sua brevidade, e no outro extremo sua excepcionalidade. Os espetáculos substituem o engajamento coletivo e duradouro da modernidade sólida, dando vazão ao indivíduo solitário que precisa despende pouco tempo para dizer-se comunitário, voltando logo para sua atmosfera individual de escolhas.

Os freqüentadores de um espetáculo se vestem *para a ocasião*, obedecendo a um código distinto do que seguem diariamente – o ato que simultaneamente separa a visita como uma ‘ocasião especial’ e faz com que os freqüentadores pareçam enquanto durar o evento, mais uniformes do que na vida fora do teatro. É a apresentação noturna que leva todos ao lugar – por diferentes que sejam seus interesses e passatempos durante o dia. Antes de entrar no auditório, deixam o sobretudo ou capas que vestiram nas ruas no *cloakroom* da casa de espetáculos... Durante a apresentação, todos os olhos estão no palco; e também a atenção de todos. Alegria e tristeza, risos e silêncios, ondas de aplauso, gritos de provação e exclamações de surpresa são sincronizados – como se cuidadosamente planejados e dirigidos. Depois que as cortinas se fecham, porém, os espectadores recolhem seus pertences do *cloakroom* e, ao vestirem suas roupas de rua outra vez, retornam a seus papéis mundanos, originários e diferentes, dissolvendo-se poucos momentos depois na variada multidão que enche as ruas da cidade e da qual haviam emergido algumas horas antes. *Cloakroom communities* (comunidades cabide) precisam de um espetáculo que apele a interesses semelhantes em indivíduos diferentes e que os reúna durante certo tempo em que outros interesses – que os

⁵⁴ BAUMAN, 2003, p. 21.

separam em vez de uni-los – são temporariamente postos de lado, deixados em fogo brando ou inteiramente silenciados.⁵⁵

Comunidades assim se baseiam em ideais débeis, laços pouco duradouros, o que em tempos nem muito distantes era inconcebível ver dessa forma. É como se não existissem, como se estivessem mortas, mas ao mesmo tempo, ressurgem com muita força e com propósitos bem específicos. Da mesma forma rápida como surgem, também já se extinguem, sendo que a criação e o desmantelamento são resultados das escolhas feitas pelos que as compõem. Na modernidade, os vínculos com a comunidade são voláteis, formando comunidades instantâneas, de consumo imediato.

Por isso, Bauman⁵⁶ propõe uma categorização para as comunidades: éticas e estéticas. As comunidades éticas devem implicar em compromissos de longo prazo, direitos estabelecidos e obrigações sólidas de modo a permitir planejamento do futuro. E, sobretudo, trazer garantias comunitárias de acolhimento, suporte social, preservação e minimização das incertezas e inseguranças diante dos diversos riscos de se viver atualmente. As comunidades estéticas, por sua vez, não envolveriam a tessitura de uma teia de responsabilidades éticas entre seus membros, com compromissos a longo prazo. Elas se formam em torno de ídolos e se caracterizam por sua natureza superficial e transitória, pois os laços que surgem entre os seus integrantes são descartáveis e pouco duradouros.

Como exemplos concretos o autor fala de movimentos como as platéias em um espetáculo musical, em meio à torcida de um jogo de futebol, em um show da fé e outras mais. Nesses movimentos não há vínculos consistentes. O autor⁵⁷ os designa como "comunidade de carnaval", porque seus rituais servem para aliviar ansiedades provocadas pela solidão cotidiana e dão sensação de pertença. Mas, falham em proporcionar a mínima segurança para lidar com as carências do dia-a-dia e não modificam a sensação de impotência do ser humano. Além disso, destroem as comunidades éticas, pois logo após o ritual retornam à solidão, não incentivando a sociabilidade. Lembramos aí a proliferação das seitas e igrejas, ditas

⁵⁵ BAUMAN, 2001, p. 228.

⁵⁶ BAUMAN, 2003.

⁵⁷ BAUMAN, 2001.

evangélicas, que se colocam como âncora comunitária às populações mais desprivilegiadas, por razões nem sempre louváveis e a preços nem sempre modestos.

Conforme o autor há também o grupo de privilegiados sociais, a "elite global", formado pelos que não precisam mais dos serviços da comunidade, não conseguindo compreender o que ganhariam permanecendo "na" e "com" a comunidade, mas no que poderiam perder se eles se submetessem às demandas da solidariedade comunitária. O estilo de vida dessa "elite global", segundo o autor, é o distanciamento, a indiferença, o desengajamento e, em verdade, a extraterritorialidade mental e moral daqueles que não se importam de ficar sós, desde que os outros, que pensam diferente, não insistam em que se ocupem e muito menos partilhem sua vida por conta própria.⁵⁸ É como se vivessem em uma "bolha", se apartando do mundo real, fugindo da comunidade. Gerada em uma sociedade globalizada e desregulada, a nova elite cosmopolita se localiza em uma extraterritorialidade onde a certeza e a segurança entraram em colapso e a idéia de comunidade nunca existiu. Nesse mundo da elite global dos negócios e da indústria cultural só quem tem espaço no palco é quem tem capacidade de participar do jogo do consumo, não havendo espaço para realidades feias e duras.

Da mesma forma, o autor se refere às autoridades que, em anos anteriores, denominadas por ele de capitalismo pesado, ocupavam um papel relativamente fixo e responsável pela manutenção da integridade social, hoje, no "capitalismo leve", se proliferaram de tal maneira que impossibilitaram qualquer orientação exclusivista. Dessa forma, "é por cortesia de quem escolhe que a autoridade se torna autoridade. As autoridades não mais ordenam; elas se tornam agradáveis a quem escolhe".⁵⁹ As autoridades agora são selecionadas e literalmente consumidas, e a qualquer momento podem ser questionadas e refutadas.

Conforme o autor, nos tempos atuais não há mais um porto seguro a encontrar no fim da caminhada. À medida que se caminha abrem-se sempre novos e múltiplos caminhos. A ambigüidade da experiência humana não se resolve em

⁵⁸ BAUMAN, 2003, p. 49.

⁵⁹ BAUMAN, 2001, p. 76

nenhum momento, uma vez que, se a consciência de um horizonte aberto de possibilidades a serem experimentadas soa agradável, por outro lado a frustração das vezes que deu errado, traz conflito e ansiedade.⁶⁰

1.5.4 O lugar do coletivo na pós-modernidade (Michel Maffesoli)

Nas entrevistas, uma mãe disse: “meu filho tem tudo que precisa, coisas que eu nunca tive na minha infância e juventude, e apesar disso ele não se interessa por nada. Nada satisfaz, não gosta de estudar, não vai atrás das coisas.”⁶¹ Esta é uma das manifestações idênticas a tantas outras que se escuta de pais no cotidiano escolar. Parece que, apesar de todas as facilidades da vida, o ser humano contemporâneo não consegue estabelecer laços afetivos que lhe dêem satisfação pessoal. E, mesmo diante de tantos avanços científicos e tecnológicos, ele ainda se acha angustiado.

Michel Maffesoli⁶² afirma que hoje, na pós-modernidade, assistimos à substituição de uma sociedade racionalizada em que se destacam a estrutura mecânica, a organização econômica e política, os indivíduos e os grupos contratuais, por uma sociedade predominantemente empática, em que o ser humano assume uma multiplicidade de papéis e máscaras e que ele só existe devido ao papel ou máscara usado em dado momento ou situação.

Segundo Maffesoli, estamos entrando em um novo paradigma cultural, uma nova sociedade, na qual o tribalismo é a forma de organização social mais comum nos grandes centros urbanos, os quais se concretizam em formas diversificadas, principalmente no que diz respeito à juventude, como é o caso dos punks, surfistas, skinheads, emos, góticos e tantos outros grupos, denominados de tribos. O que caracteriza esses grupos, diz o autor, é o desejo e o prazer de “estar-junto à toa”⁶³, as afinidades e interesses em comum, a fluidez, os ajuntamentos pontuais e, ao

⁶⁰ BAUMAN, 2001, p. 74.

⁶¹ Mãe de aluna 1.

⁶² MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3a edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

⁶³ MAFFESOLI, 1987, p. 115.

mesmo tempo, a dispersão, assumindo então certos rituais, específicos de cada tribo. Condição que Maffesoli chama de Neotribalismo, pois para ele:

Inúmeros exemplos da nossa vida cotidiana podem ilustrar a ambiência emocional que emana do desenvolvimento tribal,... podemos notar que esses exemplos já não espantam mais, já fazem parte da paisagem urbana. As diversas aparências "punk", "kiki", "paninari" que exprimem muito bem a uniformidade e a conformidade dos grupos, são como outras tantas pontuações do espetáculo permanente que as megalópoles contemporâneas oferecem.⁶⁴

O autor traz três vertentes de análise da sociedade moderna, sendo a primeira a de que o ser humano tem dificuldade de estabelecer laços afetivos, a segunda que uma das formas de organização social é o tribalismo, e a terceira de que se está vivendo uma reorganização de valores, de idéias, de visões de mundo. Maffesoli⁶⁵ defende a tese que estamos deixando para trás os traços da chamada modernidade, onde destacaram-se a linearidade, a estrutura mecânica, a organização econômica e política, os indivíduos e os grupos contratuais. Agora, na pós-modernidade, há uma substituição de um ser humano racionalizado por uma sociedade em que domina a empatia. Os seres humanos estariam adotando um ponto de vista mais emotivo em relação ao mundo. Eles estariam dando lugar ao prazer e à emoção, resgatando uma sensibilidade diferente entre as novas gerações. No entanto, o autor define a tribo como "comunidade emocional" ou "nebulosa afetiva"⁶⁶, em oposição ao modelo de organização racional típico da sociedade moderna. Dessa forma, a metáfora da tribo da qual o autor se utiliza nos permite dar conta do processo de desindividualização e da valorização do papel que cada pessoa é chamada a representar dentro da tribo, mas que, naturalmente, também a induz à atração e à repulsão, à adesão e ao afastamento, o que, evidentemente, se expressa em conflitos de toda ordem.

Chegamos agora, e isso é uma característica das cidades contemporâneas, à presença da dialética massas-tribos. Sendo a massa o pólo englobante, e a tribo o pólo da cristalização particular, toda a vida social se organiza em torno desses dois pólos num movimento sem fim. Movimento mais ou menos rápido, mais ou menos intenso, mais ou menos "estressante" conforme os lugares e as pessoas. De certo modo, a ética do instante,

⁶⁴ MAFFESOLI, 1987, p. 16.

⁶⁵ MAFFESOLI, 1987.

⁶⁶ MAFFESOLI, 1987, p. 101 – 11.

induzida por esse movimento sem fim, permite reconciliar a estática (espaços, estruturas) e a dinâmica (histórias, descontinuidades) que em geral propomos como antinômicas. Ao lado de conjuntos civilizacionais, que serão reacionários, isto é privilegiarão o passado, a tradição, a inscrição espacial, e ao lado de conjuntos progressistas, que acentuarão os tempos vindouros, o progresso e a corrida para o futuro, podemos imaginar agregações sociais que reúnam contraditoriamente estas duas perspectivas e, sendo assim, farão da conquista do Presente seu valor essencial.⁶⁷

As reflexões de Maffesoli estão voltadas para a multiplicidade do eu e a ambiência comunitária que essa multiplicidade produz. A pessoa só existe na relação com o outro, em que a ênfase incide mais sobre o que une do que sobre o que separa, está mais no mito de que se participa do que na história do que se constrói. E este autor lembra que isso é

a manifestação privilegiada da estética: de experimentar junto emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se, enfim, numa teatralidade geral, permitindo, assim, a todos esses elementos, que fazem a superfície das coisas e das pessoas, fazer sentido.⁶⁸

Solidamente sustentado no conceito de comunidade emocional de Max Weber e no estudo da natureza dos sentimentos, proposto por Durkheim, Maffesoli fala da elaboração das crenças comuns e da procura de companhia daqueles que pensam e se sentem como iguais. Weber já escrevia que estes reagrupamentos se encontravam também nas religiões e instituições muito rígidas. De forma crítica chama a atenção à comunidade religiosa, à “comunhão dos santos”, que é o que até hoje sempre assegurou a existência da Instituição Igreja. Na contemporaneidade, através das tribos, o ethos⁶⁹ comunitário é designado pelo conjunto de expressões que remete a uma subjetividade comum, a uma paixão partilhada, aglutinando os indivíduos pelo simples fato de estar-junto, envolvidos pela “banalidade” da vida cotidiana. A adesão a esses grupamentos é sempre fugaz, não há um objetivo concreto para estes encontros que possa assegurar a sua continuidade. Trata-se apenas de redes de amizade pontuais que se reúnem ritualisticamente com a função exclusiva de reafirmar o sentimento que um dado grupo tem de si mesmo. Conforme Maffesoli, é uma nova forma de “comunhão dos santos”⁷⁰, “sendo que o ideal

⁶⁷ MAFFESOLI, 1987, p. 176

⁶⁸ MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 163.

⁶⁹ Ethos, conforme o dicionário Michaelis, significa: “espírito unificador que ocorre através de vários aspectos de uma cultura, como quando se diz, por exemplo, que uma ou outra coisa é própria da natureza humana”.

⁷⁰ MAFFESOLI, 1987, p. 103.

comunitário de bairro ou aldeia age mais por contaminação do imaginário coletivo do que por persuasão de uma razão social”.⁷¹ O autor ainda afirma:

Sem querer entender esse assunto, podemos assinar que o solidarismo ou a religião da humanidade, podem servir de pano de fundo para os fenômenos grupais com os quais somos confrontados nos tempos que correm. Isto, particularmente, no que diz respeito à lógica da identidade. Esta última serve de eixo à ordem econômico-política e social que prevaleceu há dois séculos. Porém, mesmo que ela continue a funcionar o seu efeito de rolo compressor não tem mais a mesma eficácia. Assim, para apreender o *sentimento* e a *experiência* partilhados que encontramos em numerosas situações e atitudes sociais, é conveniente partir de outro ângulo de abordagem. O da estética me parece menos ruim.⁷²

Maffesoli sossega quem quer se lamentar sobre o fim dos valores coletivos, valorizando a multiplicação de pequenos grupos de redes existenciais. É o tribalismo que, por um lado se baseia na religião, como a própria palavra diz – re-ligare, por outro na natureza da proximidade. Ao falar em religião, o autor especifica que a sua concepção de religião se baseia “na forma de ser/estar-juntos, naquilo que chamei de ‘transcendência imanente’, outra maneira de designar a energia que cimenta os pequenos grupos e as comunidades”.⁷³ Conforme o autor esta forma talvez acabe com o individualismo reinante até o momento, já que agora há possibilidades e propostas para todas as pessoas, mesmo que as pequenas comunidades ou redes de afinidades tenham uma preocupação muito mais localizada e de existência imediata do que uma preocupação macroscópica e sócio-política. No entanto, diz Maffesoli, “a transformação urbana talvez seja correlativa de uma descristianização galopante, favorecendo um sincretismo religioso de efeitos ainda não calculados”.⁷⁴

O sentimento de agregação faz com que o pertencimento aos grupos ou às “tribos” se transforme no “cimento” que sustenta a vida social. Portanto, esta “argamassa” que fundamenta a comunidade também está apoiada por elementos concretos, como a ação militante, os grandes eventos culturais, a moda, a caridade, a ação voluntária, etc. Todavia, esses elementos devem ser reconhecidos como pretextos cuja função é possibilitar e legitimar a relação de alguém por outrem.

⁷¹ MAFFESOLI, 1987, p. 27.

⁷² MAFFESOLI, 1987, p. 104-105.

⁷³ MAFFESOLI, 1987, p. 84.

⁷⁴ MAFFESOLI, 1987, p. 62.

O autor aponta também que o neotribalismo é uma constatação empírica, ou seja, as pessoas estão se reagrupando em microtribos e buscando novas formas de solidariedade, que não são encontráveis necessariamente nas grandes instituições sociais habituais. A vontade de “estar-junto”, que tem como única preocupação o presente vivido coletivamente, é denominado por Maffesoli como uma “cultura do sentimento”. Esses grupos ou comunidades podem ser abertos ou fechados, dependendo da tradição, das atitudes afetivas ou dos valores.

A socialidade maffesoliana se remete a um sentimento de comunidade que é marcada, predominantemente, pelo corpo coletivo sobre o individual. No estilo pós-moderno o particular se apaga para dar lugar ao típico, podendo se observar nesse cenário, por exemplo, o “tipo musical”, “tipo político”, “tipo guru”, etc. Imagens e simbolismos constituem a vida em uma grande ou banal aventura, aonde coexistem emoção e razão; tornando mais próximas as experiências vividas-em-comum. Além disso, essa estruturação de base, ou socialidade de base, está igualmente vinculada aos “palcos” onde se desenrolam as cenas da vida cotidiana: os shoppings, eventos esportivos e culturais, mega-eventos religiosos, a vida nos condomínios e as relações de vizinhança de toda a ordem. São esses cenários de espetáculo, de teatralidade do circo e do círculo⁷⁵ que ajudam a compor as formas que caracterizam a vida social. Portanto, a cena pós-moderna constitui-se pela comunicação como desejo e prazer de um estar-junto válido em si mesmo, como um ritual não formalizado da vibração em comum.

Portanto, o paradigma da rede exprime para Maffesoli a reatualização do antigo mito da comunidade, daquilo que age no imaginário das pessoas em determinado momento e as faz aglutinarem-se, sem⁷⁶, no entanto ter um nó, um elo norteador, um início, meio e fim. Ele é cíclico, fazendo-nos pensar sobre a relação que une o “lugar” e o “nós”.

1.6 As possibilidades para a vida comunitária em tempos de pós-modernidade

⁷⁵ MAFFESOLI, 1987, p. 109.

⁷⁶ MAFFESOLI, 1987, p. 208.

Analisando os três autores modernos abordados anteriormente, verificamos que existem algumas divergências, mas também pontos em comum que podem nos dar pistas para seguirmos na nossa pesquisa.

Zygmunt Bauman contrasta as idéias de Tönnies e também as do autor Robert Redfield, ambos abordados em seu livro ⁷⁷, dizendo que as mesmas não se sustentam nos tempos de “modernidade líquida”, já que hoje necessitamos de um outro olhar para o apelo comunitário. A “comunidade real” ou a “verdadeira comunidade”, que é aquela que não foi produzida artificialmente ou meramente imaginada, mas que se baseia no entendimento compartilhado por todos os membros, conforme a teoria social de Ferdinand Tönnies, não é o mesmo que dizer que há consenso, afirma Bauman. O consenso implica na construção de um acordo alcançado “por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade” ⁷⁸. O entendimento do tipo comunitário não precisa ser construído, já está dado, “completo e pronto para ser usado” e “*precede* todos os acordos e desacordos” ⁷⁹.

Para Bauman, a comunidade não resiste “ao momento em que o entendimento se torna autoconsciente”⁸⁰, quando é submetido ao exame, enquanto que para Tönnies, “numa verdadeira comunidade não há motivação para a reflexão, a crítica ou a experimentação”. ⁸¹ A distinção feita por Redfield entre “nós” e “eles” ou, os “de dentro” e “os de fora” ⁸², diz Bauman, também já perdeu a sua significação, pois a distância, que era a mais formidável das defesas da comunidade, hoje, com a ampliação da velocidade da informação, impossibilita a manutenção de fronteiras rígidas entre os de dentro e os de fora. Mesmo que houvesse um entendimento comum, afirma o autor, ele seria frágil e vulnerável. Para Baumann, a unidade precisa ser construída, com “longa e tortuosa argumentação e persuasão” ⁸³ e, quando o acordo comum for alcançado, não se verá livre das

⁷⁷ BAUMAN, 2003.

⁷⁸ BAUMAN, 2003, p. 15.

⁷⁹ BAUMAN, 2003, p. 15.

⁸⁰ BAUMAN, 2003, p. 17.

⁸¹ BAUMAN, 2003, p. 17.

⁸² BAUMAN, 2003, p. 18.

⁸³ BAUMAN, 2003, p. 19.

lembranças de lutas e escolhas realizadas ao longo do caminho, enquanto que para Tönnies e Redfield os acordos acontecem de forma “natural” e “evidente”.⁸⁴

É interessante a forma utilizada por Bauman para alertar o leitor sobre as diferentes concepções de comunidade, no que se refere a quem a utiliza e como é construída. Assim, a "comunidade" da elite global é inteiramente diferente daquela outra "comunidade" dos fracos e excluídos e, conseqüentemente, a noção de "comunidade" para cada um desses grupos corresponde a experiências inteiramente diferentes e a aspirações contrastantes. Na pós-modernidade, os vínculos com a comunidade são voláteis, formando comunidades instantâneas, de consumo imediato. Esse processo de liquefação dos laços sociais, conforme o autor, não é um desvio de rota na história da civilização ocidental, mas uma proposta contida na própria instauração da modernidade.

A globalização, palavra em que estão contidos os prós e os contras da vida contemporânea e suas conseqüências políticas e sociais, pode ser um conceito meio difuso, mas ninguém fica imune aos seus efeitos. A rapidez da troca de informações e as respostas imediatas que esse intercâmbio acarreta nas decisões diárias; qualidades e produtos que ficam obsoletos antes do prazo de vencimento; a incerteza radicalizada em todos os campos da interação humana; a falta de padrões reguladores precisos e duradouros; são evidências compartilhadas por todos os que estão neste barco do mundo pós-moderno. Se esse é o pano de fundo do momento, ele vai imprimir sua marca em todas as possibilidades de experiência, inclusive nos relacionamentos amorosos, retirando o sentido de engajamento coletivo e duradouro (senão permanente), e dando vazão ao indivíduo solitário.

Se na sociedade pós-moderna destaca-se fundamentalmente o movimento cotidiano de entrar e sair das “redes de relações”, esta prática não permite que as relações humanas possam amadurecer e nem exigir dos indivíduos um “investimento afetivo”. Tudo isso provoca a incapacidade de se manter laços duradouros, a substituição da durabilidade pela transitoriedade e pela novidade, o

⁸⁴ BAUMAN, 2003, p. 19.

encurtamento do período de tempo entre o desejo de sua realização e a utilidade e desejabilidade das posses de sua inutilidade e rejeição.

Portanto, o ser humano quer despende pouco tempo para a vida comunitária, voltando logo para sua atmosfera individual de escolhas. Por isso, as comunidades, diz Bauman, mais dispersam do que fazem confluír a energia dos impulsos de sociabilidade.

Michel Maffesoli segue mais ou menos o raciocínio de Bauman, descrevendo com paixão os caminhos encontrados pelos indivíduos e pelas massas no cotidiano para resistir ao horror do poder. Ele demonstra como a razão na modernidade foi transformada em instrumento de controle, expulsando e condenando todas as manifestações não-rationais, afetivas, da ordem do inútil, a cultura do sentimento. Maffesoli mostra que o ser humano, ser simbólico, não pode ser reduzido à lógica do utilitário, nem ter amputada a sua dimensão mágica, poética, sonhadora. Por isso, usa muitas metáforas para explicar as saídas que os seres humanos utilizam para superar os obstáculos do mundo atual. Cita, por exemplo, rituais sociais, como a organização de um jantar ou de uma partida de futebol, através dos quais se pode, facilmente, entender o cotidiano e todas as situações que favorecem o estar-junto como forma de encontro de prazer, de conforto, de partilha de sentimentos. A hierarquia, contudo, nunca desaparece, pois além das relações complementares, há também as antagônicas e inclusive excludentes.

Para Maffesoli a forma de vida tribal surge como uma espécie de compensação diante de uma sociedade fragmentada, fria, individualista, competitiva e burocrática. A vivência no interior das tribos abre a possibilidade de um encontro afetivo, a criação de um espaço de dissidência e de um canal simbólico de expressão identitária. Elas são nada mais que microgrupos com ideais comunitários, que se acreditava terem sido ultrapassados. É um novo reencantamento do mundo que teria como cimento principal uma emoção ou sensibilidade vivida em comum, ou seja, é um estilo-estético-afetivo nascido da vida do dia-a-dia.

Em seu mais recente livro "A Parte do Diabo", Maffesoli utiliza o dualismo como ferramenta para entender a época em que vivemos. Bem e mal, além de morte e vida são alguns dos temas abordados pelo autor, que faz uso de eventos extraídos do cotidiano - como raves, "rachas" automobilísticos e grandes shows de rock - para exemplificar o fim de uma era em que o bem reinou como valor absoluto, sendo que a relação social em gestação atualmente é a de uma "harmonia conflitante". Em entrevista à Agência Folha⁸⁵, perguntado a que tipo de harmonia se referia, Maffesoli respondeu:

Quero dizer com isso que tanto na imagem do panteão grego como na multiplicidade de orixás nos cultos afro-brasileiros existe uma pluralidade de valores. Esse é o "relativismo", no seu sentido mais simples. A vida social não pode mais ser compreendida, nacional ou internacionalmente, como a expressão de um bem único. Mas é preciso que exista a compensação entre o bem e o mal. É isso que caracteriza a natureza humana, sua "completude". Terminamos uma fase de dominação que o antropólogo Gibert Durand chamava de "regime esquizofrênico". Me parece bem mais interessante refletir sobre o sincretismo que se encontra nas novas gerações: religiosidade, festas de todos os tipos, desenvolvimento da música tecno e outros fenômenos da mesma ordem que nos falam da harmonia conflitante.

Então, há espaço para o comunitário na pós-modernidade? Os autores Bauman e Maffesoli, com uma leitura mais realista da contemporaneidade do que Tönnies, afirmam que vivemos em uma época em que se esboça uma nova ordem e um novo estilo, o "estilo estético". Há uma procura de laços afetivos concretos como fuga da massificação, desenvolvendo-se, portanto microgrupos com ideais comunitários, que se acreditava terem sido ultrapassados. Após um período de desencantamento do mundo, quem sabe estamos vivendo um reencantamento, que teria como cimento principal uma emoção ou sensibilidade vivida em comum.

Portanto, deve-se observar com profundidade e não fazer analogias superficiais. É necessário lançar um novo olhar, identificando as várias culturas e "tribos", apreendendo e apreciando cada coisa a partir da nossa coerência interna e não a partir de um julgamento exterior que dita o que ela deve ser. No contexto da nossa pesquisa, talvez seja mais compreensível falar em reconstrução das

⁸⁵ AGÊNCIA FOLHA. Disponível em: ><http://www.folhaonline.com.br>>. Acesso em: 04 dez. 2007.

comunidades, diluindo o velho e saudoso conceito de comunidade dos anos passados.

Chegar a um conceito de comunidade ou a uma concepção clara de vida comunitária em nossos dias é como fazer o prolongado trabalho da urdidura, para então resultar em um “tecido” ou uma “rede”. Ou seja, é dispor todas as categorias, teorias, vertentes, possibilidades e analisá-las. E, mesmo assim, sempre há limitações, pois tudo isso também está permeado da nossa própria experiência, que é tão diferente de uma pessoa para outra.

Apesar de diferentes compreensões, é verdade que falar-se de comunidade no Vale do Taquari traz uma sensação boa, um sentimento de pertença à determinada coletividade. Talvez a dimensão subjetiva se coloque como mais significativa do que as outras dimensões, devido à história cultural e religiosa do povo que constitui o Vale do Taquari, região na qual a vida comunitária religiosa continua a ter expressão significativa.

1.7 Comunidades de fé

Verificamos que há um senso comum nas diferentes ciências e nos últimos séculos ao se falar em comunidade enquanto grupo de pessoas relativamente pequeno. No entanto, verificamos também que há um pluralismo de estilos de comunidade, dependendo da base ideológica, social, política e religiosa em que a mesma está inserida, podendo ela ter objetivos e formas de organização de cunho elitista, hierárquico, anarquista, democrático, fraterno ou outro. Até aí comunidades de fé não têm diferença em relação a qualquer outra entidade não religiosa em termos de organização. O que então as diferencia? Por que as pessoas ainda procuram as comunidades de fé num mundo com tantas ofertas tentadoras? Que modelos de comunidade de fé existem? Como surgiram as comunidades cristãs? Quais os desafios das comunidades cristãs no mundo pós-moderno?

Brakemeier afirma que as comunidades de fé se constituem “como entidades civis, são ‘associações religiosas’, constituídas como pessoas jurídicas, que se regem por regulamentos próprios e, todavia, em conformidade com as leis

dos respectivos países”.⁸⁶ Para clarear melhor o conceito *comunidade e igreja*, o autor faz a seguinte distinção:

‘Comunidade’ é a congregação local, enquanto ‘igreja’ designa um conjunto de comunidades... A diferença está unicamente na origem etimológica. ‘Igreja’ provém do grego *ekklesia*, que significa ‘assembléia’, enquanto que ‘comunidade’ é termo latino, designando um grupo unido por algo comum. Sob tal perspectiva, viver em comunidade é viver em igreja e vice-versa. Comunidade cristã sempre possui natureza ‘eclesial’.⁸⁷

1.7.1 A origem da comunidade cristã

Com o intuito de saber sobre a origem da comunidade cristã, me ative a alguns autores modernos que estudaram profundamente essa origem. Nas pesquisas realizadas, Jürgen Roloff constata que Jesus, em seu ministério, não teve a preocupação em fundar uma igreja. Conforme o autor⁸⁸, o conceito *igreja* vai se construindo aos poucos, sendo Paulo o apóstolo que melhor entendimento teológico apresenta sobre o conceito. Mesmo assim, nas últimas cartas de Paulo ainda não aparece clareza em torno do tema. A sua preocupação é buscar respostas às perguntas sobre como a pregação, o ensino e a ação de Jesus colaboraram para o surgimento da igreja após a Páscoa.

Jesus atuou exclusivamente entre os judeus da Palestina e sua mensagem teve como foco a fé, que deve ser assumida como decisão pessoal, assim como o batismo o era para João Batista. Apesar de ser uma decisão pessoal, Jürgen Roloff afirma que quem possibilita e promete a fé é o próprio Jesus, como representante de Deus, “confrontando o ser humano com a oferta salvífica deste Deus e abrindo-lhe a possibilidade de acatar essa oferta de salvação”.⁸⁹ A fé surgia a partir de uma relação pessoal entre Jesus e a pessoa, mas apontava para o coletivo, “para uma relação entre Deus e seu povo”.⁹⁰ Nesse sentido, quem assumia a fé também era

⁸⁶ BRAKEMEIER, Gottfried. **Por que ser cristão?** Dez boas razões para crer em Jesus Cristo, crer na ressurreição, viver em comunidade, ler a Bíblia, amar o próximo. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 48.

⁸⁷ BRAKEMEIER, 2004, p. 49-50.

⁸⁸ ROLOFF, Jürgen. **A Igreja no Novo Testamento.** Tradução de Nélcio Schneider. São Leopoldo: Sinodal e Centro de Estudos Bíblicos, 2005, p. 34.

⁸⁹ ROLOFF, 2005, p. 34.

⁹⁰ ROLOFF, 2005, p. 34.

chamado ao seguimento, para o serviço, como foi o caso dos discípulos, que se tornaram a nova família de Jesus, que tem como missão servir aos outros.

Os autores citados concordam com a afirmação de que se sabe muito pouco sobre o desenvolvimento e a constituição das primeiras comunidades. Devido às rápidas mudanças nas duas primeiras décadas, o que aparece são vários modelos, às vezes concomitantemente. Carlos Mesters e Francisco Orofino ⁹¹ dividem a história dos anos 30 aos anos 70 do primeiro século em duas etapas, baseando-se em critérios da conjuntura política, social e econômica da época para exemplificar os diferentes modelos de organização e de rumo das primeiras comunidades cristãs. Da primeira etapa, dos anos 30 aos anos 40, segundo eles, quase não há informações sobre o início das comunidades. Alguns textos, como Atos 2. 1-13 apresentam a idéia de que o início se deu com a ordem dada por Jesus aos discípulos, no dia de Pentecostes, para continuarem a sua mensagem após a ressurreição. Não há clareza se esta data foi o ponto de partida para a formação das primeiras comunidades cristãs, mas sabe-se, no entanto, que o início da igreja se deu porque os adeptos de Jesus queriam “dar continuidade à reunião escatológica de Israel iniciada por Jesus antes da Páscoa – agora, todavia, numa nova situação criada pelo fato de que Jesus, pela ação de Deus, estava manifesto como rei messiânico de Israel”. ⁹²

O que se verifica, segundo Jürgen Roloff, é que após Pentecostes o grupo dos doze cria uma identidade grupal diferente em relação aos demais grupos de Israel, que, aliás, se distinguia dos demais devido ao número e tipo de proposta. Essa identidade toma forma em termos sociológicos – “a experiência de um isolamento cada vez maior dos discípulos de Jesus em Israel”⁹³, e em termos teológicos – “a experiência escatológica da novidade baseada na presença do Espírito”⁹⁴, sendo os elementos fundamentais a sua fé em Deus manifestos através do batismo (Atos 2,38) realizado em nome de Jesus, e os cultos com a prática do

⁹¹ MESTERS, Carlos e OROFINO, Francisco. As primeiras comunidades cristãs dentro da conjuntura da época: as etapas da história, do ano 30 ao ano 70. **A Palavra na Vida**, São Leopoldo: Centro de Estudos Bíblicos, 1995, p. 34 - 44.

⁹² ROLOFF, 2005, p. 63.

⁹³ ROLOFF, 2005, p. 34.

⁹⁴ ROLOFF, 2005, p. 74.

partir do pão (Atos 2,42). Mesters e Orofino explicam como surgiu essa nova identidade de grupo:

Foi o povo de Antioquia que começou a perceber a diferença entre os judeus e os que acreditavam em Cristo. Para distingui-los, deu a esses o nome de *Cristãos* (At 11.26). A partir do nome dado pelo povo, a própria comunidade começa a dar-se conta da sua identidade.⁹⁵

A segunda etapa a que se refere Mesters e Orofino compreende os anos 40 a 70, quando missionários e missionárias levam a mensagem da Boa-Nova para fora da Palestina, do Oriente para o Ocidente, do mundo rural para as cidades, como as da Ásia Menor, Grécia e Itália. Muda também a organização dos primeiros cristãos, que até então se reuniam ao redor das sinagogas, agora passam a se reunir ao redor das casas, nas periferias dos centros urbanos. Nessa época, as mulheres passam a participar efetivamente na vida da comunidade, apesar de elas terem o seu valor restritamente na organização interna das casas, já que na vida pública sofriam sérias restrições devido ao patriarcado judaico, reforçado pela cultura greco-romana. Com a proposta inovadora de Jesus, muitas mulheres aderiram ao movimento das primeiras comunidades, como hospedeiras dos cultos cristãos, discípulas (At 9,36), presidentes (Rm 16,1), colaboradoras (Rm 16,3), companheiras ou apóstolas (Rm 16,7).

Os cultos aconteciam, inicialmente, no templo e nas casas (Atos 2,46). O grupo dos discípulos participava no templo porque ele era visto como o centro de Jerusalém, local de culto de todo o povo de Israel. Com a expansão para fora da Palestina, a casa (*oikos*) tornou-se o local de reunião e do nascimento da própria igreja, conforme afirma Marga Ströher:

O modelo de *igrejas na casa*, mesmo tendo recebido influências de outras formas de organização do seu tempo, é inovador. A casa, para as primeiras comunidades cristãs, não representa apenas o espaço físico para assembleia, mas o lugar de transformações de relações interpessoais e sociais.⁹⁶

⁹⁵ MESTERS E OROFINO, 1998, p. 39.

⁹⁶ STRÖHER, Marga. **Entre a afirmação da igualdade e o dever da submissão.** Relações de igualdade e poder patriarcais em conflito nas primeiras comunidades cristãs, 2000, p. 38.

A autora ainda afirma que nessa época surgiram muitos clubes, associações, grêmios e corporações, nas quais o acesso era livre, apesar de serem geralmente formados por pessoas de um mesmo status social e de uma mesma profissão. Também esses realizavam ofícios, rituais cúlticos, refeições em conjunto e providenciavam o sepultamento de seus membros. As comunidades cristãs copiavam os modelos mais democráticos e igualitários desses grupos para sua experiência de comunidade da casa. Apesar disso, Marga Ströher afirma:

O modelo da Igreja doméstica foi inovador, mesmo tendo recebido influências de outras formas de organização do seu tempo. Ele não obedecia à estrutura do *oikos*, nem copiava o modelo das associações, nem se restringia ao tipo de *ekklesia* doméstica sinagoga, nem se caracterizava como escola filosófica.

As igrejas “da casa” foram um fator decisivo para o desenvolvimento cristão. Elas promoveram o surgimento de lideranças e a forma da vida da igreja. ‘Ela (a igreja doméstica) fornecia espaço para a pregação da palavra, para o culto, e também para a partilha de mesa social e eucarística.’

Nestas comunidades as mulheres não eram excluídas da liderança. Na igreja “doméstica” as oportunidades para as mulheres eram equiparadas às dos homens. Não somente para as mulheres, mas também para outros membros da comunidade que ‘vinham de diferentes grupos e fileiras da sociedade associados à família’. A comunidade, então, precisou aprender a trabalhar novas maneiras de convivência, pois as regras de comportamento vigentes não podiam ser aplicadas.⁹⁷

É importante ressaltar o que a autora fala quanto ao anúncio da fé, que passa do espaço privado para o público, mas dentro da casa. A casa, como comunidade cristã, torna-se espaço público de ensino do evangelho, de oração, de troca de experiências e do partir do pão. Essa é a própria eclesia, “a ação escatológica de vocação por parte de Deus”⁹⁸ e, conforme o apóstolo Paulo, a eclesia compreendida como evento cultural dentro da casa.

1.7.2 Viver em uma comunidade cristã

Conforme Atos 1.12 – 26, no dia de Pentecostes, 50 dias após Páscoa, os discípulos e várias mulheres estavam reunidos em casa, em oração. Nesse momento cumpriu-se a promessa de Jesus dada aos seus discípulos antes de sua

⁹⁷ STRÖHER, Marga J. “A Igreja na casa dela” – papel religioso das mulheres no mundo greco-romano e nas primeiras comunidades cristãs. Série Ensaios e Monografias. São Leopoldo: IEPG, 1996, p. 19.

⁹⁸ STRÖHER, 1996, p. 92.

ascensão (Lucas 24.49), que foi o envio do Espírito Santo. As pessoas ali reunidas estranharam muito tudo o que estava acontecendo (Atos 2. 5-13), mas a partir desse dia, diversos grupos de pessoas convertidas e batizadas formaram comunidades em várias cidades. Essas pessoas tinham consciência de que era necessário ficarem ligadas umas às outras pela fé em Jesus Cristo e que esta fé as impulsionava para as atividades do dia-a-dia, fundamentadas em três ações: a) o ensino; b) a oração e o louvor; c) o serviço ao próximo (Atos 2. 42-47). Por muito tempo essas comunidades tinham a casa como o espaço onde se realizavam essas ações, e das quais todos participavam igualmente, sem distinção.

A vida cristã é vivenciada e interpretada como uma vida de fé comunitária. Por isso, um dos elementos fundamentais da comunidade é o inter-relacionamento de seus membros, ou seja, é fundamental *con-viver* com os outros, viver em comunhão. Brakemeier diz que “comunhão humana é algo dado, é um fato, uma realidade, da qual ninguém consegue se eximir. Sempre temos gente ao nosso lado. Fazemos parte de uma comunidade, queiramos ou não.”⁹⁹ Ainda conforme o autor, devido à grandeza dessa comunidade ou sociedade e da pluralidade da humanidade vivemos num grande potencial conflitivo, sendo difícil *con-viver*. Isso ocorre desde o início da cristandade, quando os cristãos divergiam devido às tradições, costumes, língua e etnia, afirma Brakemeier. Retornamos ao que diz Bauman quanto ao binômio segurança e liberdade, que é um dos conflitos vividos pelos seres humanos contemporâneos. Comunidade, portanto, não significa uniformidade, pois viver em comunidade requer abertura ao outro, respeito, adequação ao contexto.

Como vimos anteriormente, Tönnies afirma que o entendimento do tipo comunitário não precisa ser construído, já está dado, “completo e pronto para ser usado” e “*precede* todos os acordos e desacordos”.¹⁰⁰ Essa visão difere da de Brakemeier e também da de Bauman, que afirmam que uma comunidade precisa trabalhar o consenso, sendo consenso “um acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos

⁹⁹ BRAKEMEIER, Gottfried. **Por que ser cristão?** Dez boas razões para crer em Jesus Cristo, crer na ressurreição, viver em comunidade, ler a Bíblia, amar o próximo. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

¹⁰⁰ BAUMAN, 2003, p. 15.

díficeis, de muita disputa e contrariedade, e murros ocasionais”.¹⁰¹ Uma comunidade que faz distinção entre “nós” e “eles”, ou os de “dentro” e os de “fora”, é uma comunidade excludente, auto-suficiente, superficial. Nela não há motivação para a reflexão, a crítica e a experimentação. É uma comunidade isolada, fora da realidade.

O fator determinante para uma boa convivência e um bom relacionamento cristão é viver a unidade na diferença, o que é possível não através do domínio, mas do serviço. A maneira cristã de liderar é servir. E esse serviço deve acontecer em qualquer contexto, seja na igreja, seja na associação, seja na escola. Se o cristão serve na comunidade da igreja, também serve na comunidade da escola. Sua função não é um servir a si mesmo e ao seu desenvolvimento, mas sim a de assumir a responsabilidade pelo bem-estar e pelo desenvolvimento do coletivo, de toda a criação, inclusive. Entre as pessoas “não pode haver judeu nem grego; nem escravo nem liberto; nem homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo Jesus”.¹⁰² Para tal uma comunidade de fé não tem como viver sem construir coletivamente a sua identidade. E essa identidade está fundamentada em Jesus Cristo, que é o Senhor e Salvador dessa comunidade. “Jesus Cristo cria comunidade como preferencial campo de atuação para o amor, o maior mandamento. A pessoa cristã não é ‘acionista’ de uma empresa em busca do lucro particular, ela é membro de uma cooperativa a serviço da mutualidade (cf. Gálatas 6.2).”¹⁰³

Conforme Brakemeier, a maior diferença entre uma comunidade de fé e uma outra comunidade ou associação humana é que na comunidade de fé a autoridade é eleita por Deus, que deve exercer a tarefa de fazer cumprir a vontade de Deus neste mundo, enquanto em outras associações a autoridade é eleita pelos seus sócios, que na maioria das vezes, decidem em favor de si próprios. Além disso, quem convida as pessoas a participarem da comunidade é Deus, através do evangelho, enquanto em uma outra associação são os interesses pessoais. O autor explica que o “evangelho cristão é boa-nova em sentido qualificado. É evento que traz salvação.”

¹⁰¹ BAUMAN, 2003, p. 15.

¹⁰² Conforme o texto bíblico de Gálatas 3.28.

¹⁰³ BRAKEMEIER, 2004, p. 53.

¹⁰⁴ É ação – reflexão – ação, manifestando-se através do perdão dos pecados, da justificação por graça e fé, da reconciliação com Deus e da dignificação das pessoas que estão à margem. A palavra de Deus, o evangelho (reflexão), é o alimento das pessoas que convivem na comunidade, porque conforta e cura (ação). Motivado pela reflexão e ação, cada pessoa da comunidade assume como sua identidade o mandamento do amor – amar a Deus e ao próximo como a si mesmo ¹⁰⁵.

1.7.3 O Sacerdócio Geral de Todos os Crentes e a Comunidade

Conforme Brakemeier, recebemos o legado de servir ao outro em qualquer lugar e em qualquer espaço, do próprio Jesus Cristo, que convocou discípulos e discípulas, com diferentes dons e tarefas, a continuarem a missão já por ele iniciada, enviando-os a todos os povos: “Ide, portanto, fazei discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo (Mateus 28.19). Aos mesmos discípulos disse: “[...] e sereis minhas testemunhas tanto em Jerusalém, como em toda a Judéia e Samaria, e até aos confins da terra” (Atos 1.8b).

A expressão mais clara da doutrina do sacerdócio geral de todos os crentes encontramos em 1 Pedro 2. 1-10 “[...] Vós, porém, sois raça eleita, sacerdócio real, nação santa, povo de propriedade exclusiva de Deus, a fim de proclamardes as virtudes daquele que vos chamou das trevas para a maravilhosa luz, [...]”¹⁰⁶. Com o batismo a pessoa passa a integrar este sacerdócio, ou seja, a pessoa não necessita de “mediadores” humanos para falar com Deus, pois, na qualidade de sacerdote, tem acesso direto a Deus a partir da fé e da oração e através de Jesus Cristo (1 Timóteo 2.5).

O Sacerdócio Geral de Todos os Crentes quer dizer que Deus, através de Jesus Cristo, revelou seus desígnios e deu a tarefa de divulgar o Evangelho no mundo inteiro através de seus missionários e suas missionárias, os cristãos e as cristãs. Assim eles e elas não fazem outra coisa senão praticar o sacerdócio geral de todos os batizados. Por isso, não há mais nada que só os sacerdotes

¹⁰⁴ BRAKEMEIER, 2004, p. 56.

¹⁰⁵ Refere-se ao texto bíblico de Mateus 22. 37-39.

¹⁰⁶ 1 Pedro 2.9

soubessem. Todos são sacerdotes equivale a dizer que um não é mais do que o outro e que à toda comunidade equivale a tarefa de anunciar o evangelho. Se a fé não for posta à serviço do outro, praticada e vivida em comunidade, torna-se morta.

Portanto, a Igreja, isto é, a comunidade de fé é formada por todos aqueles que crêem em Jesus Cristo, pelos leigos. Lutero, ao redescobrir o valor da comunidade, não nega a necessidade de haver pregadores da palavra, administradores dos sacramentos, diáconos e outros obreiros e obreiras. Ele entende o ministério como serviço. Não deve criar dependências, não deve redundar em dominação nem reduzir o “leigo” a simples consumidor religioso. Muito pelo contrário, todos os serviços devem ter, por finalidade, a promoção de uma comunidade responsável, madura e capaz de distinguir entre verdadeira e falsa doutrina.

Lutero ainda deu uma orientação para as comunidades, todos os batizados, para quando os ministros ordenados distorcessem o Evangelho:

[...] um cristão tem tanta autoridade que até no meio de cristãos pode e deve [...] ensinar [o Evangelho], mesmo que não convocado por pessoas, quando vê que o professor [pregador] ali está ensinando [pregando] errado; entretanto, que se proceda de forma educada e decente.¹⁰⁷

No que se refere à identidade da educação da e na IECLB, esta deve basear-se nos princípios evangélico-luteranos, que norteiam todas as suas organizações. As Diretrizes da Política Educacional da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) expressam os fundamentos bíblicos, teológico-confessionais e pedagógicos que orientam a educação na IECLB. Entre os teológico-confessionais, traz o seguinte sobre o Sacerdócio Geral de Todos os Crentes:

A compreensão teológica do Sacerdócio Geral de Todos os Crentes implica uma relação igualitária entre os diferentes. Cada ser humano, na sua individualidade, é diferente; tem conhecimentos e experiências diferenciadas; tem construções simbólicas distintas e vive em contextos específicos, estabelecendo redes de relações de forma peculiar e própria.

O Sacerdócio Geral de Todos os Crentes ilumina a ação da comunidade e de cada membro em particular. Numa perspectiva cidadã, o Sacerdócio Geral de Todos os Crentes abre novos espaços, fortalecendo os

¹⁰⁷ FISCHER, Joachim H. Reforma Luterana e Missão, in: **Estudos Teológicos**, v. 41, n. 3, 2001, p. 3.

já existentes.¹⁰⁸

Portanto, a dimensão teológica do Sacerdócio Geral de Todos os Crentes nos leva sempre de novo a avaliar as relações interpessoais nos mais diversos espaços e com as mais diversas pessoas dentro da comunidade, além de nos lembrar que o nosso fazer pedagógico e de ação educacional devem ocorrer na horizontalidade, onde as pessoas com funções e responsabilidades distintas não se sobrepõem, mas contribuem entre si.

Verificamos que o significado *comunidade*, conforme o dicionário, tem a ver com *comum*, *comungar*, ... *Comunidade* suscita, então, uma relação de horizontalidade, de parceria, de troca de saberes e fazeres. Portanto, na comunidade os sujeitos são compreendidos com foco em suas relações, sendo constituídos por meio destas, em uma constante dialética entre o individual e o coletivo. A comunidade se expressa como espaço de construção de cidadania, no qual todas as falas são legítimas. Esse conceito, que pode parecer utópico, é tomado nessa perspectiva para que marque o desafio de atuarmos focando as relações entre indivíduos, e entre estes e a sociedade, em uma busca de valorização das relações comunitárias que visem ao bem comum.

¹⁰⁸ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. **Textos orientadores para a educação evangélico-luterana.** São Leopoldo: Sinodal, 2005, p. 14.

2 INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COMUNITÁRIA

Pouco após a minha chegada, o diretor de Teutônia reuniu os pais e verificou com eles a construção de grande escola, que provisoriamente também pudesse ser usada como igreja. Toda a comunidade estava plenamente de acordo com esta proposta e logo se puseram a trabalhar. Cada casa tinha que colocar um trabalhador à disposição.

Ernst Janfrüchte¹⁰⁹

No primeiro capítulo conceituamos comunidade como dimensão espaço/temporal e subjetiva na qual os sujeitos são compreendidos com foco em suas relações, em uma constante dialética entre individual e coletivo: ora a comunidade se expressa como espaço de construção de cidadania, ora se expressa pela descrença na felicidade e na insegurança em relação ao que fazer, sendo o individualismo a marca registrada da pós-modernidade. São dois enfoques diferentes para pensar relação, porém complementares.

Sob a luz desta ótica da realidade analisaremos as tramas de relações e vivências entre os sujeitos e as instituições ou dos sujeitos nas instituições. É importante ressaltar mais uma vez que as histórias das pessoas que viveram e vivem as instituições comunitárias são documentos antropológicos que nos contam os ritos, valores e costumes, constituindo assim testemunhos ricos que devem ser lidos e compreendidos numa perspectiva múltipla e interdisciplinar.

2.1 Conceito de Instituição

As pessoas transitam e permanecem em instituições desde que nascem, como forma de integrar-se numa sociedade em que aprendem a organizar suas

¹⁰⁹ O diácono Ernst Janfrüchte foi o primeiro professor e pastor da colônia alemã de Teutônia, nos anos de 1869 a 1872. Fala extraída de “Os primórdios da Colônia de Teutônia, no Rio Grande do Sul”, texto traduzido do original por:

ALTMANN, Friedhold; DREHER, Martin N. Os primórdios da Colônia Teutônia, no Rio Grande do Sul. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo: Série História, v. 2, n. 2, p. 149-165, 1998.

condutas de acordo com as exigências e as expectativas dos “outros”, baseados num sistema de normas e valores específicos. Essas instituições podem ser entendidas como comunidades de fé, de tribos juvenis, de negros e outras mais.

Para Bleger, do maior ou menor grau de integração do ser humano depende a sua identidade, que sempre será grupal e, com isso, sempre institucional. Nesse sentido, Bleger afirma que “o grupo é sempre uma instituição muito complexa, ou melhor, é sempre um conjunto de instituições”.¹¹⁰ O autor entende que a instituição se dá no nível interativo do funcionamento grupal e, à medida que este funcionamento se torna muito rígido, o grupo acaba se burocratizando, tomando forma de Organização.

Gregorio Baremlitt, que se concentra mais no estudo do *institucionalismo*, define *instituição* em termos gerais da seguinte forma:

As instituições são lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a norma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas, regularidades de comportamento.¹¹¹

Vemos aí que o autor afirma ser difícil definir especificamente o que é uma instituição, já que ela não necessariamente precisa de uma formalização por escrito, mas pode constituir-se em códigos, que são transmitidos verbal ou praticamente, como é o caso da linguagem, do parentesco e da divisão do trabalho humano. No entanto outras, como é o caso da educação, da religião, da justiça, necessitam de regras, leis, normas e pautas. Todas elas se materializam, se concretizam nas chamadas *organizações*. Conforme Baremlitt:

As organizações, então, são formas materiais, muito variadas, que compreendem desde um grande complexo organizacional tal como um ministério: Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Ministério da Fazenda etc., até um pequeno estabelecimento. Ou seja, as organizações são grandes ou pequenos conjuntos de formas materiais que põem em efetividade, que concretizam, as opções que as instituições distribuem, que as instituições enunciam. Isto é, as instituições não teriam vida, não teriam

¹¹⁰ BLEGER, José. Psicologia Institucional. In: RAPPAPORT, Clara Regina (Coord.). **Temas Básicos de Psicologia**, Vol. 15. São Paulo: EPU, 1986, p. 20.

¹¹¹ BAREMLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 27.

realidade social se não fosse através das organizações. Mas as organizações não teriam sentido, não teriam objetivo, não teriam direção se não estivessem informadas como estão, pelas instituições.¹¹²

Baremlitt ainda afirma que, para que uma sociedade humana exista, são necessárias, no mínimo, quatro instituições: a da língua, a das relações de parentesco, a da religião e a da divisão do trabalho. “Estas são sinônimo de existência de um coletivo humano.”¹¹³ Não se pode dizer qual surgiu primeiro e nem qual é a mais importante, somente que é o conjunto que constitui a sociedade humana. Nessa coletividade, que o autor também denomina de comunidade, há necessidades básicas indiscutíveis e universais, que geram uma demanda. Nos últimos 200 anos, conforme o autor, as mudanças ultrapassaram as mudanças ocorridas ao longo dos dois mil anos, resultando numa revolução tecnológica, o que acelerou o chamado progresso. As conseqüências refletiram na necessidade da produção do saber e na organização social. Enquanto se criaram um grande número de especialistas, intelectuais, profissionais, chamados por Baremlitt de *experts*¹¹⁴, para dar conta das demandas, as comunidades perderam seu grau de compreensão, do controle sobre suas necessidades, do conhecimento de seus recursos e formas de organização. A tarefa toda passa para os *experts*, que fazem com que as comunidades pensem que

têm perdido, tem alienado o saber acerca de sua própria vida, o saber acerca de suas reais necessidades, de seus desejos, de suas demandas, de suas limitações e das causas que determinam estas necessidades e estas limitações.¹¹⁵

Dessa forma, as instituições perderam sua autonomia para auto-analisar-se, organizar-se e resolver seus próprios problemas. É necessário que elas voltem ao protagonismo. Para Baremlitt, as comunidades precisam se articular, criar dispositivos para elas mesmas saberem o que necessitam para viver.

É fundamental que as instituições desmistifiquem o saber dominante, assumindo a autogestão, o que não significa que não haja hierarquias, capacidades

¹¹² BAREMLITT, 1992, p. 30.

¹¹³ BAREMLITT, 1992, p. 31.

¹¹⁴ BAREMLITT, 1992, 14-24. Grifo do autor.

¹¹⁵ BAREMLITT, 1992, p. 17

diferenciadas, distribuição de tarefas. O que não pode ocorrer é a hierarquia de poder, onde um impõe a vontade sobre o outro e onde o saber é produzido fora dos interesses da coletividade. O saber dos *experts*, dos quais fala o autor, deve ser expressão dos interesses e do saber essencial do coletivo. Este é o ideal da vida coletiva. Mas o autor também coloca que, como as comunidades não são as detentoras do saber, nem das riquezas, nem dos recursos e propriedades, a tarefa da autogestão não é fácil, podendo exemplificar-se esta situação com muitas lutas do povo sufocadas na história da humanidade. Ou essas iniciativas são sufocadas, são eliminadas ou são incorporadas (compradas) por aqueles que detêm o poder, voltando-as para o seu interesse.

Pertencer a uma instituição significa estar identificado com ela, “estar incluído num vínculo que sustenta o eu”¹¹⁶, significa renunciar a certas expectativas individuais para poder pertencer. Este esforço para pertencer pode causar sofrimento, aflorando os conflitos interpessoais, intergrupais ou interinstitucionais. Os autores institucionalistas, em geral, concordam que uma instituição está investida de desejos, expectativas, projetos, sonhos que nem sempre são os mesmos daqueles que a criaram.

No documento “Diretrizes da Política Educacional da IECLB”, no item que fala sobre a dimensão institucional, lê-se:

A educação se faz por meio da instituição e da institucionalização de valores e práticas (ações). (...) É função da instituição eclesial-educacional constituir um projeto criativo de educação. A dimensão institucional supõe a análise do contexto de cada local de ensino, a fim de verificar as possibilidades e as necessidades, com vistas à construção do projeto político-pedagógico. No cenário institucional, regras e leis transitam entre o que já está consolidado – por vezes até engessado – e aquilo que ainda está por ser construído. As regras e as leis são necessárias, pois expressam um dever-ser que organiza e dá razão de ser à instituição. Faz parte de uma instituição pensar e repensar sua função, organização e ação.

A instituição como espaço organizado possibilita às pessoas agruparem-se para cultivar determinada tradição, auxiliar numa situação emergencial, recrear-se, cultuar Deus, fazer algo pelo outro que está desprotegido. Através da instituição, as pessoas reafirmam a singeleza do estar-junto, que é expressão de um viver ético e promotor da compreensão humana.¹¹⁷

¹¹⁶ BUTELMAN, Ida (Org.). **Pensando as instituições:** teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 139.

¹¹⁷ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 16

Precisamos ter claro que a compreensão de instituição apresentada acima foi elaborada por setores da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que é uma instituição comunitária eclesial, histórica. Por isso, ela afirma que a instituição educativa determina fronteiras, mais ou menos precisas, mais ou menos permeáveis, entre o dentro e o fora; decide sobre os indivíduos que a integram; recebe mandatos e demandas que geram projetos, planos e programas; edifica uma estrutura organizativa; instala procedimentos e rotinas; favorece (ou obstaculiza) processos de mudança; gera mecanismos e modos de regulação de conflitos; apóia-se num aparato doutrinário-jurídico-normativo. Em síntese, produz uma *cultura institucional*, que se apresenta como um sistema de valores, idéias e normas com a finalidade primordial de colaborar com a manutenção ou renovação das forças vivas da comunidade, permitindo que as pessoas com ela envolvidas possam viver, amar, trabalhar, mudar e, quem sabe, criar um mundo a sua imagem.

A partir do esclarecido acima, nesta pesquisa em questão, quando se fala em *instituição de educação comunitária*, se fala da Instituição Rede Sinodal de Educação, ligada à Instituição Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, manifesta nas organizações comunitárias educacionais no Vale do Taquari, que são as escolas. Estas escolas, na pesquisa em questão, também serão consideradas como instituições porque faço uma análise daquilo que sobre determina o tipo de relações internas e externas das escolas, não me atendo à materialização da organização escolar, como por exemplo, o espaço físico.

2.1.1 A instituição educativa escolar

Apesar de todas as críticas à educação em nosso país, não dá para negar que no século XX ela recebeu destaque e que se fizeram muitas mudanças, como a implantação da educação básica e obrigatória, a ampliação progressiva até alcançar a idade mínima de 14 anos de idade e os esforços para oferecer uma educação para todos, sem distinção. Por isso, ela teve muitas conseqüências positivas para o desenvolvimento pessoal e social e continua sendo vista como essencial na formação do ser humano. No entanto, como a visão de educação restringiu-se à educação escolar, aconteceu certo abandono da responsabilidade social e coletiva diante da educação.

O Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, apresenta o conhecimento como um valor significativo maior do que o acúmulo de bens materiais. No passado, a grande maioria dos pais queria principalmente deixar terras, patrimônios e riquezas materiais como heranças a seus filhos; hoje, muitos percebem que o melhor é propiciar conhecimentos, por meio de uma boa formação geral, e maneiras de continuar adquirindo mais conhecimentos, num processo de educação permanente. Por isso, é na escola e na universidade que as famílias apostam para que seus filhos recebam uma boa educação e é para eles que a sociedade passa a responsabilidade do progresso ou não do país, mesmo que não possa ser visto dessa forma. Referente a isso César Coll afirma:

A educação escolar adquiriu o *status*, no imaginário coletivo, de instrumento do mais alto grau não apenas para promover o desenvolvimento e a socialização de todas as pessoas, sem exceção, mas também para fazê-lo nas múltiplas facetas e aspectos da personalidade e do comportamento humanos.¹¹⁸

Como diz Hengemühle, se a educação é criticada e precisa de reformas, com certeza outros setores da sociedade precisam ser conscientizados de que uma comunidade ou um país só se desenvolve se todos tiverem acesso à educação e se ela for de qualidade para que possa cumprir o seu papel, ou seja, formar cidadãos qualificados.¹¹⁹ Portanto, a tarefa da educação é de todos. Mas, sabemos que hoje a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas categorias teóricas não apresentam consistência global necessária diante das profundas e rápidas transformações.

Se olharmos para o surgimento da escola, principalmente a "escola de massas", à qual ainda hoje muitas de nossas crianças e adolescentes são submetidos, voltada para um grande número de alunos e operando no sentido de eliminar as diferenças e padronizar comportamentos e desempenhos, sempre houve diferenciação entre o tipo de educação a ser ministrada para os nobres, por exemplo, e aquela que deveria ser ministrada para o proletariado. Entretanto, tanto

¹¹⁸ COLL, César. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. **Revista Pátio**, Ano 3, Nº 10, Ago/Out 1999, p. 10.

¹¹⁹ HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 167.

para uns como para outros, historicamente a escola vem cumprindo o papel de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, guardadas as devidas distinções sociais, dando sempre maior ênfase ao comportamento dos sujeitos do que na produção de conhecimento. Ou seja, o saber sempre foi um direito dos *experts*, como afirma Baremlitt, explicitado anteriormente.

Nesse sentido, a Instituição Educação, que formalmente se organiza através da Escola ou da Universidade, tem prioritariamente desempenhado a função de manutenção e de reprodução do status quo. Além da Educação, temos também o Trabalho, outra grande instituição social que historicamente, a partir dos processos de ensino-aprendizagem e da organização do processo e das relações de trabalho, vem operando na direção da construção e (des)formatação subjetiva dos sujeitos singulares e coletivos dentro de espaços de lutas e contradições sociais.

No campo da Educação, tal situação torna-se evidente diante das diferentes teorias pedagógicas¹²⁰ que, a partir de posições epistemológicas distintas, propõem formas de transmissão/construção de conhecimentos, relação entre professor/educador e aluno/educando, organização/delimitação dos espaços de ensino/aprendizagem, dentre outros aspectos. Diante disso, crianças e adolescentes vão tecendo-se e sendo tecidas em uma rede de produção de subjetividade com o sentido de prepará-las para a vida ou para domesticá-las para a dominação e exploração. Portanto, a escola pode estar formatada por um *atravessamento* que não modifica, mas somente reproduz, ou pode estar formatada pela *transversalidade*, comportando espaços de relações potencializadoras, de questionamentos e mudanças, não sendo simplesmente reduzida “à ordem hierárquica da verticalidade nem à ordem informal da horizontalidade”.¹²¹

A Constituição Brasileira, no artigo 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 2º, afirma que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isto significa que a missão da instituição educativa, tal como define a lei é,

¹²⁰ GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 19-26. Não entraremos em detalhes sobre as Teorias ou Modelos Pedagógicos que representam a relação ensino-aprendizagem por não ser o objetivo desta pesquisa.

¹²¹ BAREMLITT, 1992, p. 38.

justamente, promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

No entanto, apesar de muitas de nossas leis serem resultado de lutas de educadores em seus movimentos coletivos, sabemos também que por vezes há grandes interesses do governo em levar adiante um determinado projeto educacional, nem sempre muito democrático. É o que já verificamos no primeiro capítulo, quando falamos sobre o Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. Os interesses políticos estavam voltados para a dominação de um povo que tinha direito à educação sim, mas dentro de uma ideologia dominante. A seguir, lembraremos de forma um pouco mais detalhada o desenvolvimento da educação escolar no Brasil.

2.1.2 As perspectivas para as instituições educativas escolares no mundo pós-moderno

Geralmente é em tempos de crise que surgem novas pistas, novas alternativas, novos paradigmas. Ao que tudo indica, vivemos um tempo de crise na educação, ou seja, o(s) modelo(s) vigente(s) nas instituições educativas não está(estão) atendendo às necessidades da realidade. Quem sabe, novas perspectivas começam a brotar. Teóricos da educação, da psicologia, da história, da filosofia, das novas tecnologias e outros, estão trazendo sua leitura das mudanças necessárias para o futuro próximo. Seguem alguns indicativos, não necessariamente categorias, para o perfil da instituição educativa do futuro.

Uma das lógicas da pós-modernidade que a instituição educativa não pode ignorar é que os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente nas bibliotecas, e que o acesso a eles não se dá apenas na sala de aula. Ou seja, o conhecimento no mundo contemporâneo circula em complexas redes, cabendo à escola repensar a sua função social neste novo contexto e a sua relação com a tecnologia disponível. Apesar de o acesso da nova tecnologia ainda não estar acessível a todos, é necessário que as instituições educativas pensem um novo jeito de ensinar e de aprender, o que não significa meramente oferecer aos alunos o domínio dos equipamentos modernos e de algumas tecnologias, mas a excelência

do seu conhecimento. Nessa direção, afirma Pierre Lévy, autor consagrado no estudo da história, filosofia e antropologia da informação:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram.¹²²

Nesse sentido, a escola precisa avaliar o que ensina, o que poderia ensinar e quais as modificações necessárias para estar em sintonia com as exigências do momento.

A competência é mais um fator para o novo perfil. O avanço em todas as áreas exigirá sempre *mais saberes* e um *saber-fazer coletivo e competente*. Já não basta ser especialista e nem somente saber fazer muitas coisas. Hoje se precisa saber, saber fazer (conviver e ser)¹²³ muitas coisas, cada qual com muita competência. Nesse caso, à instituição educativa cabe fornecer as bases, os pilares de sustentação, os subsídios, o conhecimento para o enfrentamento da vida num mundo complexo e agitado. Os alunos precisam de conhecimentos que lhes sirvam para entender melhor a sociedade, melhor conviver e agir em sua comunidade e no trabalho. A função da escola então deve estar voltada para a realização do ser

¹²² LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** - O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004, 13a. Edição 2004, p. 09.

¹²³ Baseado em Jacques Delors (1998), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro *Educação: um tesouro a descobrir*. Conforme o autor há a necessidade de uma *aprendizagem ao longo de toda a vida* (Lifelong Learning) fundada em *quatro pilares* que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada, quais sejam: **Aprender a conhecer** - O prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas "pensar pensamentos", pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro. **Aprender a fazer** - É indissociável do aprender a conhecer. Hoje, vale mais a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a *pura qualificação profissional*. **Aprender a viver juntos** - a viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. **Aprender a ser** - Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística. Precisa ser integral.

humano de forma ampla, pois sem o domínio do conhecimento fica cada vez mais difícil tornar-se cidadão. Em relação ao conhecimento, Gadotti afirma:

Neste contexto de impregnação do conhecimento, *cabe à escola*: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos, não discriminando o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania.

124

Outro aspecto a destacar para o novo perfil das instituições educativas é a necessidade de pensarem-se novas relações com todas as pessoas envolvidas com a instituição, reforçando a importância da escola e de sua função social nesse momento, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento; não um conhecimento fragmentado, mas organizado, verdadeiramente útil. É um compromisso político e social que parte das pessoas diretamente envolvidas com o processo educacional: direção, professores, conselho escolar, funcionários e alunos. A escola precisa olhar para fora, envolver-se no meio em que vive e envolver o meio com a escola, repensando a sua organização, a sua gestão, a sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar - ou seja, o seu jeito de *fazer-se e fazer escola*.

Georges Snyders, no livro *A alegria na escola*, valoriza as alegrias pelas quais o estudante pode passar, considerando a alegria como o fio condutor da vitalidade e do desenvolvimento cultural. Uma instituição educacional de qualidade é aquela que se compromete com as crianças e jovens a ela confiados, reconhece, incentiva e desenvolve seus talentos e sua criatividade. O autor ainda fala de que precisamos de uma nova "cultura da satisfação", precisamos da "alegria cultural". O mundo de hoje é "favorável à satisfação" e "a escola já contém elementos válidos de alegria. [...] É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa

¹²⁴ GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Artigo, Fundação SEADE. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 03 dez. 2007, p. 08.

transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual”.¹²⁵

Paulo Freire, no prefácio do mesmo livro, escreve:

[...] viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. [...] Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.¹²⁶

Nesse sentido, a alegria é mais um *nó no tecido*, entendendo-se nó como algo que assegura, que dá firmeza. A alegria deve contagiar todos os atores da escola, ou seja, os atores, com sua alegria, devem contagiar todos que convivem nesse espaço e, com ela, transformar vidas. Uma mãe entrevistada disse que, se ela fosse a diretora, teria como meta implantar “um bom ensino e um espaço alegre, com bom ambiente de trabalho; uma escola mais familiar, não tão fria e séria”.¹²⁷ Uma escola onde seus atores são carrancudos, que não envolvem as pessoas e não criam um ambiente descontraído, é uma escola enfadonha, na lista da morte. Como pode ser séria e fria uma instituição que trabalha com crianças, adolescentes e jovens, que por si só (geralmente) são alegres?

Gadotti ainda fala que a escola do futuro deve enxergar a totalidade, ou seja, ela deve valorizar os saberes e vivências das partes dentro do todo, por isso é movimento, onde cada sujeito precisa ver-se e compreender-se dentro do todo. É uma outra lógica, já que professores, alunos, funcionários e direção passam a maior parte de suas vidas na escola, é preciso que a escola também valorize o seu cotidiano, os projetos pessoais, as iniciativas, a criatividade e imaginação, as singularidades, o entorno, o acaso. A visão de totalidade está baseada na *complexidade* e no *holismo*, palavras sempre mais usadas entre educadores.¹²⁸

Os holistas sustentam que o imaginário e a utopia são os grandes fatores instituintes da sociedade e recusam uma ordem que aniquila o desejo, a

¹²⁵ SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1996, p. 12.

¹²⁶ SNYDERS, 1996, p. 09-10.

¹²⁷ Mãe de aluna 2.

¹²⁸ A palavra *holos* vem do grego e significa *todo*.

paixão, o olhar e a escuta, concordando com Maffesoli, que vê a formação de tribos a partir do desejo e do prazer de estar-junto, das afinidades, dos interesses em comum.¹²⁹

Estes cinco indicativos não são os únicos para pensar-se em um perfil da escola do futuro. Gadotti ainda cita outros, como: cidadania, planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade e dialeticidade. Gadotti conclui que:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural*. Por isso, acredita-se que a *pedagogia da práxis*, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade.¹³⁰

Então, falar em perspectivas para a educação escolar no futuro, conforme Maffesoli, Bauman, Gadotti e outros é, antes de tudo, buscar as mudanças a partir de dentro da escola, com os seus atores, levando em conta seus saberes, a sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar e a sua prática/experiência, sem, no entanto jamais perder o comprometimento, a cooperação, a cidadania¹³¹ - a visão holística da complexidade, das partes dentro do todo.

¹²⁹ GADOTTI, 2000, p. 04.

¹³⁰ GADOTTI, 2000, p. 06.

¹³¹ O termo *Escola Cidadã* surgiu mais fortemente a partir da Constituição de 1988, quando da discussão sobre o caráter público ou privado da escola fundamental. No Brasil a concepção original de Escola Cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária que, na década de 1980, traduziu-se pela expressão escola pública popular, acontecendo em diversas regiões do país. O movimento pela *Escola Cidadã*, por uma educação para e pela cidadania, nasceu na educação municipal no início da década de 1990, no contexto de renovação educacional e de práticas concretas de educação para e pela cidadania, sobretudo em municípios que se destacaram por governos que realmente priorizaram em suas políticas a escola pública. Paulo Freire foi um de seus principais inspiradores, com a seguinte visão: "A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos/educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia." Entrevista de Paulo Freire dada à TV Educativa do Rio de Janeiro, *Arquivos Paulo*

2.1.3 A instituição educativa comunitária evangélico-luterana no Brasil

Muito já foi escrito sobre a educação nas e das comunidades evangélico-luteranas, desde a imigração até os dias atuais. Aqui o interesse é localizar o início das instituições dentro da história e compreender os principais processos de desenvolvimento das mesmas. A preocupação não é seguir rigorosamente os fatos por ordem cronológica, mas pela importância para a sua constituição. Simultaneamente trarei exemplos concretos de depoimentos de entrevistados do Vale do Taquari e de textos de atas da Comunidade Melanchton, de Linha Germano - Teutônia, onde nasci e onde resido atualmente.

Com o fim do Império e o início do regime republicano, houve uma maior participação popular nos processos políticos do país. Criou-se um modelo de ensino escolar no qual o governo federal administrava o ensino secundário superior e os governos estaduais o ensino primário, instituído pela Constituição de 1891. Mas esse sistema, além de elitista, era insuficiente para atender às necessidades da população.¹³² A preocupação com a escolarização só se deu a partir de 1910, mas ainda voltada para uma pequena elite intelectual que priorizava projetos favoráveis aos interesses privados, legitimados pela burguesia nacional. Portanto, na Primeira República, assim como no período imperial, a educação nunca foi prioridade dos governantes, até o início da década de 1930. Conforme Ghiraldelli, os dados que “em 1920, 75% da população era analfabeta”¹³³ fez com que intelectuais se interessassem novamente pelo assunto. A realização da Semana da Arte Moderna (1922) e a criação da Associação Brasileira de Educação (1924), foram manifestações importantes para discussões entre os defensores da educação pública e da educação ligada à igreja, entendida como educação privada ou particular. A partir de então criaram-se vários movimentos e campanhas contra o analfabetismo e para o desenvolvimento do país, conforme já vimos anteriormente, efetivando-se um ensino público, de fato, só a partir de 1930.

Freire, São Paulo, dia 19 de março de 1997, in artigo Escola Cidadã - Educação para e pela cidadania, Moacir Gadotti.

¹³² STRECK, Gisela, **Ensino religioso com adolescentes em escolas confessionais da IECLB**. São Leopoldo: IEPG, 2000, p. 186.

¹³³ GHIRALDELLI, 1991, p. 17.

Diante da realidade da falta de um sistema educacional público e gratuito, os imigrantes alemães, a partir de 1824, criam o seu próprio sistema, fortemente marcado pela religião, pois recebiam muito apoio de lideranças religiosas, e pela vivência comunitária, cujas marcas permanecem até hoje. Kreutz explica que a criação de sistemas escolares fora do âmbito do governo acontecia não só entre os alemães, mas também entre italianos, poloneses e japoneses, sendo que as especificidades de cada etnia interferiam na organização e estrutura de sua vida escolar. Conforme o autor, as colônias se organizaram numa estrutura física básica, como uma rede, para manter a vida sócio-cultural-religiosa da comunidade e assim não perder seus traços identitários, da seguinte forma:

Para favorecer a dinâmica comunitária nos núcleos de imigrantes, organizava-se um conjunto de 80 a 100 famílias, aproximadamente, com suas pequenas propriedades, em torno de um centro para a comunidade, com infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar.
134

O autor ainda afirma que o número mais expressivo de escolas étnicas no Brasil foi dos imigrantes alemães, “com 1.579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178 (ou 260, ou 486)”.^{135 136} E, um pouco antes, em 1934, na área que abrangia o Sínodo Riograndense, o número era de “513 escolas com 589 professores e 17.177 alunos. Eram as *Kolonieschulen* (escolas da colônia), escolas particulares criadas e mantidas pelos colonos alemães luteranos que haviam imigrado para o Brasil”.¹³⁷

Gisela Streck esclarece que os imigrantes alemães luteranos foram marginalizados no Brasil por dois motivos em especial: primeiramente porque eram brancos realizando um trabalho braçal, visto como atividade não digna a brancos, mas trabalho de escravos; e em segundo lugar por terem uma religião que neste país não era reconhecida, bem pelo contrário, era vista como ameaça a um país

¹³⁴ KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2000, Nº 15, p. 159.

¹³⁵ KREUTZ, 2000, p. 160.

¹³⁶ Em sua pesquisa, Kreutz verificou que há discordâncias quanto ao número de escolas entre os japoneses, por isso esses números tão diferentes. Não cabe aqui entrar em detalhes porque não é o objetivo no momento, mas interessados podem ler sobre os motivos em seu artigo.

¹³⁷ HOPPEN, Arnildo. **50 Anos Colégio Sinodal**. São Leopoldo: s.n, s.d., p. 8.

obrigatoriamente católico. Além disso, as promessas recebidas antes de migrarem não estavam sendo cumpridas, como por exemplo, a de receberem toda a assistência necessária na nova Pátria, sendo o direito à escola um deles.¹³⁸ Diante do dilema e com o aumento gradativo de imigrantes, os mesmos passaram a pressionar o Estado em favor de escolas públicas. Mas como não havia interesse pelo governo em favorecer condições para tal, até porque em 1890, mais de 80% da população era analfabeta,

o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. O administrador de São Leopoldo, núcleo original dos imigrantes alemães, no Rio Grande do Sul, queixando-se ao Presidente da Província da deficiência de escolas públicas, relatou que havia apenas três destas em relação a 23 escolas da imigração alemã, das quais apenas uma ensinava em português. Por isto pedia um decreto obrigando o ensino da língua nacional nas escolas da imigração. Contra sua expectativa, o Presidente da Província permitiu o ensino em alemão também nas escolas públicas da região colonial.¹³⁹

A partir desta situação, as igrejas católica apostólica romana e evangélica luterana assumiram a questão escolar como sua principal meta no meio rural, e as famílias que não enviassem seus filhos à escola até a quarta série e não ajudassem a manter a escola e o professor, receberiam punições da comunidade, como por exemplo não realizar a confirmação. Na ata de 08 de janeiro de 1950¹⁴⁰, da então Comunidade de Linha Germano, aparece a vinculação bem clara entre igreja e escola no que se refere a membros transferidos para esta comunidade de outras Colônias:

Só serão aceitos como sócios aqueles com as declarações que tomaram parte de uma escola e igreja da sua zona desistida. Os que não tomaram parte duma igreja, inclusive escola, não ingressarão gratuitamente. Os citados elementos serão obrigados a pagar para finalidades da escola a quantia de Cr\$ 25,00 como jóia.

Uma das professoras aposentadas na entrevista lembra até hoje a posição de seu pai que, quando ela era criança, dizia: “O primeiro tostão que entrar em casa é

¹³⁸ Osmar Luis Witt, em seu livro *Igreja na migração e colonização*, Ed. Sinodal, 1996, traz várias citações, entre quais cartas e relatórios, detalhando a situação complicada dos primeiros imigrantes alemães no Rio Grande do Sul.

¹³⁹ KREUTZ, 2000, p. 161.

¹⁴⁰ ATA da Comunidade de Linha Germano.

pra escola”.¹⁴¹ Na sua fala lembra que poderia faltar uma roupa nova ou, se precisassem, deixavam de participar de alguma festa, mas jamais poderia faltar o dinheiro para o estudo. Um ex-conselheiro, já aposentado, lembra inclusive do valor que era pago quando criança: “Os pais precisavam pagar o professor, por mês. Nos dias atuais equivaleria a mais ou menos R\$ 15,00 por criança. Para famílias numerosas isso não era dinheiro fácil, tanto que alguns se sacrificavam para arrumar o dinheiro!”¹⁴² Em ata da referida Comunidade de Linha Germano inclusive aparece uma decisão de uma porcentagem de desconto para as famílias que tinham simultaneamente mais de três filhos na escola. O mesmo entrevistado ainda faz referência à qualidade da escola comunitária na sua época de criança, dizendo que “antigamente as escolas comunitárias eram vistas como melhores do que as municipais e estaduais porque tinham professores melhores. Hoje já é igual porque os professores, na maioria, são os mesmos”.

Apesar de os entrevistados estarem se referindo à década de 1940-1950, em que as escolas comunitárias passaram por muitas mudanças, verifica-se que a comunidade não abria mão daquilo que construiu ao longo da história, apesar das dificuldades. O mesmo ex-conselheiro ainda diz que “o importante na época era que as crianças ganhassem estudo. Na verdade, a comunidade tinha a força em suas mãos”. Ou seja, não se concebia analfabetos entre os teuto-brasileiros, o que foi manifesto por todos os entrevistados com idade avançada (entre 65-80 anos). “No início a comunidade fazia tudo, até ajudava com bolsas de estudo àqueles que não tinham condições para pagar o estudo aos seus filhos, depois a Prefeitura passou a fazer isso”, diz um outro ex-conselheiro.¹⁴³ No referido livro de atas consta:

Foram entregues 22 pedidos para a concessão de uma bolsa de estudos. [...] Resolveu-se com uma votação unânime a conceder bolsas de estudos aos filhos de pais pobres, quer dizer, sem recursos suficientes, aos filhos órfãos e aos que completaram o curso primário. Iguamente concedeu-se uma bolsa de estudos ao atual regente desta escola. Outrossim, ficou resolvido que serão concedidas 4 bolsas inteiras e 8 meia-bolsa.¹⁴⁴

¹⁴¹ Professora aposentada 1.

¹⁴² Ex-conselheiro 2.

¹⁴³ Ex-conselheiro 1.

¹⁴⁴ ATA de 17 de março de 1956.

Em muitas colônias alemãs de confissão luterana, a escola tinha como tarefa prioritária o ensino básico da fé, tendo a Bíblia e o hinário como únicos livros disponíveis, herança trazida da sua vivência eclesial e dos princípios luteranos ensinados por ela. Em termos gerais, os imigrantes tinham na escola o lugar por excelência do ensino das letras e dos números. Apesar da importância do ensino já acompanhar a trajetória da igreja cristã antes da Reforma, os luteranos tinham em Martin Lutero um forte motivo para não abrir mão da educação, mesmo que Lutero tenha pregado que o oferecimento de uma educação escolar é tarefa dos órgãos públicos. Mas, como esperar isso num contexto em que a educação era privilégio só para alguns? Por isso, era um orgulho fazer a contrapartida.

Como vimos, religião e educação escolar estavam intrinsecamente interligados, estando muitas vezes a escola e a igreja no mesmo prédio ou lado a lado, marcando o centro da localidade e da vida comunitária. Em Linha Germano - Teutônia, de um lado da estrada fica a escola, onde atualmente funciona somente o *Projeto Turno Inverso*, sendo o prédio alugado para a Prefeitura, e a igreja, cujo sino anuncia, diariamente, o nascer e o pôr do sol, o meio-dia, bem como acontecimentos locais, como falecimentos e cultos, e, no outro lado da estrada fica o cemitério, o salão da sociedade onde acontecem reuniões, festas e bailes, e a casa onde funcionava a antiga *Venda*.¹⁴⁵

A casa do professor, que está sobre 1 (um) hectare de terra, também de propriedade da comunidade, localiza-se a uns 500 metros da escola. O professor, nas horas em que não estava na escola, ou não estava realizando algum curso, plantava para sua sobrevivência, já que recebia um salário muito baixo: “Eu recebi 11/2 (um e meio) salário por 17 anos. Muitas vezes tive dificuldade de sustentar meus três filhos. Além disso, no início não tinha luz. Eu corrigia as provas à noite, à luz de um lampião”¹⁴⁶. Os entrevistados se referem ao contexto das décadas de 1960-1970, mas a vinculação entre igreja e escola iniciou logo que os imigrantes se viram no grande abandono, a tal ponto que em muitos lugares cultos e aula

¹⁴⁵ Venda era o nome dado à Casa Comercial, nas áreas rurais, principalmente, onde era possível comprar o básico em termos de alimentação e utensílios domésticos, além de ser o local onde se vendiam os ovos, frangos e onde havia um aparelho de telefone para emergências. Em Linha Germano havia três (3) vendas ao longo de 15 quilômetros, e atualmente todas estão desativadas.

¹⁴⁶ A construção da rede elétrica na localidade só ocorreu a partir de 1971.

funcionavam no mesmo prédio, geralmente sendo o professor também o orientador espiritual e responsável pela educação na fé. Na verdade, os alemães traziam de sua terra natal o entendimento de que o professor também era figura importante para a ação pastoral. Este não era apenas aquele elemento que ministrava aulas, mas também um líder social e religioso a serviço da igreja.

O meu professor de 3ª e 4ª série do ensino fundamental, que ao mesmo exercia a tarefa de diretor, lembra com satisfação das suas atividades exercidas junto à comunidade, apesar do baixo salário:

A mantenedora sempre tinha muita preocupação com a escola, mais do que com o cemitério ou outro setor. Era um orgulho a comunidade ter uma escola. Lembro com alegria desses tempos porque a comunidade nunca me deixava faltar nada. Em troca eu fazia o Imposto de Renda dos agricultores e toquei o sino por 4 anos. Eu servia para tudo. A missão do professor comunitário era isso.¹⁴⁷

Ex-conselheiros também lembram com orgulho das parcerias entre escola e comunidade:

As diretorias eram separadas, mas a comunidade sempre ajudou e tinha voz sobre a diretoria da escola. O diretor apresentava os assuntos para a diretoria da comunidade em nome do conselho da escola. Mas comunidade decidia tudo.¹⁴⁸

Enquanto havia um só professor, que morava na casa paroquial, havia muita ajuda dele assumindo funções as mais diversas, como no Natal e até enterros ele fazia quando faltava o pastor. Depois, os outros professores já não se envolviam mais tanto.¹⁴⁹

Na leitura das atas fica muito claro que a maior preocupação da diretoria da comunidade até 1970 era com a escola – educação, pois praticamente em todas as reuniões havia algum assunto relacionado a ela, sempre visando fazer-se o melhor possível. Era mais que uma tarefa, era um compromisso cristão, entendido como vocação e sacerdócio.

A própria escolha do professor era feita com a participação da comunidade, conforme lembra o ex-diretor entrevistado:

¹⁴⁷ Ex- diretor/professor 2.

¹⁴⁸ Ex-conselheiro 1.

¹⁴⁹ Ex-conselheiro 2.

Os professores se candidatavam à Sociedade Escolar, entidade jurídica própria. O diretor levava um parecer para a Assembléia da Comunidade que, por votação, escolhia o que achavam ser melhor”. [...] Eu era filho de colonos da localidade, mas gostava de estudar. Eu tinha 17 anos quando o pastor me indicou para ajudar a professora Marta. Ajudava de manhã e de tarde, no início só para corrigir as atividades. Daqui a pouco já tinha que ajudar a dar aulas. Eu só ganhava uns trocos. Aí o pastor arrumou uma bolsa de estudos da Alemanha e fui estudar em Ivoti, por 4 anos, sem pagar nada. Mas, depois de me formar, devia ter o compromisso de trabalhar numa escola comunitária por 10 anos. Acabei ficando 17 anos na mesma escola, na comunidade onde nasci e cresci.¹⁵⁰

Segundo Dreher, a partir de 1886 as comunidades passam a organizar-se como Igreja através de Sínodos, formando, no Rio Grande do Sul, o primeiro Sínodo, denominado “Sínodo Riograndense”, por iniciativa do pastor Wilhelm Rotermund. A partir de então muitas facilidades e incentivos são dado às escolas, como a criação de escolas, a produção de materiais didáticos, jornais e gramática portuguesa, editados por Rotermund, que tinha uma preocupação com a educação cristã, mas também com a preservação do caráter e da língua alemã, conforme afirma:

É certo que nossas crianças venham a conhecer, nas escolas, a língua e a história do país, mas antes de tudo devem conhecer a língua e a história do próprio clã: e o que lhes deve ser ensinado de história, de doutrina e afirmações de fé pode ocorrer em língua alemã.¹⁵¹

A aprendizagem na língua alemã acontecia normalmente nas escolas comunitárias, mas em “1º de janeiro de 1918, foram proibidos todos os ofícios em língua alemã, com exceção das colônias localizadas em rincões mais distantes”¹⁵². Dreher afirma que já após a 1ª Guerra Mundial o uso da língua alemã vai se perdendo gradativamente nos centros urbanos, tanto que o conhecimento da pátria dos antepassados pelos jovens não é nada mais do que um local a mais no mapa. Na verdade havia uma divisão entre os membros da igreja, assim como também entre os pastores quanto à compreensão de germanismo. O Pastor Hermann Gottlieb Dohms, que assumiu como presidente do Sínodo Riograndense em 1935, quis concretizar uma “Igreja evangélica de rito alemão com bases populares no Brasil”¹⁵³, suscitando uma nova consciência étnica no Brasil. Após muitas

¹⁵⁰ Ex-diretor/professor 2.

¹⁵¹ DREHER, Martin N. **Igreja e Germanidade**. Ed. rev. e amp. – São Leopoldo: Sinodal, 2003, p. 85.

¹⁵² DREHER, 2003, p. 98.

¹⁵³ DREHER, 2003, p, 104.

discussões sinodais, principalmente com o Sínodo Missouri, as circunstâncias exigiram uma definição, a qual foi preponderadamente tomada no sentido de pastores e professores se manterem isentos nas questões políticas que envolviam a Alemanha.

Nos anos de 1930 o confronto entre a visão laica e a católica na educação - de um lado a ideologia dos pioneiros da escola nova e do outro a ideologia católica – corroboraram na constituição de 1934 e na assimilação de duas correntes quanto à educação. Segundo Vieira:¹⁵⁴

Esse período coincide com grande efervescência em termos educacionais. Reformas ocorrem em muitos estados, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Ceará. Educadores que marcam a história das idéias educacionais, em nosso país, estão à frente dos movimentos reformistas, dentre eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, para citar alguns dos nomes mais conhecidos. É também desta fase um dos mais importantes movimentos da educação brasileira, que se expressa na divulgação de um documento: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Neste texto, os educadores portadores das idéias mais avançadas daquele período defendiam uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros.

Com a Constituição de 1937, que restringiu a educação como dever do Estado, estabelecendo o sistema dualista de educação, acontece um conflito entre a visão da educação confessional particular católica e a educação laica pública. A Igreja, como instituição, fez o jogo dos interesses da classe burguesa, lutando contra o ensino público, temendo uma educação que tivesse consigo, imbricada, a semente da secularização e do ateísmo.

Uma educação secundária pública, para as elites, e um ensino profissionalizante, para a classe trabalhadora. A educação comunitária, a partir de então sob fiscalização do Estado, continuava permitida, desde que se adaptasse às leis, e definida como “ensino privado”, mantido sem verbas públicas.¹⁵⁵

O termo “privado” era entendido no sentido de particular, não estatal. As escolas comunitárias eram consideradas “particulares” por não terem sido instituídas

¹⁵⁴ VIEIRA, Sofia L. Refletindo sobre a função social da escola. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 16.

¹⁵⁵ LEHMANN, Oscar Miguel; TREVISOL, Joviles Vitorio. **As raízes religiosas da escola comunitária no sul do Brasil**, 2007, p. 08. Disponível em: <<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao>>. Acesso em: 03 dez. 2007.

pelo Estado e “confessionais”, por terem sido organizadas a partir das igrejas. Entendidas dessa maneira, essas escolas não podiam ser consideradas “públicas”, pois pertenciam a grupos religiosos.¹⁵⁶ Elas poderiam funcionar normalmente, desde que se adequassem à nova lei e se mantivessem sem verba pública.

Ao mesmo tempo em que a “escola nova” era disseminada entre os educadores progressistas, uma nova pedagogia começava a dar contornos à educação brasileira que, entre outros pontos, reivindicava a organização da educação popular, a obrigatoriedade escolar, o acesso a todos os graus de ensino, a criação de universidades e de institutos, a laicidade do ensino, a necessidade de definição dos meios para serem atingidos os fins.

Mas a realidade nas Igrejas e nas escolas comunitárias piorou mais ainda com a chegada de Vargas ao poder através de um golpe de Estado, instituindo o chamado Estado Novo, em 10 de novembro de 1937. O autoritarismo abafou a circulação e a criação de novas idéias pedagógicas, e a filosofia que passou a imperar foi a do medo. Num contexto de pressões nacionalistas ainda imperou o medo de um avanço do nazismo sobre as regiões de colonização. O governo Vargas impôs medidas de repressão contra os valores, o acervo cultural teuto-brasileiro e principalmente contra a língua. Isso tudo numa época em que a organização das escolas comunitárias se encontrava muito bem estruturada, em plena efervescência, garantindo a erradicação do analfabetismo nas regiões de colonização. As escolas foram afetadas diretamente com a Lei de Ensino de 6 de abril de 1938, que as obrigou a uma reestruturação curricular, além do Decreto Federal Nº. 406 de 04 de maio de 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização”, que impôs que o ensino deveria ser ministrado em língua portuguesa, proibindo inclusive que estrangeiros fossem os diretores e os professores das escolas. Muitas escolas tiveram que fechar suas portas, sendo que das mais de 500 escolas antes da nacionalização sobraram somente umas 100 após esse processo.

O nacionalismo, conforme Dillenburg¹⁵⁷ forçou as pessoas à assimilação de um “espírito de brasilidade”, à rejeição e esquecimento de sua cultura, seus valores

¹⁵⁶ LEHMANN, p. 07.

¹⁵⁷ DILLENBURG, Sérgio R. **Tempos de incerteza**. Porto Alegre: Edições Est, 1995.

e sua língua. E da maneira impositiva como foi feito resultou em traumas, porque abruptamente a comunidade ficou privada de seus corais, de suas bandinhas, de sua imprensa, de seus jogos, de seus livros trazidos ou importados da Alemanha, de suas cerimônias religiosas em língua alemã e a própria língua.

Com a Segunda Guerra Mundial a situação se agrava ainda mais. Lang detalha este assunto na região de Teutônia, dizendo que documentos valiosos desapareceram, muitos queimados devido ao medo pelas represálias, já que material ou fala em língua alemã era suspeita de conter propaganda nazista.

Os primeiros e esporádicos rádios foram confiscados sob o pretexto de sintonizar a Rádio Berlin e jamais devolvidos. As festas comunitárias [...] eram canceladas ou sofriam restrições devido o temor da polícia política, que infiltrava-se entre os moradores (geralmente Teuto-brasileiros a serviço do estado ditatorial). As sociedades de cantores foram duramente atingidos, porque não tinham cantos para entoar [...]. Os colonos, em decorrência, viviam praticamente confinados nas suas propriedades rurais, pois não queriam ser presos e humilhados, tachados de quinta colunas. [...] Os líderes comunitários foram o alvo predileto, porque constituíam-se na elite intelectual das colônias.¹⁵⁸

A proibição absoluta da língua alemã causou um grande impacto para os evangélico-luteranos, como a impossibilidade de trazer pastores da Alemanha, realizar pregações, cantos e ensino confirmatório no idioma alemão, reuniões de estrangeiros em casas particulares, viagens de estrangeiros de uma localidade para outra, uso da língua alemã em locais públicos, sem falar da incomunicabilidade de muitos por somente falarem este idioma. Meu pai fez a confirmação em final de 1942, e recorda até hoje que a única coisa que deveria dizer, quando o pastor assinalasse com a cabeça, era *sim*. Como não compreendia e nem falava em português, simplesmente ficou sem entender nada de sua confirmação. Como diz Lang:

Os pastores encontraram dificuldades para ensinar o ensino confirmatório, pois as crianças desconheciam o português. Hugo Erich Wilhelm Ziebarth (atuante na Paróquia Teutônia Sul) e Theunert (na Paróquia Teutônia Norte), convocados pela Igreja Evangélica Riograndense do Rito Alemão (Riograndenser Synode), encontraram dificuldades para administrar o ensino cristão e para levar adiante os serviços pastorais, porque os moradores, sobretudo os anciãos, não entendiam as “falas pastorais”.¹⁵⁹

¹⁵⁸ LANG, Guido. A Nacionalização na Colônia Teutônia. In: **Nacionalização e Imigração Alemã**. Telmo Lauro Muller (Org.) São Leopoldo: Unisinos, 1994, p. 139.

¹⁵⁹ LANG, 1994, p. 139.

Conta meu pai de que todo cuidado era pouco, pois como muitas pessoas não sabiam, ou mal sabiam expressar-se em português, passaram a ser ameaçadas, achincalhadas, discriminadas e muitas vezes chantageadas. De tanto criarem dificuldade para os colonos, e por usarem de violência e chantagem para obterem vantagens, eram chamados de deutschfresser (comedor de alemão). Dessa forma instalou-se um verdadeiro clima de terror que atingiu não somente os adultos, mas, principalmente, as crianças que não conseguiam entender o que se passava e a quem foram ensinadas o repúdio por tudo quanto tivesse a ver com a cultura de sua origem.

Lang ainda comenta que o mais desastroso era não saber quem realmente eram os agentes de informação nacionalistas, pois os mesmos poderiam viver entre os próprios moradores, criando muita desconfiança. Esse foi um dos motivos das comunidades viverem sempre mais entre os seus, criando certos guetos, pois todos que não eram “os de dentro”¹⁶⁰ eram vistos com desconfiança e evitados. Em alguns casos, diz o autor, os espões “chegaram ao cúmulo de esconder-se debaixo das casas e porões das residências coloniais”¹⁶¹ para apanhar alguém em flagrante. Curiosamente Lang conta que Teutônia foi poupada em parte do radicalismo graças ao delegado e sub-prefeito que era casado com uma teutoniense. Quando chegava nas vendas e sociedades arrastava os pés para os colonos se prevenirem e não serem pegos de surpresa.

Com o término da 2ª Guerra começa uma nova fase para as escolas comunitárias e para a igreja como um todo. Mesmo assim, nas relações interpessoais entre área rural e área urbana, principalmente, alemão passou a ser coisa de ignorantes, e não saber se expressar em português era vexatório e sinônimo de não ser bom brasileiro. Uma realidade que se acentuou, conforme Dillenburg, com a derrota alemã na Segunda Guerra Mundial, porque os descendentes de alemães passaram ainda muito tempo "sofrendo agressões verbais ou físicas, perseguições, indiferença, insegurança".¹⁶² E eram alvo de "constantes piadas" que desmereciam sua origem, sua cultura, sua língua. Criou-se deste modo

¹⁶⁰ Lembramos aqui a distinção feita por Redfield entre “nós” e “eles” ou, os “de dentro” e “os de fora”, conforme Bauman, 2003, p. 18.

¹⁶¹ LANG, 1994, p. 138.

¹⁶² DILLENBURG, 1995, p. 77

um tabu tão forte, que mesmo mais tarde, quando já não se proibia mais o uso da língua, não houve nenhum movimento forte nas comunidades que procurasse reabilitar o seu sentido positivo.

Ainda hoje se fala muito em alemão na região do Vale do Taquari, em grande parte dialetos como o Hunsrück e Sapato-de-Pau (em westfaliano denominado como Plattdüitsk). No entanto, isto é visto como algo do passado; ou pior, quem fala alemão é visto como grosso ou cria-se um "tom pejorativo"; sendo que a maioria dos pais já nem mais ensina a língua alemã a seus filhos para que estes não sejam ridicularizados na escola. Eu nasci em uma comunidade em que somente se falava alemão. Quando fui para a escola não sabia falar nada em português. Ao estudar na 5ª série, na escola do Bairro de Canabarro, tinha ainda um sotaque muito forte, assim como todos os outros alunos vindos da área rural. Lembro que éramos discriminados duplamente, devido à língua e por sermos da colônia, sendo chamados de *alemão batata que come queijo com barata*. Quando fui realizar os estudos de 2º Grau na então Escola Evangélica Ivoti, eu tinha um sentimento de vergonha muito grande devido ao meu sotaque fortemente alemão. Um sentimento que mais tarde resultou em negar-me a fazer a prova final de alemão do Goethe Institut.

Para prestar serviço às escolas, assessoria aos diretores e criar um maior vínculo entre as escolas, até para amenizar todos os problemas passados nesse longo período, o Departamento de Ensino, criado no Concílio Geral do Sínodo Riograndense em 1924, ganha um novo valor. Como as escolas que sobreviveram à nacionalização começam a se reorganizar, prédios escolares tomados pelo governo voltam para as mantenedoras, novos cursos são criados, e o Concílio de 1946 decide:

A Assembléia Geral reconhece, agradecida, a assistência prestada às escolas evangélicas pelo Departamento de Ensino, mantido pela Diretoria do Sínodo, incumbindo o mesmo com a organização e o desenvolvimento, sobre bases sinodais definidas, do ensino particular evangélico em nossas comunidades.¹⁶³

¹⁶³ STRECK, 2000, p. 57.

A partir de então inicia um crescimento das escolas comunitárias em nível primário, sendo citadas 100 no período de 1942-1943, principalmente na área rural. O investimento sinodal e os indicativos do Departamento de Ensino sentem-se em todos os cantos, inclusive na localidade de Linha Germano, que em Assembléia da Comunidade, decide vários assuntos em relação à escola, como por exemplo:

Foi resolvido reformar a casa de morada do Professor e mais as outras benfeitorias existentes na área da Comunidade Escolar. Para completar esses serviços a Diretoria da Escola toma as necessárias providências, compra os necessários materiais e emprega os operários. As despesas serão pagas da caixa da Comunidade. Foi unânime resolvido auxiliar o Sínodo Riograndense com Cr\$ 1,00 ou Cr\$ 2,00 a mais de cada sócio. Foi resolvido a partir desta data não aceitar e acolher mais novos alunos para freqüentar a aula dessa Comunidade de famílias que não são sócios desta Comunidade.¹⁶⁴

O crescimento no número de escolas não aconteceu como se esperava, e achar professores qualificados para a contratação foi pior ainda. No entanto, houve um aumento em termos de número de matrículas. Dez anos depois, o Sínodo passa a responsabilidade total das escolas para as suas mantenedoras, ou seja, para as comunidades, preocupando-se a partir de então, somente com a formação de pastores, oferecida pelo Instituto Pré-Teológico, e com o Colégio Sinodal..¹⁶⁵ No livro de atas já mencionado, lê-se que houve um aumento de matrículas, tendo a escola 45 alunos:

Visando a necessidade de espaço escolar, pedindo aos presentes o plano de construção – se fariamos uma escola nova ou aumentássemos a construção antiga. [...] Não podemos deixar faltar lugar para as crianças em nossa escola. [...] Depois de diversas trocas de idéias e debates, chegou-se à conclusão de fazer o aumento na escola antiga.¹⁶⁶

A preocupação em dar educação para todos torna-se prioridade, mas a sustentação financeira já não estava mais tão fácil. Na década de 1960 muitas escolas passaram a receber subvenções, como é o caso da Escola Duque de Caxias, explicado na assembléia da comunidade de 9 de janeiro de 1965:

As mensalidades escolares são contribuições para manter as despesas da escola. Bolsas de estudo a nossa escola não possui, somente auxílio

¹⁶⁴ Ata de 06 de janeiro de 1945.

¹⁶⁵ STRECK, 2000, p. 63-68.

¹⁶⁶ ATA da Comunidade Evangélica de Linha Germano, de 30 de março de 1963.

estadual e subvenção municipal, o que reduz a todos nós as contribuições escolares.

Desta década em diante as escolas primárias, principalmente no meio rural, continuam decrescendo devido às mudanças da realidade sócio-econômica das famílias, aos direitos mais exigentes para os profissionais da educação, à diminuição gradativa do número de filhos e ao aumento do ensino público gratuito. Referente à Escola Duque de Caxias, o presidente¹⁶⁷ da comunidade de Linha Germano, preocupado com o destino da escola, apressou-se para oficializá-la no Tabelionato do município de Estrela, fazendo constar o seguinte teor, entre outros:

1) A Sociedade Escolar de Linha Germano [...] é uma associação civil, evangélica, educacional, de utilidade pública para fins filantrópicos, de duração ilimitada, e tem por fim manter educandários, para ambos os sexos, indistintamente, para ministrar cultura intelectual e moral, de acordo com as leis em vigor e os princípios educativos do Sínodo Riograndense. 2) A Sociedade Escolar da Linha Germano, sendo uma sociedade beneficente, não distribuindo lucros entre os seus sócios, que deverão ser membros da Comunidade Evangélica “Melanchton”, da Linha Germano [...] e com as funções diretivas gratuitas, é administrada por uma Diretoria eleita bienalmente em Assembléia Ordinária, da Comunidade Evangélica “Melanchton” , durante o mês de janeiro, sendo que o presidente da sociedade ou seu substituto legal, no impedimento daquele, girarão os negócios da entidade e a representar, judicial e extra-judicialmente, por um Conselho Fiscal [...]. [...] 4) Os sócios da Sociedade Escolar não respondem subsidiariamente pelas obrigações da mesma. 5) A dissolução da Sociedade Escolar poderá ser feita, quando houver somente nove (9) sócios, e, estes a resolverem por maioria. Em caso de dissolução, o patrimônio, que se houver formado passará para a Comunidade Evangélica “Melanchton” que o administrará até que, neste local, funde-se uma nova Sociedade, com fins idênticos à atual.

Logo após o registro, a comunidade foi informada sobre o assunto, alertando para a tarefa da mesma:

Em seguida o presidente expôs aos associados o motivo dessa reunião extraordinária, qual seja, o encampamento de nossa escola¹⁶⁸, pela Prefeitura Municipal. Depois de bem esclarecido e tendo-se apresentado as vantagens e desvantagens, ficou resolvido em se continuar como anteriormente, ou seja, manter a escola particular pela Comunidade.¹⁶⁹

O antigo modelo de escolas comunitárias, administradas pela “Schulgemeinde” (Comunidade Educacional), caem no saudosismo. Após a

¹⁶⁷ O então presidente da Comunidade era o meu avô, Edmundo Roloff.

¹⁶⁸ Grifo da pesquisadora.

¹⁶⁹ ATA da Comunidade de Linha Germano de 08 de janeiro de 1966.

implementação do sistema público, muitas mudanças surgem na área da educação no país em vários sentidos, espaços e tempos, sendo algumas positivas e outras nem tanto. Quanto às mudanças dentro da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), lembra-se a conquista de uma vaga pelo Departamento de Educação no Conselho Estadual de Educação (1964), criando-se assim uma cooperação entre ensino público e particular; a criação de uma nova organização da IECLB, em 1968, em cinco unidades: Comunidade, Paróquia, Distrito, Região Eclesiástica e IECLB; a criação da Rede Sinodal de Educação, na década de 1990, que tem como tarefa abranger o setor educacional de toda a Igreja; a criação da Comissão de Formação e Educação (CFE), pelo Conselho da Igreja (IECLB), em abril de 1999, delegando-lhe a tarefa de traçar a política da IECLB nas áreas de Formação, Educação e Pessoal que, após várias Consultas e trabalho de Comissões, resulta na publicação de três documentos: “Diretrizes para uma política educacional da IECLB”, “Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação” e “Carta de Camboriú”.¹⁷⁰

Nos anos de 1980 e 1990, há uma disputa entre as diferentes tendências, levando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No seu Artigo 20, constitui as categorias de instituições de direito privado da seguinte forma:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

¹⁷⁰ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005.

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.¹⁷¹

Conforme a Lei, as escolas da Rede Sinodal de Educação podem ser consideradas privadas (mantidas e administradas pela comunidade), confessionais (orientadas por princípios confessionais) e públicas (atendem às necessidades sociais e educacionais das pessoas em geral). É uma tríade em que se fundem o teológico e o pedagógico.

Mas, as escolas das redes privadas, como as da Rede Sinodal de Educação, situam-se nas duas formas: comunitário e confessional. As duas formas não são necessariamente distintas entre si, pois ambas se distinguem das demais instituições de categoria privada (inciso I) que visam lucros. Além disso, possuem mantenedoras - comunidades confessionais, que não estão subordinadas a princípios de interesse empresarial, mas a fins sociais.

As escolas da Rede Sinodal, podem, portanto, ser consideradas comunitárias, por serem expressão da comunidade, projeto da comunidade para a sociedade. Elas ainda podem e devem fazer a diferença na sociedade, no momento em que cada um pode ser o sujeito do processo de ensino, em que a ética luterana as identifica e em que os princípios humanistas norteiam a sua educação. No entanto, não pode-se negar que as escolas da RSE estão inseridas em uma realidade pós-moderna regida pelo neoliberalismo, portanto, pela lógica do mercado, “vendendo seu produto no mercado”. Deve-se perguntar, cada vez mais, o que significa ser escola comunitária no mundo pós-moderno.

A educação comunitária, como se verificou, passou por uma trajetória histórica com muito mais dificuldades do que facilidades. Atualmente ouvem-se lá e cá problemas de manutenção de escolas por motivos os mais diversos, como falta

¹⁷¹ BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei Nº 9394/96/Apresentação Esther Grossi** (3ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

de matrículas, falta de apoio da mantenedora, falta de gestão democrática, pouca clareza de identidade, e outras mais, que não cabe analisar neste momento. De qualquer forma, a valorização da educação por parte dos primeiros imigrantes alemães, no nosso caso, os evangélico-luteranos, foi fundamental para o contexto brasileiro e para o desenvolvimento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Pode-se dizer que a posição clara e a persistência dos imigrantes alemães foram maiores do que o que fizeram as instituições de apoio. Há quem diga: o que seria da educação no Brasil se não tivessem vindo os imigrantes alemães?

2.2 O Vale do Taquari – um lugar bom de se viver

Quase duas centenas de "colônias alemãs" surgiram nos três estados do sul na segunda metade do século XIX, concentradas em algumas regiões como os vales dos rios Sinos, Jacuí, Taquari e Caí, e no Alto Uruguai (Rio Grande do sul); o vale do Itajaí e a região noroeste de Santa Catarina; a região de Ponta Grossa e municípios próximos, no Paraná.

O Vale do Taquari está localizado na região Centro-Leste do estado do Rio Grande do Sul, a mais ou menos 100 km de Porto Alegre. Atualmente se constitui por 40 municípios, que apresentam uma área territorial de 5.762 km², 2,4% da superfície total do Estado. Segundo o censo preliminar realizado pelo IBGE, em 2000, a população estimada do Vale do Taquari é de 319.685 pessoas.¹⁷² A maioria dos municípios tem sua economia baseada na atividade primária, principalmente baseada na agropecuária de cunho familiar. São exceção os municípios localizados às margens do Rio Taquari, com destaque para Lajeado, Estrela, Taquari, Teutônia, Arroio do Meio e Encantado que apresentam um desenvolvimento industrial e comercial que corresponde a 57% do total regional. O município mais antigo é Taquari, emancipado de Triunfo em 1849, seguido de Lajeado (em 1853, por Antônio Fialho, chamada inicialmente de Colônia Conventos), depois Estrela (em

¹⁷² REHFELDT, Márcia; TÁVORA, Ronaldo. **A educação no Vale do Taquari**. Centro Universitário UNIVATES. Disponível em: <http://www.univates.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

1855, por Antônio Vítor de Sampaio Menna Barreto), e então Teutônia (1858, por Carl Arnt, em discussão).¹⁷³

O Vale do Taquari foi apontado muitas vezes pelos meios de comunicação como uma das regiões mais alfabetizadas e com um desenvolvimento em ascendência, fazendo com que na década de 1990 migrassem muitas famílias de outros municípios do estado para esta região.

Desejamos conhecer um pouco da trajetória de quase 160 anos de colonização da região para assim compreendermos melhor as tramas de relações que perpassam as instituições educativas hoje. Nesse sentido, mais uma vez utilizo bibliografia, depoimentos de entrevistados e atas, referindo-me em especial a situações históricas de Teutônia, minha terra natal.

2.2.1 O Vale do Taquari – conhecendo a sua história

O Vale do Taquari surgiu do êxodo de Colônias como São Leopoldo, Dois Irmãos, Picada Café, Linha Nova, Linha Hortêncio, Picada Herval, Picada 48, Estância Velha e Lomba Grande. Lang explica que a situação das famílias numerosas fez com que os mais jovens buscassem outras terras, motivados pelas Colonizadoras, que desbravavam as matas e anunciavam as terras, dando boas condições de pagamento.

A migração para novas colônias foi uma constante. Fouquet explica:

¹⁷³ Alguns autores, como Rubem Gerhardt e Guido Lang, historiadores da região do Vale do Taquari, afirmam que a colônia de Teutônia foi criada em 1856, quando Karl Schilling adquiriu terras nesta região e iniciou a venda de lotes, num total de 1.178 hectares. As primeiras famílias chegaram em março de 1857. Em 1858, devido a necessidade de abrir-se uma estrada que ligasse a então Colônia de Estrela, Schilling buscou ajuda na Prefeitura Municipal de Taquari, sede do município. Em 1858 a Câmara Municipal de Taquari aprovou e autorizou a Concessão, sendo então também criada a nova Colônia de Teutônia. Em 1861 Schilling busca parceria de Lothar de La Rue, Jacob Rech e Guilherme Kopp que, juntos, iniciam uma Sociedade Colonizadora. Em 1868 houve mudanças na empresa colonizadora que passou às mãos de Karl Arnt, que já ajudava na administração da mesma. Além da colonizadora, Arnt tinha uma casa comercial, moinho abrigou a primeira escola da colônia e seu professor, sendo que em sua casa também aconteceram os primeiros cultos. Fundou a Navegação Arnt, em 1875, administrada pelo filho Jacob Arnt, que durante 70 anos foi a mais importante empresa de navegação do rio Taquari. Arnt tornou-se a pessoa de referência, muito bem quista, dedicado à educação e à fé luterana. Por isso, foi considerado o Fundador da Colônia de Teutônia, tendo sido erguido um monumento no Bairro Canabarro como reconhecimento à sua pessoa.

O colono nunca foi um sedentário, como o agricultor da Alemanha. Caracterizavam-no a ânsia por novas terras e o "Wanderlust" (desejo de peregrinar). Quando encontrava terras melhores para si e seus filhos, tornava a se mudar novamente, às vezes indo para os Estados de São Paulo e Goiás, a 1.000 km de distância ou mais." ¹⁷⁴

Talvez esse também seja o motivo que, nos anos de 1970, mais uma boa leva de agricultores do Rio Grande do Sul migraram para o Mato Grosso e alguns para a Rondônia, continuando aquilo que seus antepassados já faziam, procurando condições melhores para a sua família.

Taquari, inicialmente habitado por indígenas Patos, é o município mais antigo da região e, por longa data, a sede regional. Em Taquari nasceram David Canabarro e Costa e Silva, e foi a cidade onde a Guerra dos Farrapos foi a mais intensa da região. Nas margens do rio Taquari iniciou a formação de professores, em 1909, para atender as escolas comunitárias evangélico-luteranas. A mesma se deu no Seminário de Formação de Professores, criado pelo XXI^o Concílio Geral do Sínodo Riograndense, que se localizou, por um ano, junto ao asilo de idosos fundado pelo pastor Michael Hätinger, sobre as terras da fazenda Barros Cassal, adquirida pelos pastores Heinrich Hunsche e Carl Wegel, em 1892. Nesse local ainda hoje funcionam o Asilo e o Orfanato Pella Betânia. Em 1910 o Seminário de Formação de Professores foi transferido para Santa Cruz do Sul (RS).

A partir de meados do século XVIII, afirma José Alfredo Schierholt¹⁷⁵, o governo português preocupou-se em povoar o sul do Brasil para desenvolver a agricultura. Em 1809, D. João VI dividiu a Capitania Geral de São Pedro, atual Estado do Rio Grande do Sul, em quatro municípios: Rio Grande, Porto Alegre, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha. Diante do sucesso da experiência no Vale do Sinos, o Governo Provincial procurou incentivar a colonização no Vale do Taquari, promulgando leis e decretos que facilitaram a vinda de imigrantes e seus

¹⁷⁴ FOUQUET, Carlos. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil** - 1808-1824-1974. Traduzido por Guido Pabst. São Paulo: Instituto Hans Sraden, 1974, p. 30.

¹⁷⁵ José Alfredo Schierholt é historiador e parte de sua pesquisa sobre a história do Vale do Taquari foi disponibilizada para o site da Prefeitura de Lajeado. Várias informações foram extraídas deste site. SCHIERHOLT, José Alfredo. **Um pouco de história ...** Disponível em: <http://www.lajeado-rs.com.br/internas.php?conteudo=fisgeo_hist.php>. Acesso em: 7 jan. 2008.

descendentes. Trouxe casais e famílias inteiras das Ilhas dos Açores que foram divididas e receberam áreas de terras doadas em forma de “datas” ou “sesmarias”, sistema que vigorou enquanto o Brasil foi colônia de Portugal. O povoamento iniciou com os açorianos, seguido dos imigrantes alemães e, posteriormente, os italianos. Em menor quantidade, vieram ainda para a região, austríacos, boêmios, suíços, poloneses, sírio-libaneses e outros, contribuindo para o variado quadro étnico do Vale. O Censo de 1814 mostra que Taquari tinha 63,7% brancos, 2,9% índios, 3,9% libertos, 25,2% escravos e 4,3% recém-nascidos. Os escravos foram mais numerosos nas fazendas de Taquari, com 1.160 escravos em 1858 (25.9% da população), seguido de Bom Retiro, Fazenda Vilanova, Estrela, Cruzeiro do Sul e Lajeado. Os imigrantes não podiam ter escravos, mas os alugavam para serviços mais pesados.

Conforme Schierholt há registros da existência de indígenas Guaranis há pelo menos 200 anos antes da chegada dos primeiros imigrantes, dos quais se originaram os nomes como Taquari, Guaporé e outros. Estes índios haviam sido dizimados ou afugentados para o norte do Estado, por volta de 1637, pelos bandeirantes que acamparam em paliçadas no Rio Tibiquari, em Corvo, para destruírem sua civilização. Nada restou documentado sobre a existência destes indígenas no Vale do Taquari, a não ser restos encontrados em alguns sítios arqueológicos. No período do povoamento, pequenos grupos de índios, como os botocudos – muito selvagens, escravos evadidos, desertores e foragidos da justiça compunham a população na floresta. Os mais civilizados eram conhecidos por serranos e ervateiros, vendiam balaios, pinhão, erva-mate e chás.

Segundo Leônidas Erthal¹⁷⁶, em 1800 vieram de Santa Catarina os irmãos João e José Inácio Teixeira. Eles receberam terras nesta região, um onde hoje se localiza Lajeado e outro onde se localiza Estrela. Em meados de 1802, resolveram explorar suas fazendas, construíram moradias para peões e senzala para os escravos, plantaram erva-mate e exploraram a madeira. As mercadorias eram levadas através do Rio Taquari, de navio a vapor, para Porto Alegre. Em 1830, José Inácio Teixeira Júnior permutou a Fazenda de Estrela com Vitorino José Ribeiro. Em

¹⁷⁶ Professor aposentado que mora em Estrela. O mesmo foi entrevistado pelo jornal O Informativo e as informações estão disponibilizadas em: <<http://www.informativo.com.br/institucional/index.php>>.

outubro de 1855 Vitorino decidiu colonizar as terras e trazer imigrantes de origem alemã, alguns vindos diretamente da Alemanha, mas a maioria dos primeiros colonizadores da região eram filhos de alemães vindos das “colônias velhas”, como São Leopoldo, Novo Hamburgo, Dois Irmãos, e outras. Estes alemães se instalaram inicialmente em Estrela e Conventos e cultivavam lavouras, e somente em 1868 chegaram imigrantes com profissões do tipo sapateiro, açougueiro e comerciante.

Estrela se emancipou de Taquari em 20 de maio de 1876, carregando consigo Lajeado, Arroio do Meio, Encantado, Teutônia e outros, tornando-se por muito tempo o grande município mãe dos demais do Vale do Taquari. Lajeado se emancipou de Estrela em 1891, enquanto Teutônia se emancipou em 1981.

A próxima região a ser colonizada foi Teutônia, inicialmente por Karl Schilling, que descobriu que acima de Taquari havia terras devolutas, de boa qualidade. Após a localização das terras e seus donos, fez a compra de quatro léguas de terra e as registrou no Cartório de Registro de Imóveis de Taquari. Inicialmente vieram quatro famílias para a região que, devido ao isolamento, construíram suas cabanas lado a lado, na então Glückauf (significa boa sorte ou felicidade, atual Bairro Canabarro). Até 1860, 44 lotes estavam vendidos, sendo as Picadas Hermann (nome dos dois primeiros colonizadores, atual localidade de Linha Germano) e Picada Boa Vista, no sul da colônia, as primeiras a serem colonizadas, principalmente por teuto-brasileiros e alemães originários, de fala hunsrück. De 1868 a 1875 foi a segunda fase da colonização, principalmente ao norte Teutônia. Por influência do pastor Johann Friedrich Wilhelm Kleingünther, originário da Westfália, pastor de Porto Alegre que atendia a região do Vale do Taquari duas vezes ao ano, vieram nesta época em torno de 300 famílias westfalianas, falando o dialeto sapato-de-pau, em referência ao homem e mulher westfalianos conhecidos como teimosos e pão duros e ao calçado de madeira usado pelos colonos, também duro e resistente.¹⁷⁷

Em poucos anos a Colônia Teutônia ficou conhecida como “a pérola das colônias do Rio Grande do Sul”, afirma Guido Lang¹⁷⁸ devido à abundância e à

¹⁷⁷ MAGEDANZ, Ariberto. **Linha Clara, Teutônia e os 180 anos da Imigração Alemã no Rio Grande do Sul**. Teutônia: s/e, 2004, p. 46.

¹⁷⁸ LANG, A colonização westfaliana. In: **Nós, os teuto-gaúchos**. Luís Fischer e René Gertz (et al). Porto Alegre: UFRGS, 1996, p. 18.

fartura que a terra produzia. “A banha e a nata teutonienses ganharam fama regional, como sinônimos de capricho e qualidade”¹⁷⁹, sendo exportada diretamente para Porto Alegre. O nome do atual bairro Languiru inicialmente era chamado de *Vila Ouro Branco*, por isso hoje o hospital do bairro tem o nome de *Ouro Branco*, referindo-se ao fato de que a banha e a nata que os colonos produziam valiam tanto quanto o ouro. Para a maioria, estas produções eram a forma de melhorar de vida. Vem desse tempo a expressão “no tempo em que se amarrava cachorro com lingüiça”, explica Egon Lautertt,¹⁸⁰ já que a banha tinha valor maior que a própria carne. Ou seja, quando a banha acabava não tinha como conservar a carne e a lingüiça, sendo as mesmas muitas vezes tratadas aos cachorros. Em 1883 Teutônia, com 2.500 habitantes, exportava 10.000 sacas de feijão, 20.000 sacas de milho e 45.000 quilos de banha.¹⁸¹ Por isso, não tinha colono que não criasse porcos. Até hoje a Cooperativa Languiru é uma grande produtora de suínos, apesar de a banha ter perdido totalmente o seu valor.

A produção agrícola e alguma pecuária de corte em regime de pequenas propriedades (em torno de 25 hectares por família na época) fizeram rapidamente florescer povoados, vilas e cidades.¹⁸² Aos poucos, os saberes e práticas tiveram que passar por modificações. Do mesmo modo que as grossas roupas de lã foram substituídas por vestimentas de cotim (tecido leve, de linho ou algodão), o chapéu de palha foi adotado para o trabalho em lugar do de feltro e os pesados vestidos escuros das mulheres foram trocados por aqueles fabricados com tecidos mais leves e claros.¹⁸³ Aspectos referentes às várias dimensões relacionadas ao trabalho e à vida passaram por mudanças.

As colônias alemãs foram formadas em mutirão: os colonos uniam-se para abrir picadas e estradas, erguer casas e organizar as comunidades religiosas,

¹⁷⁹ LANG, 1996, p. 18.

¹⁸⁰ Egon Lautertt nasceu e estudou em Linha Germano, atuou na direção do Colégio Ipiranga de Três Passos nos anos de 1950 a 1975, foi prefeito de Três Passos em 1975 e, posteriormente foi coordenador das APAE's de Porto Alegre. Retornou para Linha Germano, onde atualmente reside, auxiliou a prefeitura de Paverama numa das gestões, e hoje desfruta da sua aposentadoria. Entrevistei-o por ser grande interessado e entendido da história de Teutônia e de Linha Germano, em especial. Lautertt emprestou-me vários de seus livros e documentos para esta pesquisa.

¹⁸¹ LANG, 1995, p. 41.

¹⁸² REHFELDT, Márcia; TÁVORA, Ronaldo. 2000.

¹⁸³ ROCHE, Jean. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul**. 2 vols. Porto Alegre: Globo, 1969.

associações recreativas e culturais. Nas localidades era primeiramente criado o espaço do cemitério já que a mortandade era expressiva pela falta de medicamentos e pessoas entendidas na área da saúde. Depois eram construídas a escola, a igreja (às vezes esta ordem era invertida) e a moradia do professor e/ou pastor. Muitas vezes, nos primeiros tempos, a escola era utilizada também para igreja e salão de festas.

Nas vilas surgiram a casa comercial ou 'venda', em que os agricultores comercializavam (ou trocavam) seus produtos e adquiriam os que não produziam, como sal, café, querosene, louças, ou aqueles que eventualmente não produziam em quantidade suficiente ou produziam de tipo diverso daquele oferecido à venda, como feijão, açúcar, farinha, chapéus e calçados.¹⁸⁴ Vizinhos e parentes compartilhavam o trabalho nas colheitas, as festividades e o luto. Ainda lembro que, quando criança, uma das minhas tarefas era levar os ovos para a venda, em troca devia comprar o que faltava em casa. Tanto o frango quanto os ovos eram muito bem pagos. Da mesma maneira lembro também os dias em que se abatia um animal ou se fazia *schmier*. A vizinhança vinha para ajudar e tudo era dividido, já que não havia geladeira para conservar a carne por longo tempo. Por isso, se combinava entre os vizinhos para quando cada um teria um boi ou um porco gordo, sendo usado o sistema de troca, costume que assegurava às famílias não apenas o abastecimento de carne, mas também a manutenção dos laços de sociabilidade.

Conforme dados da Univates,¹⁸⁵ a partir de 1970 iniciou fortemente o aparecimento de indústrias e o desenvolvimento do comércio e do setor de serviços, provocando uma reviravolta. Até então 74,27% da população vivia no meio rural e, passadas três décadas, o quadro praticamente se inverteu. Hoje 71,66% vivem na zona urbana, significando que dos 320 mil habitantes do Vale do Taquari, 88 mil

¹⁸⁴ FUNDAÇÃO, 2003.

¹⁸⁵ BDR. **Banco de Dados Regional** – Centro Universitário UNIVATES, 2000. Em 1969 os primeiros cursos surgiram como extensão da Universidade de Caxias do Sul, criando-se a Fundação Alto Taquari de Ensino Superior - FATES - em 1972. Em 1997 surgiu a Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior - UNIVATES, com a fusão das duas faculdades então existentes. A UNIVATES, como Centro Universitário, nasceu em 1999, mantida pela Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES. Disponível em: <<http://www.univates.br>>. Acesso em: 18 jan. 2008. Por enquanto a UNIVATES é a única universidade da região, mas foi aprovada uma segunda faculdade pelo MEC, no município de Teutônia, criada e mantida pela Rede Cenecista, a iniciar suas atividades em julho deste ano. www.univates.br Acesso em 18 de janeiro de 2008.

peessoas vivem no meio rural - 27% da população total, com atividades eminentemente familiares, trabalhando em propriedades rurais de 13 hectares em média, sendo que 30 hectares são considerados o mínimo para se alimentar condignamente uma família. Nos pequenos municípios se destaca o setor da agropecuária, enquanto nos municípios maiores sobressaem-se atividades ligadas à indústria e ao setor de serviços e comércio. Todas essas mudanças rápidas contribuíram para uma população rural com idade média elevada, nível de escolaridade aquém do necessário para competir no mercado globalizado, a sucessão na propriedade rural ainda não está resolvida e continua o êxodo para os meios urbanos.

Uma das características do Vale do Taquari, apesar de toda a discriminação que houve em relação aos imigrantes alemães, é o uso da língua alemã em praticamente todas as relações sociais, principalmente no interior. Seja nas famílias, nas escolas, nas igrejas, nos eventos sociais e comunitários, no ônibus de linha, nas lojas, na cabeleireira, no mercado,... não há como passar sem ouvir alguém falando o dialeto hunsrück ou sapato-de-pau. Também acontecem semanalmente programas de rádio em alemão e cultos esporádicos na língua alemã em diversas cidades. Muitas das escolas possuem a Língua Alemã como disciplina curricular da parte diversificada ou até obrigatória, pois já é comum que jovens que sabem falar a língua alemã tenham mais oportunidades de trabalho.

Um fator de unidade regional é a iniciativa comunitária que caracterizou a promoção da educação, saúde e cultura em praticamente todos os municípios do Vale, iniciativa apoiada por instituições ou entidades de diversos credos religiosos. As primeiras iniciativas na produção econômica foram sempre e invariavelmente acompanhadas de providências na área da comunicação/estradas, do ensino, da leitura, do lazer, da saúde, sempre marcadas pelas comunidades religiosas.¹⁸⁶ Por isso, o Vale do Taquari está identificado como uma região com um grande número de pequenas comunidades organizadas que ainda buscam, de forma conjunta, a solução de problemas sociais que as atingem e ao equilíbrio dos fatores que proporcionam uma melhor qualidade de vida. Outro fator que identifica o vale é o

¹⁸⁶ BDR, 2000.

acelerado desenvolvimento de novas tecnologias, principalmente na área de gestão. Em 2001, 12 empresas da região receberam premiação no Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade e o primeiro lugar foi conferido a uma delas. A mídia passou a referir-se ao Vale do Taquari, como “o Vale da Qualidade”. Os dados dos COREDES de 2004 (Conselhos Regionais de Desenvolvimento) apontam o Vale do Taquari como o 12º colocado no Estado em relação ao desenvolvimento socioeconômico.

2.2.2 A educação no Vale do Taquari

Trago alguns dados estatísticos quanto à educação em geral no Vale do Taquari que se referem aos anos de 2000 a 2004, fornecidos pelo Banco de Dados Regional, coordenado pela UNIVATES. Apesar de não serem muito atuais, nos dão uma idéia da realidade.

O Vale do Taquari ser apontado como uma região com baixo índice de analfabetismo, deve-se principalmente à colonização dos imigrantes alemães, que não deixavam de dar a base necessária para os seus filhos, construindo escolas na grande maioria das picadas. Os dados estatísticos apontam que o índice de analfabetismo para 15 anos e mais, no Brasil, é de 19,40%, para o RS é de 9,60%, enquanto para a região do Vale do Taquari é de 5,31%¹⁸⁷. Conforme o IBGE (Censo 2000), do total de 319.685 pessoas, 269.924 têm 10 ou mais anos de idade e, destas, 253.232 estão alfabetizadas. Portanto, temos 16.692 pessoas não alfabetizadas, o que implica numa taxa de alfabetização, segundo esse critério, de 93,8%. É um fato positivo, mas sabe-se que é necessário usar diferentes estratégias para reduzir o número de pessoas não alfabetizadas, já que a tendência é que, com o ascendente agravamento econômico, há muitos cortes, sendo a escola um deles. Ou seja, o aluno estuda o mínimo necessário, estando alfabetizado para o básico, o que não é mais o suficiente para as exigências do mundo pós-moderno, como já verificamos anteriormente.

¹⁸⁷ BDR, 2000.

Nos quarenta municípios do Vale do Taquari há uma população estimada de 319.685 pessoas¹⁸⁸, e 88.856 alunos matriculados no início de 2001¹⁸⁹ (dados baseados na ASMEVAT/3ªCRE/AECOVAT) na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos e educação especial. Se a estes alunos adicionarmos aqueles que freqüentam cursos profissionalizantes ou línguas estrangeiras, certamente chegamos a um número superior a 30% da população, ou seja, aproximadamente 1/3 das pessoas residentes no Vale do Taquari estão de alguma forma, freqüentando a sala de aula. A distribuição desses alunos, por rede de ensino, ocorre da seguinte forma: 31.789 alunos estudam em escolas da rede municipal; 42.848 alunos estudam em escolas da rede estadual; 14.219 estudam em escolas da rede particular. Conclui-se, portanto, que 84% dos alunos do Vale do Taquari estudam em escolas públicas e apenas 16% na rede privada.

Com relação ao número de escolas, a região conta com 553 estabelecimentos de ensino, dos quais 373 são municipais, 133 estaduais e 47 particulares, dentre os quais a UNIVATES – Centro Universitário. Novamente observamos que a maioria das escolas pertence à rede pública. No ensino municipal o número de escolas localizadas na zona rural é superior às localizadas na área urbana (60% das escolas da rede municipal localizam-se na zona rural). O mesmo não é observado na rede estadual, tão pouco na rede privada, as quais não possuem mais nenhuma escola rural. Sendo assim, podemos concluir, em linhas gerais, que a escola pública ainda é a grande responsável pela formação dos cidadãos do Vale do Taquari, com maior influência na zona rural.

Merecem atenção, ainda, as iniciativas comunitárias na área cultural, através de teatro, leitura e grupos corais, originárias do fim de século XIX, além de museus, bibliotecas, monumentos, atividades com idosos, corais, carteadas entre homens e entre mulheres, e muito artesanato característico das etnias que aqui se instalaram, como por exemplo, o calçado sapato de pau, usado pelos imigrantes alemães até mais ou menos início dos anos de 1970.

¹⁸⁸ Censo do IBGE, 2000.

¹⁸⁹ REHFELDT, Márcia; TÁVORA, Ronaldo. **A educação no Vale do Taquari**. Centro Universitário UNIVATES. Disponível em: <http://www.univates.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

Portanto, ao falarmos em educação no Vale do Taquari não podemos atrelar-nos puramente à educação escolar e a uma análise estatística, visto que ela se encontra na trama de um contexto sócio-político e cultural, permeada pela negação do pobre, do negro, do imigrante, da mulher, do índio e do camponês. As práticas autoritárias evidenciam-se até hoje tanto no meio social, como no educacional, tanto nos grandes centros urbanos quanto nos pequenos vales do país, dando o perfil da educação e das próprias instituições educativas.

De acordo com Freire:¹⁹⁰

[...] realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o 'poder do senhor' se alongava 'das terras às gentes também' e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro.

Apesar dos índices da educação no Vale do Taquari e os dados sócio-econômicos serem bastante animadores, verificamos que está acontecendo uma mudança desalentadora, tanto na área urbana quanto rural. Um ex-diretor do município de Teutônia, fazendo a leitura da realidade da escola hoje, disse:

A escola está ficando para trás, pois a tecnologia e a economia evoluem enquanto que a escola deveria ser a precursora. Universidades (USP, UNICAMP, Santa Maria) são precursoras, enquanto que as escolas sofrem as conseqüências. O estado considera a educação como consumo e não como investimento. Universidades preparam mal os alunos, não tem domínio de classe, as leis são populistas, não visam a educação, o estado paga mal os professores. Pessoas com grandes sonhos não acham espaço.¹⁹¹

O mesmo ex-diretor lembra com carinho e empolgação tudo que foi possível realizar enquanto diretor, pelos idos anos de 1960-1970, e da forte participação dos pais e alunos, da comunidade, das empresas e dos órgãos públicos. Mas, não fala da situação atual da mesma forma:

¹⁹⁰ FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 66-67.

¹⁹¹ Ex-diretor 1.

No município perderam-se os valores da educação – os morais, os espirituais e outros. Pais pagavam pouco, mas tinham o direito a participar, exigir do professor a educação conforme os princípios familiares. Hoje o professor também não tem direito – hoje ele é um mercenário. Grande parte perdeu o gosto pela ética, pelos valores. Leciona para receber. Pode ter princípios, mas ele desiste, porque o aluno, a família e o estado perderam isso. O que o levou a isso? Famílias mal estruturadas, estados e governantes quase sem moral; nuances determinam mais na educação do que princípios religiosos. Em suma, eu acho que o principal fator é a falta de religiosidade e a falta de Deus em todos os níveis.

A pós-modernidade está em crise e com ela a educação, e não é uma crise qualquer. De quem é a culpa? É da *nova* estrutura familiar de hoje? É da Igreja que não consegue mais ser norteadora dos valores? É da escola que não tem mais clareza quanto a sua atuação? Nesse sentido diz Aquino:

[...] diante das dificuldades que se apresentam no dia-a-dia, professores culpam os alunos, que culpam os professores, que culpam os pais, que culpam os professores, que culpam o governo, que culpa os professores, que culpam a sociedade, e assim por diante, estabelecendo-se um círculo vicioso e improdutivo de imputação de responsabilidades sempre a algum outro segmento envolvido.¹⁹²

A realidade aqui apresentada implica em verificar a necessidade de a educação ter certa permeabilidade à mudança e à invenção de novas estratégias. As exigências atuais obrigam que se refaça o percurso da ação educativa, sondando e experimentando novas possibilidades. Vale salientar ainda que a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescente dos seres humanos, no trabalho e na educação. Nessa perspectiva, confere-se, ocasionalmente às organizações educativas, a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e mudanças.

2.2.3 As instituições educativas comunitárias da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari

2.2.3.1 A compreensão de escola comunitária

Nas entrevistas, uma das perguntas era “Qual a sua compreensão de escola comunitária ou escola da comunidade”. Nem todos os entrevistados responderam a

¹⁹² AQUINO, Julio Groppa. A questão ética na educação escolar. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, V. 25, N. 1, jan./abr. 1999, p. 2 – 24, p. 4.

pergunta, entrando muito mais em detalhes sobre o seu funcionamento, dificuldades ou estrutura. As respostas com os melhores argumentos serão analisadas a seguir.

O próprio nome já diz: comunitária significa que todos devem trabalhar juntos para viabilizar a escola, pois nos últimos anos as dificuldades são grandes, principalmente para quem não é pública. As particulares têm mais dificuldades. Depende também da economia do país, pois os pais acabam não conseguindo colocar na escola particular.¹⁹³

A escola comunitária deve acolher, prioritariamente, as crianças da comunidade. Acho que hoje estão avaliando isso mais, apesar de não sobreviverem só com esses. Quando minha primeira filha estudava na escola evangélica tinha fila para fazer matrícula. Era que nem fila de atendimento do SUS. Hoje já não é mais assim. Antigamente tudo era mais fácil.¹⁹⁴

Escola Comunitária significa escola para todos, sem distinção, nem social nem de raças. A escola precisa acompanhar as evoluções do mundo, ajudar as pessoas do bairro, ser acessível para pais e idosos. O governo também deve ajudar a escola, já que ela é de todos.¹⁹⁵

A escola comunitária deveria ser para qualquer membro da comunidade, porque então as crianças pobres não podem estudar nela? Esta sempre foi a minha pergunta. Em alemão, Gemeinde significa comunidade, muito mais voltado para o religioso – Gemeinde. É difícil dizer o que é uma escola Comunitária.¹⁹⁶

Nas quatro respostas a preocupação centra-se no acesso indistinto de todas as crianças a uma educação de qualidade oferecida pelas escolas comunitárias da Rede Sinodal, na prioridade da educação para as crianças evangélico-luteranas e na preocupação quanto à manutenção dessas escolas que não podem mais abrir as portas e anunciar aos “quatro ventos” de que ela tem espaço para todos correndo o risco de então não conseguir se auto-sustentar, já que é uma instituição privada sem fins lucrativos. Ou seja, na memória e na saudade permanece a concepção da pequena escola comunitária que, por mais ou menos 100 anos deu acesso irrestrito a quase que exclusivamente filhos e filhas de membros da Igreja Evangélica de Confissão Luterana.

¹⁹³ Conselheiro atual, 1.

¹⁹⁴ Mãe de ex-aluna 1.

¹⁹⁵ Mãe de aluna atual 2.

¹⁹⁶ Professora aposentada 2.

As escolas ligadas à Rede Sinodal de Educação já receberam muita crítica pela própria Igreja e comunidades considerando-as elitistas e mercantilistas. Mas, há que se conferir a história antes de afirmar-se isso. O que aconteceu ao longo dos anos é que as escolas primárias na zona rural, principalmente, foram reduzindo em número devido à diminuição do número de filhos, ao êxodo rural, à instabilidade econômica que afetava as famílias, à melhor remuneração dos professores e devido ao ensino público gratuito que se expandiu rapidamente. Manter as escolas pelas famílias tornou-se sempre mais difícil, provocando o fechamento de grande parte delas. Outras receberam subvenção dos poderes públicos e resistiram ainda por algum tempo. Cita uma das atas da Comunidade de Linha Germano:

A sociedade evangélica foi contemplada com um auxílio estadual no valor de CR\$ 10.000,00. Esta quantia foi destinada para melhoramentos do edifício escolar, do salário do professor. A proposta do (Supremo Tribunal) do Departamento de Ensino Particular com sede em São Leopoldo redigiu o seguinte pedido às Sociedades Escolares: Essa quantia refere-se também para uma remuneração de 30% aos professores não subvencionados pelo governo estadual. [...] Assim, a sessão concedeu a respectiva quantia de Cr\$ 3.000,00 para o professor. Os restantes Cr\$ 7.000,00 serão empregados em compras de bancos escolares e para uma reforma do edifício escolar.”¹⁹⁷

Com a lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, iniciam boas relações entre o ensino particular e os poderes públicos, assegurando a partir de então o acento do diretor do Departamento de Ensino no Conselho Estadual de Educação. Conforme Gisela Streck, foi a partir do Concílio do Sínodo Riograndense de 1967 que as escolas criaram um novo perfil que as acompanha até hoje. As escolas passam a ser orientadas pelo Departamento de Educação e pelo Conselho Sinodal de Educação, criado em 1964, e a sua manutenção passa a ser um dever exclusivo das comunidades ou mantenedoras, preocupando-se a Igreja somente com a formação de obreiros eclesiásticos.

Com a necessidade de auto-sustentação e aconselhamento por parte do Departamento de Educação de não abrir e investir mais em escolas se não houvesse condições de sustentá-las com anuidades, mas colaborar com a escola pública, muitas escolas fecharam definitivamente. A Escola Duque de Caxias, de

¹⁹⁷ Ata de 14/06/1952. A afirmação Supremo Tribunal no original não está entre parênteses. Foi um acréscimo meu por essa afirmação não ser correta, no entanto é interessante observar que as famílias da área rural viam o Departamento de Ensino como uma autoridade máxima.

Linha Germano, é uma dessas escolas que se tornou inviável pelos motivos acima. Apesar de receber muitas bolsas de estudo de empresas locais e de abrir a escola para filhos de pais não luteranos, ela não conseguiu resistir. Inicialmente municipalizada, foi posteriormente fechada e as poucas crianças da localidade levadas para o bairro Canabarro.

Como a Constituição Federal de 1946 declarou gratuidade da educação pública somente para quem comprovasse insuficiência de recursos, o ensino privado, no que tange ao ensino médio, pode crescer consideravelmente. Como afirma Streck:

A democratização da escola não passa pela pergunta se todas as crianças evangélicas têm acesso a uma escola, mas pelo fato de, que sem uma escola secundária pública gratuita, a escola particular está em condições de igualdade com a pública.¹⁹⁸

Nesse sentido, conforme a autora, as famílias passam a decidir pelo tipo de educação que desejam aos seus filhos a partir de suas condições financeiras. “A pergunta não é mais quem precisa de uma escola evangélica, mas quem pode pagar pela sua manutenção.”¹⁹⁹ Ao mesmo tempo as escolas, criadas para um fim, tiveram que se perguntar sobre como e qual o sentido de continuarem se mantendo como escolas evangélico-luteranas perante a realidade que se apresentava. Assim, tiveram que redefinir o seu espaço dentro da realidade brasileira, deixando de ser uma instituição restrita a filhos e filhas de membros das comunidades luteranas, abrindo-se para toda a sociedade. Um diretor, lamentando as dificuldades de não poder atender a todos os filhos de membros evangélicos, e das dificuldades de manter um alto padrão em relação às outras, disse:

Sofremos um pouco com a questão de que não temos todos os alunos evangélicos estudando aqui. As famílias têm um bom padrão, não que não valorizam a boa educação da IECLB, mas não querem pagar por dois cursos – médio e técnico. As escolas públicas estão tendo uma boa infraestrutura e um bom planejamento pedagógico, tornando-se as nossas concorrentes. Os pais não têm a intenção de seus filhos terem um bom curso. A [...] como universidade basta! Quanto você pode pagar? Esta era a pergunta aos pais em décadas atrás, o que não funciona mais hoje.²⁰⁰

¹⁹⁸ STRECK, 2000, p. 71

¹⁹⁹ STRECK, 2000, p. 71

²⁰⁰ Diretor atual 3.

Poderíamos dizer que a preocupação de não atingir a todos os filhos de membros já não é mais um assunto relevante dentro das preocupações da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e na Rede Sinodal de Educação, pois já foi profundamente discutido entre os anos de 1980-1990. No entanto, sabemos que em cidades onde a cultura luterana prevalece às demais, como é o caso da escola onde atua o diretor da manifestação anterior, as famílias prevalecem com concepções de geração em geração e resistem mais fortemente. Neste caso, a comunidade e a própria escola têm a tarefa de auxiliar as famílias a enxergarem “por cima da torre da igreja”.²⁰¹

Não se pode negar que, na atualidade, as escolas ligadas à Rede Sinodal de Educação fazem parte e são regidas pela lógica “do mercado” e que falta uma relação de parceria e de solidariedade entre escola e mantenedora, a ponto de muitas das escolas perderem sua identidade confessional. Mas, também não se pode negar que a maioria dos membros que não consegue pagar uma escola ligada à Rede Sinodal de Educação se revolta somente contra a Igreja ou a escola e não contra os motivos que levam grande parte das famílias a serem social e economicamente excluídas. Bom seria que os pais pensassem como disse o conselheiro, que “depende também da economia do país”.

A educação pública, em alguns municípios, como por exemplo, em Teutônia, é de boa qualidade. A começar pela remuneração dos professores, que foi o chamamento para a vinda de muitos candidatos de outros municípios para realizarem o último concurso, em fins de 2006. Muitos deles atuam na rede pública e na privada, sendo as exigências praticamente as mesmas. O que então as distingue? O que faz com que os pais não vejam diferença entre a qualidade da instituição privada e da pública? Serão somente os valores das mensalidades (a questão econômica) que definem a opção dos pais?

Para compreender-se a diferença de uma escola da RSE em relação a outra é necessário retornar à sua base teológica-confessional. Ou seja, afirmando-se como escola evangélica para todos, significa dizer que têm uma confissão. Essa confissão

²⁰¹ CONSELHO DE EDUCAÇÃO – IECLB. **Conselho Escolar:** atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica. Série Documentos nº 2. S/e: São Leopoldo, 1994.

é professada baseando-se nos fundamentos teológico-confessionais, que afirmam que todas as pessoas que estão ligadas à escola devem em primeiro lugar serem vistas como pessoas, sendo uma parte sua pai de aluno, aluno, professor, funcionário, diretor... Como ser humano, cada qual deve ser visto como sujeito do processo de ensino, portanto há a necessidade de uma perspectiva de alteridade, de perceber o outro, de ouvir o outro, de dialogar com o outro. A escola deve partir dos princípios humanistas, cultivando o olhar de afeto e cuidado com as pessoas, preocupada sempre com a ética e com os valores como a simplicidade, a partilha, a generosidade, a dedicação, a sinceridade, a colaboração, o respeito, o desprendimento. A finalidade da escola evangélica não é mercadológica, centrada no lucro, mas na existência humana a partir de três indicativos: “amar a Deus, amar ao próximo e amar a si próprio”, com todas as conseqüências que este amor exige.²⁰²

Um ex-diretor criticou a forma como hoje as escolas das redes católica, luterana e cenecista estão atuando, afirmando:

As escolas comunitárias, na verdade têm aparência de escolas comunitárias, mas são particulares. Comunitárias são as estaduais e municipais onde a comunidade se integra à administração e os objetivos educacionais a serem alcançados são decididos com a comunidade.²⁰³

A sua crítica não se refere a como elas são consideradas perante a lei, mas como ele as vê na prática. O ex-diretor dá um exemplo bem concreto de sua visão de escola comunitária, falando de uma escola municipal, em Teutônia, onde a participação de pais, professores e alunos são extraordinários. Os eventos que realiza reúne pessoas em massa, tanto que “os pais trazem cadeira de casa porque não tem o suficiente na escola”, completa o entrevistado. Realmente preciso confirmar sua visão, pois a escola é muito bem conceituada pelas pessoas em geral, sendo os seus desfiles, festas e demais promoções um sucesso.

Uma mãe de aluna traz uma queixa quanto à falta de espaço onde os pais podem “se mostrar” para a escola, onde podem dar sua opinião, dialogar com os professores, saber mais sobre o andamento pedagógico, auxiliar concretamente

²⁰² Baseado no texto bíblico de Mateus 22.37 – 39.

²⁰³ Ex-diretor 1.

com seus saberes. E ainda esclarece que na verdade não somente os pais devem ter o seu espaço, mas também outras pessoas da comunidade, que tenham saberes específicos que podem ser colocados à disposição da escola. Por outro lado, reconhece o esforço que a escola faz em tentar atualizar a comunidade escolar de tudo que promove, mas afirma que isso não é tudo ao se denominar comunitária. Na entrevista disse:

No momento em que se diz comunitário, precisa ter uma participação efetiva, não só dos pais, mas também de outros. O que a comunidade espera da escola é que a escola deve abrir as portas para que a comunidade possa participar, como em eventos, jogos, mas precisa ser mais do que ela faz. A escola precisa se mostrar, a escola para a comunidade, só que no lado inverso ainda tem muitas brechas!²⁰⁴

Da mesma forma disse a professora aposentada, que também é avó de dois alunos de uma escola comunitária.

A Escola Comunitária se dá com a participação dos pais – aí seria muito mais fácil trabalhar com os alunos. Mas as crianças estão indo para a escola e recebem tudo – qual a participação dos pais? Muito depende dos professores e dos diretores.²⁰⁵

Nessas falas transparece a problemática da gestão participativa, o que será analisado no terceiro capítulo. Mas deve-se dizer que não é de hoje que se discute a participação da família na vida escolar de seus filhos. A escola discute formas de como envolver a família, como fazê-la ser co-responsável do processo educativo. Há posições diferentes quanto à participação dos pais - os que defendem a participação e há os adversários. É entre os extremos que as escolas se movem, e muito dessa questão não está resolvido. Nas manifestações acima verifica-se que há uma preocupação por parte dos pais de seus filhos estarem numa escola onde não podem ser ouvidos o suficiente, sinal de um desejo de participação e de disposição em auxiliar. Ao entender-se como comunitária, não há como a escola não reconhecer a importância da participação dos pais ou da comunidade como um todo. E, se os pais realmente desejam isso, então é urgente arregaçar as mangas e encarar a comunidade como parceira, como uma grande *família*, expressão muito

²⁰⁴ Mãe de aluna 1.

²⁰⁵ Professora aposentada 1.

usada nos últimos anos pelas escolas ligadas à Rede Sinodal de Educação e que parece fazer sentido. Uma diretora atual utilizou-se desta expressão, afirmando:

É comunitária porque as pessoas que confiam seus filhos a esta instituição, conhecem o trabalho aí realizado, que na maioria das vezes foram indicados por pais que têm seus filhos nesta escola. Por outro lado estamos abertos sempre para ouvir ou para ajudar a dar soluções aos problemas de seus filhos. Chamar a escola de *família* não é só nome. A comunidade se sente integrada na escola.²⁰⁶

A concepção de comunidade em termos amplos e de escola comunitária tem a mesma raiz, sendo uma extensão da outra. Nesse sentido outro entrevistado afirmou que “uma escola comunitária é mantida e organizada por uma comunidade, que está na retaguarda de todo o funcionamento escolar. Isso se percebe especialmente no Conselho Administrativo.²⁰⁷ Ou seja, o conselho administrativo, que é externo à escola, é quem representa a voz da comunidade. No próximo capítulo este assunto será aprofundado.

Quanto ao aproveitamento dos saberes da comunidade, um diretor disse:

A escola tornou-se complexa e precisa assessorar-se de muitas ciências. Ela precisa de profissionalismo. As antigas escolas da comunidade funcionavam de forma bastante amadora, pois contavam com a boa vontade das pessoas. Hoje isso não é mais possível. Os pais pagam e querem ver os resultados. A escola precisa estar à frente de seu tempo, senão, pelo menos junto.²⁰⁸

Na fala do diretor vê-se a preocupação com a qualidade da educação. Na sua visão não se pode simplesmente fazer uma comparação das atuais escolas comunitárias com as de 100 anos atrás. Devido às mudanças aceleradas do mundo atual, há a necessidade de buscar-se um redimensionamento das ações, adequando-as às exigências da sociedade em termos de qualificação profissional, competências individuais e coletivas, com explícita recusa ao amadorismo e ênfase no trabalho de equipe. Não que se queira ignorar o passado ou julgar as ações das pessoas que mantiveram as Sociedades Escolares da época como incompetentes, pelo contrário, o jeito de se fazer escola na época não é mais possível hoje. A experiência deixada pelas antigas escolas comunitárias da IECLB não pode ser

²⁰⁶ Diretora atual 2.

²⁰⁷ Professor atual 1.

²⁰⁸ Diretor atual 1.

ignorada. Além de ensinarem a ler as letras, também tentavam ao máximo ensinar a ler o mundo e a realidade buscando uma sociedade mais justa e solidária para os filhos que nela estudavam. Por isso, construíram um modelo educacional participativo e democrático para dar conta do que buscavam, com certeza muito mais pela necessidade do que pela clareza sobre o que estavam fazendo. Os pais também pagavam e exigiam, apesar das exigências da época serem outras. Hoje, na pós-modernidade, com todas as experiências nos mais distintos campos, facilidades e descobertas constantes, é impossível admitir que algumas escolas persistam no amadorismo. Não é mais possível apenas ensinar a ler as letras e educar para a melhoria da qualidade de vida como se fazia no início da colonização. Hoje o *o quê* e o *como* se confundem, sendo um tão importante quanto o outro.

A escola contemporânea precisa avaliar a sua maneira de fazer educação, cumprindo com a função específica de ensinar com alegria, valorizando projetos que motivam a transformação da realidade, a autonomia, o otimismo, a esperança, a coletividade. A própria palavra *educação* vem do latim *educere*, que significa *tirar, conduzir*, cujo prefixo *e* significa *para fora*. Portanto, educação pode significar tirar o saber para fora das quatro paredes e aplicá-lo na realidade.

Keller, já nos de 1970 dizia que a tarefa da escola está no

[...] esforço de manter e elevar o nível de formação, através de um ensino de alto padrão cultural e profissional, personalizado e de cunho integral, promovendo todas as potencialidades do aluno. Deve, enfim, constituir-se em centro de irradiação comunitária, em que sua ação consciente se exerça sobre os alunos, os pais e o ambiente, contribuindo para fortalecer o espírito comunitário e a formação de lideranças em todos os setores de atividade.²⁰⁹

Portanto, as escolas comunitárias de confissão luterana devem prestar um serviço à comunidade e nutrir-se de seus valores, de seus saberes. Devem organizar a comunidade para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida. Daí a necessidade de um trabalho coletivo.

²⁰⁹ KELLER, Vilmar. Novas Perspectivas na Educação. **Revista Presença Luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 1970, p. 57-58.

Como último depoimento referente à pergunta, uma professora aposentada explicou que pensa que as escolas comunitárias luteranas não podem perder aquilo que elas têm de mais precioso e que historicamente as identificavam, que são os seus princípios confessionais evangélico-luteranos. A entrevistada disse:

Nossas escolas deveriam ser comunitárias em termos de confissão de fé. A escola educando polariza a necessidade que a pessoa tem da vivência de sua fé. A escola é formadora de moral, de crenças. A escola é irradiadora desses valores. Um professor de escola comunitária, que participa dos cultos e aproveita isso em sala de aula, faz pontes, dá exemplos, participa da tarefa da escola comunitária.²¹⁰

A professora aposentada ainda explicou que vê que a tarefa da educação cristã hoje está centrada no pastorado escolar, sendo realizada pelo pastor, que se esmera para fazer bem a sua função, mas que não conseguirá êxito se a mesma não for assumida por todos os que vivem no espaço escolar. Na sua visão, corpo docente, funcionários, alunos e pais precisam ter clareza desses princípios, vendo-os na prática e na teoria da vida escolar. Eis um dos grandes desafios das escolas comunitárias nos dias atuais! Quando o Conselho de Educação escreveu sobre “A Escola Evangélica e seu Papel”²¹¹ comenta de que muitas vezes a escola é criticada por não participar muito das atividades da comunidade eclesial, e a crítica se baseia no modelo antigo de *professor faz-tudo* na comunidade: ensino confirmatório, cultos, atas da comunidade, tocar o sino, enterros... Hoje, no entanto,

esse tempo se perdeu ao longe... Hoje, não só a definição profissional do professor é outra, como o ritmo da escola mudou. A escola rural, pequena, calma e tranqüila deu lugar à escola rápida, trepidante, absorvente.

Esperar de um professor evangélico, agora, o mesmo que dele se esperava no passado não faz nenhum sentido.

Conforme o documento, a comunidade eclesial precisa entender que o púlpito não é o único lugar onde acontece a pregação e o ensino do evangelho, mas que o mesmo também acontece na escola evangélica, lugar por excelência do ensino, tão importante quanto a pregação. No diálogo com a professora aposentada ela ainda frisou o número reduzido de professores evangélico-luteranos nas escolas da Rede Sinodal de Educação, ocorrendo por isso a falta de clareza dos princípios

²¹⁰ Professora aposentada 3.

²¹¹ CONSELHO DE EDUCAÇÃO – IECLB. 1994, p. 16-17.

evangélicos e do funcionamento prático da Rede e da IECLB. Por isso, a tarefa do ensino acaba centrando-se na figura do pastor e, na ausência de um pastorado escolar, toda a identidade luterana da escola corre o risco de ficar comprometida.

O Conselho de Educação da IELCB definiu os princípios da Política Educacional da IECLB baseados nos fundamentos bíblicos: observância do mandamento do amor, prática da esperança e da reconciliação, tarefa de educar para a liberdade, diálogo e o respeito como expressão da unidade, servir como testemunho de fé e amorosidade; nos fundamentos teológico-confessionais: justificação por fé e graça, liberdade cristã, sacerdócio geral de todos os crentes, Igreja reformada – em constante reforma; e nos fundamentos pedagógicos: dimensão relacional, dimensão institucional, dimensão do conhecimento, dimensão metodológica e dimensão ética.²¹²

Verifica-se que os princípios se fundamentam num diálogo teológico e pedagógico, visando estabelecer uma correlação entre a teoria e a prática. Pode-se comparar estes dois âmbitos com a distinção que Lutero fez quanto a “espiritual” e “secular”, não se referindo a dois campos distintos, mas a duas formas diferentes de agir. Ou seja, na escola a teoria e a prática e o espiritual e o secular estão relacionados à tarefa docente, sempre verificando-se como a escola lida com esses âmbitos. Gisela Streck explica que Lutero vê na tarefa docente também a função do ensino cristão, mesmo que ele faça parte do ministério da pregação, que não é visto por Lutero como exercício de *uma* só pessoa, o pastor, mas exercício de *muitas* pessoas, inclusive do professor.²¹³ Nesse sentido a colocação da entrevistada é muito pertinente, pois se preocupa com o destino das escolas comunitárias luteranas, sempre mais distantes daquilo que a instituição eclesial prega e que a instituição Rede Sinodal tem como princípio.

2.2.3.2 Os primórdios das escolas comunitárias da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari

²¹² REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 11-22.

²¹³ STRECK, 2000, p. 154.

A história, os objetivos e a função das escolas comunitárias no Vale do Taquari se assemelham a praticamente todas as outras criadas em Picadas e Colônias já anteriormente povoadas pelos imigrantes alemães. Ou seja, como escreve Lang²¹⁴: “Os colonos, advindos do meio protestante, não poderiam deixar de ensinar as primeiras letras aos rebentos, que necessitavam assimilar a leitura da Bíblia e saber as contas básicas”. Nessa perspectiva, para cumprir a sua função, a escola precisava ter como foco um ensino e uma aprendizagem que levassem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a saber construir a sua própria linguagem e a se comunicar, a usar a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver no novo mundo em que se inserira e que estaria em constante transformação. Parece que aqui encontramos os princípios dos quatro (4) pilares da educação, definidos pela UNESCO para o século XXI: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver e Aprender a ser.

Além da educação para o pleno exercício da cidadania, também era fundamental aos imigrantes oferecer aos seus filhos a educação na fé, praticamente a única herança que podiam deixar, mas que também para eles próprios, enquanto adultos, dava alento e perseverança na hora da saudade, da tristeza e das dificuldades. Por isso, ler os testemunhos bíblicos, os mandamentos, cantar os hinos da terra e da igreja de sua comunidade de origem era fundamental para assegurar aquilo que fazia parte de sua tradição religiosa. Brakemeier²¹⁵ afirma, nesse sentido: “Quem não lê a Bíblia fica a mercê de informações de terceiros. O desconhecimento favorece o “analfabetismo” religioso, que aos poucos vai alienando a própria cultura, pois cultura e religião são gêmeas.” Ou seja, não ter escola e não poder continuar professando a sua fé seria um duplo analfabetismo. Depositar a confiança e buscar a força na verdade bíblica era o esteio para construir o seu novo projeto de vida. Na verdade, a família evangélico-luterana imigrante podia somente contar com Deus e com os demais que viviam a mesma experiência.

Na vila de Estrela, a primeira escola comunitária foi fundada em 1879, por Nicolau Müssnich. Nesta cidade instalaram-se 80% de alemães, entre luteranos e

²¹⁴ LANG, Guido. **Destinos inseparáveis**. Narrativa histórica. Novo Hamburgo: Papuesta Indústria Gráfica Ltda, 1999, p. 15.

²¹⁵ BRAKEMEIER, 2004, p. 69.

católicos, que fundaram oficialmente os Colégios Santo Antônio, em 1887, e Martin Luther, em 1904. É interessante que em Estrela os alemães católicos foram os pioneiros na educação escolar, na construção da igreja e no início dos corais.

Em Lajeado, “a célula-mãe apareceu em 1892, sob a forma de uma modesta Escola Primária, domiciliar, antes mesmo de ser criada a Paróquia Evangélica de Lajeado”²¹⁶, não se tendo clareza quanto ao primeiro professor.

As famílias, por iniciativa própria, ensinavam as primeiras letras em língua alemã a seus filhos. Na Colônia de Teutônia, devido ao rápido crescimento e necessidades precárias na área da educação e da pastoral, o pastor Johan Friedrich Wilhelm Kleingünther pediu da Alemanha a vinda do diácono Ernst Janfrüchte, que assumiu aulas e cultos a partir de 1868. Nesta colônia, conforme Gerhardt²¹⁷, em fins de 1910 já existiam vinte e uma escolas comunitárias. Mas conseguir um professor para todas as localidades foi uma dificuldade por longo tempo, tanto que “muitos freqüentavam somente um ano de aula, pois no resto do tempo não havia professores”²¹⁸, conta Sigrid Wahlhäuser, filha do pastor alemão Wahlhäuser, que atuou em Teutônia nos anos de 1930 – 1940.

Com a implantação do Sínodo Riograndense em 1886, e com o incentivo constitucional de 1891, o Sínodo, sob a presidência do pastor Pechmann, passa a auxiliar a estrutura educacional das famílias alemãs e “apoiou as escolas comunitárias primárias e se engajou na criação de escolas secundárias e de associações de professores evangélicos”²¹⁹, mesmo de forma precária, porque “não tinha os recursos financeiros para assumir grandes tarefas”²²⁰. A formação de professores e a produção de material de apoio passam por vários processos, o que não será abordado nesta pesquisa por não ser o seu objetivo. Mas, é importante frisar que a metodologia de apoio assumida pela Igreja (IECLB) para atender as escolas comunitárias deu a característica a elas como Escolas Comunitárias

²¹⁶ FALEIRO, Silvana Rossetti. **Colégio Evangélico Alberto Torres: memórias e história**. Lajeado: UNIVATES, 2005, p. 19.

²¹⁷ GERHARDT, Ruben. **Colonização de Teutônia e Corvo**. Imigração Alemã no sul do Brasil. Lajeado: Univates. 2004.

²¹⁸ WAHLHÄUSER, Sigrid. **Teutônia, die Westfalen – Kolonie im brasilianischen Urwald**. Caderno fotocopiado sem identificação.

²¹⁹ STRECK, 2000, p. 38.

²²⁰ DREHER, 2003, p. 90.

Confessionais, mantidas pela comunidade eclesial. Na verdade, deve-se dizer que a igreja viu este trabalho como uma tarefa missionária sua, ao lado do trabalho pastoral, mas que as iniciativas e a pressão para dar a iniciativa partiram das pessoas das comunidades, que davam à educação tanto valor ou mais quanto para a pregação. A meu ver, sem a decisão de assumir mais concretamente a educação, os Sínodos preocupados somente com a atuação pastoral, não se sustentariam e a IECLB não seria o que é hoje.

As escolas do Vale do Taquari formaram um grande contingente de professores, catequistas, pastores, pastoras, políticos e profissionais de diversas áreas. A antiga e pequena escola Duque de Caxias, da localidade de Linha Germano, formou mais de 10 professores (as), dois pastores, uma catequista, um ex-prefeito de Teutônia e muitos outros profissionais que hoje atuam em diversas regiões no Brasil e no exterior. O meu ex-professor disse de sua grande alegria ao reencontrar ex-alunos que já nem conhece mais, saber de sua história e ter motivado os mesmos a continuarem os estudos.

2.2.3.3 As escolas comunitárias da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari nos dias atuais

A RSE compõe-se atualmente de 60 instituições, em 6 estados brasileiros, com principal concentração no Sul. São 42 instituições no Rio Grande do Sul, 10 em Santa Catarina, 5 no Paraná e uma em cada um dos estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso. No País são 36.000 alunos.

O Vale do Taquari faz parte da região centro da Rede Sinodal de Educação. As escolas do Vale do Taquari a ela ligadas são: Colégio Evangélico Alberto Torres - Lajeado/RS; Colégio Martin Luther - Estrela/RS; Colégio Sinodal Conventos - Lajeado/RS; Colégio Sinodal Gustavo Adolfo - Lajeado/RS; Colégio Teutônia - Teutônia/RS e Colégio Sinodal Roca Sales - Roca Sales/RS. Recentemente fechou a Escola de Ensino Fundamental Barreto Vianna, de Taquari/RS, pelo número reduzido de alunos.

Aos atuais diretores entrevistados perguntei sobre as suas preocupações, ao que me responderam:

A preocupação nos acompanha sempre. A gente precisa estar em movimento. Precisamos estar alertas sempre sobre a essência da educação. Cada dia vem novos conhecimentos, alguns agregam e outros não, por isso a necessidade de análise crítica, como por exemplo na política.

Estar a par do que está acontecendo – ter senso crítico, fazer o aluno entender isso. Ensinar bem, motivar o aluno para a busca do conhecimento, que ele desenvolva o senso crítico. O trabalho deve ser visto na comunidade, no país, como e o que os alunos fazem no mundo como cidadãos. Isso coloca uma responsabilidade muito grande – temos que ser escola aberta. Inibir o poder, a ganância, posicionar-se, ser político.²²¹

O depoimento do diretor tem a ver fortemente com a atuação da escola comunitária dentro da sociedade. A integração com outras instâncias da sociedade parece ser uma necessidade que a escola busca satisfazer. Significa que está havendo uma reconceituação da tarefa da escola, saindo do “estritamente curricular” para vinculá-lo, concretamente, à vida humana e ao mundo vivido.

A diretora entrevistada colocou como preocupação maior “manter a confiança dos pais no trabalho da escola, manter a filantropia, aumentar o número de alunos e qualificar cada vez mais os professores para que façam um trabalho digno”²²². As ênfases estão ligadas portanto à transparência de gestão, à inovação de projetos sociais, à sustentação financeira e à qualidade do ensino.

O terceiro diretor colocou como preocupação

o crescimento da liberação de recursos públicos, que está sendo uma ameaça para as escolas comunitárias, tornando as escolas municipais nossas concorrentes. Não podemos ser os melhores daqui a 5 ou 10 anos, mas hoje. A preocupação é como buscar fontes alternativas de sobrevivência, qual o caminho, é através do Ensino Técnico, ou Superior ou são outras as demandas.²²³

Como o mundo do trabalho está em constante mudança, também a educação precisa se readaptar, se reposicionar quanto ao seu plano de ação na área da formação. O mundo do trabalho convive cada dia mais próximo e intensamente com a transformação tecnológica, a globalização, o desemprego, a mudança de perfil dos profissionais requeridos para os diversos campos de ação. Por isso, a escola deve

²²¹ Diretor atual 1.

²²² Diretora atual 2.

²²³ Diretor atual 3.

preparar pessoas para o aprender sem-fim, mas ela própria deve ter esta postura porque o conhecimento que é necessário hoje já não o é mais amanhã. A escola só estará apta a ver o horizonte se estiver disposta a aprender continuamente voltada para o amanhã. Nesse sentido, conforme afirmado no item 2.1.2, geralmente é em tempos de crise que surgem novas pistas, novas alternativas, novos paradigmas e se vislumbram as demandas. Outro diretor apontou algumas saídas pedagógicas para que a escola comunitária possa fazer a diferença:

A escola precisa ter claro seu projeto pedagógico, sua política de RH, como avaliação, seleção. A escola precisa saber o que quer, para onde quer ir. O sucesso da escola está no seu projeto – o que ela quer. O professor precisa trabalhar por um projeto, os conselhos precisam entender o que querem. A Rede Sinodal é participativa, enriquecedora, mas precisa ter um fio vermelho, planejamento estratégico, que precisa acontecer a cada dia.

Quanto aos projetos do dia-a-dia, não é só fazer o que o professor quer apesar de ele ser inteiramente responsável pelo projeto, que é construído e reconstruído a cada dia. A dinâmica da vida é importante. Um projeto precisa ser construído com as pessoas, para isso é preciso ser humilde perante a grandeza e a diversidade das pessoas, precisa atualização constante, ouvir/conhecer teorias novas. Uma escola de qualidade precisa de tudo isso.²²⁴

Quanto às alegrias, não houve citações muito concretas. O diretor (atual 1) afirmou que aquilo que é sua preocupação, por outro lado é sua alegria, pois a escola comunitária “tem exercido isso na história”. A diretora disse que há muitas alegrias, já que a instituição faz parte de sua vida desde a fundação. O terceiro diretor entrevistado aponta a confiança e o reconhecimento dos membros da fundação e dos professores em sua pessoa e em toda a equipe que está à frente do trabalho.

Vê-se que os gestores têm diferentes preocupações. A maioria aponta para a necessidade de mudanças em direção a um futuro desejado, ainda não muito claro. É de se perguntar como isso acontece na prática dentro da escola e qual o auxílio da Rede Sinodal de Educação nesse sentido. Há certa angústia por parte das direções, nos quais é colocada a expectativa de toda a comunidade escolar, por mais que haja uma equipe sólida. Por isso, o exercício compartilhado de funções, atribuições e responsabilidades é fundamental numa gestão democrática, assunto a ser abordado no capítulo que segue.

²²⁴ Diretor atual 1.

3 – GESTÃO PARTICIPATIVA

A inovação sempre significa um risco. Mas ir ao supermercado de carro para comprar pão também é arriscado. Qualquer atividade econômica é de alto risco e não inovar – isto é, preservar o passado – é muito mais arriscado do que construir o futuro.

Peter Drucker

3.1 Conceituando os termos

No livro *O Pequeno Príncipe* o escritor Antoine de Saint-Exupéry diz que “as palavras são fonte de confusão”.²²⁵ Ao invés de nos facilitarem a comunicação e o entendimento, muitas vezes trazem dificuldades devido as diferentes compreensões que cada pessoa faz delas. Por isso, é importante conceituar também os termos deste capítulo, assim como fiz com os principais termos anteriores, para que eu e você, leitor, possamos tecer nossas idéias com fios em comum.

3.1.1 Gestão – a arte de lidar com pessoas

Peter Drucker, que viveu de 1909 a 2005, é considerado unanimemente o pai da administração moderna. Conforme Ernesto Berg²²⁶, Drucker analisa as práticas das empresas e a atuação de seus executivos. Também deve-se a ele a invenção da Gestão como disciplina, a definição das funções do gestor moderno e a definição de conceitos como as (re)privatizações, a gestão por objetivos ou a descentralização nas empresas.

O maior legado deixado por Drucker, afirma Berg, foi a capacidade de interpretar o presente e de perceber as suas implicações para o futuro. Drucker tinha

²²⁵ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa, 31. ed., Rio de Janeiro: Agir, 1897.

²²⁶ DRUCKER, Peter. **Drucker num minuto**. Disponível em: <<http://www.quebrandobarreiras.com.br>>. Acesso em: 03 dez. 2007.

a capacidade de vislumbrar as tendências que irão produzir mudanças na sociedade, na economia e nas empresas. Para o autor, a Gestão é uma disciplina prática e humanista. “É uma ‘arte’ que se alimenta de ciências como a Economia, Psicologia, História, Matemática, Teoria Política e Filosofia. E é também uma prática – como a Medicina – no sentido em que não interessa se o tratamento é, ou não, científico, mas sim se cura o doente.” Portanto, a gestão é fundamentalmente uma ciência social que lida com pessoas e cujo âmbito não se confina ao mundo empresarial.

O termo "autogestão" também é bastante usado, sendo o objetivo central da ação junto com a comunidade com interesse de que os indivíduos produzam e controlem as mudanças em seu ambiente imediato. A relevância da autogestão é mais específica da Psicologia Comunitária, mas não é exclusiva dela. Alejandra León Cedeño²²⁷ afirma que a dupla "autogestão/comunidade" é o centro de múltiplas atividades e programas sociais na América Latina cujo enfoque não é, necessariamente, da psicologia comunitária. Áreas como a sociologia, o serviço social, a medicina, a ecologia e a religião também se utilizam da palavra autogestão.

Conforme o dicionário Michaelis, a palavra gestão vem do ato de gerir que, por sua vez significa ter gerência sobre, administrar, governar. Aquele que realiza este ato de gerir é o gestor ou a gestora, que portanto gesta ou gestiona. Nesse sentido, gestão poderia também ter uma relação com gestação que, conforme o dicionário, significa período de tempo em que se desenvolve o embrião no útero, desde a concepção até o nascimento, gravidez, elaboração. A partir dessas significações, verificamos que gestão não é algo pronto, estanque, que segue do maior para o menor. Pelo contrário, gestão tem a ver com processo, com elaboração, que inicia pequeno, humilde e vai aumentando à medida que for “alimentado”, como um embrião. Por isso, não é possível copiar modelos de gestão, pois cada gestor ou equipe de gestores precisa gerir os seus, dependendo sempre da cultura e do tempo histórico em que vive.

²²⁷ CEDEÑO, Alejandra Leon. Reflexões sobre Autogestão e Psicologia Social Comunitária na América Latina. **Psi – Revista de Psicologia Social e Institucional**. Disponível: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n24.html>>. Acesso em: 05 dez. 2007.

Afonso Murad, irmão marista, pedagogo com especialização em gestão e doutor em teologia, parte do conceito de gestão abordado por Peter Drucker, enfatizando a temática gestão e espiritualidade, realizando pontes entre estes dois conceitos. Pessoalmente identifiquei-me com as colocações de Murad, uma vez pelo seu conhecimento do objeto de estudo em questão e outra vez por ser o primeiro autor (de meu conhecimento) que faz uma abordagem diferenciada, à luz da espiritualidade, portanto não tecnicista, mas humanista.

Murad²²⁸ explica que Drucker “desmonta paradigmas tradicionais a respeito da administração e os reconstrói sobre novas bases”, utilizando-se de seis pilares que norteiam o desempenho eficaz de gestores e gestoras na atualidade:²²⁹ a visão

²²⁸ MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. Coleção Ética & Negócios. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 19 a 42.

²²⁹ - Visão generalista: A aplicação prática da teoria da administração iniciou em instituições sem fins lucrativos, no início do século XX. No pós-guerra a gestão passou a identificar-se com “gerenciamento de negócios”, por influência americana. Murad enfatiza que para Drucker os princípios, as tarefas e os desafios da gestão são semelhantes nas diversas organizações, seja com ou sem fins lucrativos. Na sua visão, “somente dez por cento (10%) têm de ser adequados à missão específica da organização, à sua cultura, história e ao seu vocabulário específico”.

- Estrutura funcional flexível: para Drucker não existe a organização certa, pois cada qual possui suas forças, suas limitações e sua estrutura, de acordo com a natureza de sua tarefa e/ou missão. Numa empresa podem inclusive coexistir estruturas organizacionais diferentes, algumas mais centralizadas outras menos. De qualquer forma, o autor diz ser impossível falar-se em fim da hierarquia, pois a autoridade é fundamental, desde que proporcional à responsabilidade. No entanto, da mesma forma é fundamental o trabalho de equipe. Tanto o poder formal da autoridade quanto o trabalho em grupo e a participação de todos em diferentes instâncias são essenciais. Por isso, deve haver uma estrutura funcional flexível, sendo importante ter o menor número possível de camadas hierárquicas, para que o trabalho seja mais ágil.

- Política de mudança: abandonar, aperfeiçoar, aprender: o autor afirma que todas as instituições tradicionais têm como meta a sua continuidade como tal, por isso resistem tanto às mudanças, o que até parece ser uma contradição. No entanto, as rápidas transformações exigem líderes de mudança, senão essas instituições não sobrevivem. Nessa política de mudança o gestor precisa saber investir ou redirecionar os recursos naquilo que realmente dá retorno, pois “não é possível criar o amanhã, a menos que se jogue fora o ontem”, afirma Drucker. Como exemplo o autor cita escolas confessionais que estão se tornando inviáveis por falta de público, sendo que as mesmas não vêem a problemática ou não querem vê-la e, em nome da tradição e por apego ao patrimônio não abandonam o *ontem*, entrando assim no caminho da morte. É necessário que as instituições construam uma tradição autêntica, que não seja mera repetição do passado ou nostalgia paralisante, mas uma acumulação qualitativa de conhecimento.

- Inovação e continuidade: As mudanças, conforme Drucker são possibilidades que surgem quando o gestor sabe aproveitar as oportunidades, que advêm de sucessos, de fracassos ou de necessidades como alteração do mercado, mudanças demográficas, novos conhecimentos... A inovação não é isenta de riscos e nem de suor! Por isso, a pergunta correta deve ser: - os clientes a querem e pagam por isso? e não: - nós gostamos disso? As ações inovadoras devem acontecer de fato, por isso é bom que sejam testadas em forma de experiências-piloto. As mudanças também requerem continuidade e para isso todos os envolvidos nas organizações precisam saber onde se encontram, o que podem esperar e o que devem fazer. Para que as mudanças tenham equilíbrio e continuidade a

generalista; a estrutura funcional flexível; a política de mudança; a inovação e a continuidade; o âmbito da gestão; e a gestão de pessoas.

Na visão de futuro de Drucker, o setor social, sem fins lucrativos, crescerá muito em todo o mundo nos próximos anos. A gestão sistemática e menos improvisada produzirá resultados efetivos, com mais rapidez em relação a outras que continuarão trabalhando de forma amadora. Para sair do marasmo e alcançar os resultados, as instituições devem apostar, com ousadia e profissionalismo, na gestão de pessoas, o que significa investimento em formação continuada.

“Mudar é difícil, mas é possível e urgente”, dizia Paulo Freire, no entanto deve-se perguntar o que é mudar? Que mudanças? Em que direção? complementa Moacir Gadotti²³⁰. Para este último autor, “mudar é mais do que inovar. Enquanto na inovação existe uma certa continuidade, a mudança é mais radical: opera rupturas”. Gadotti vê a inovação como algo mais “antigo”, o que as instituições querem superar, substituir pela “mudança”, mas nem sempre têm clareza sobre os caminhos a tomar. Por isso, esquecer ou deixar para trás o antigo, o ontem, nem sempre

informação é fundamental e, por fim, a compensação, o reconhecimento e a recompensa pelo esforço de cada um, através de palavras, gestos ou remuneração.

- O âmbito da gestão: além dos próprios muros: o âmbito da gestão, além de responder ao interior da organização, deve responder às demandas da sociedade. A gestão existe para realizar a missão da instituição, dentro ou fora dela. Ser gestor, diz o autor, não é somente *tomar conta* da instituição, mas continuamente refletir sobre seu desempenho, seus clientes, seus concorrentes e o real benefício que ela traz para a sociedade. Hoje o cliente não compra o que o fornecedor vende, mas aquilo a que ele atribui valor. Por isso, os não clientes tornam-se mais importantes que os clientes, pois é com eles que começam as mudanças.

- Gestão de pessoas: as empresas modernas, especialmente as de serviços, descobriram que os “talentos humanos” são sua principal riqueza, depois da marca e da imagem. Por isso fazem questão de mostrar ao mercado que valorizam seus funcionários, tanto que não se fala em empregado, mas em colaborador ou outro termo que traduza maior envolvimento afetivo e efetivo. Os executivos passaram a usar muito mais de seu tempo para monitorar, acompanhar, redirecionar, avaliar e motivar as pessoas que estão sob o seu comando. Escolhem as pessoas com cuidado, definindo o perfil ideal para cada tarefa, visando a satisfação do cliente e os resultados a alcançar. O setor de Recursos Humanos ganhou atenção especial, que tem a tarefa de projetar sistemáticas de avaliação de desempenho, de investir em recursos de treinamento e formação continuada, aplicar políticas de benefícios, acompanhar a demissão de pessoas. As avaliações nas empresas também são realizadas periodicamente para detectar o andamento da organização. Nas empresas, sempre mais, as chefias são simplesmente os que definem e asseguram as metas, os valores, o desempenho e os resultados, enquanto os trabalhadores são vistos como parceiros. Murad compara o gestor com o maestro de uma orquestra.

²³⁰ GADOTTI, Moacir. Espaço da Educação Comunitária. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo, p. 06. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=pt_BR&q=Instituto+Paulo+Freire&meta=>

significa condição para a mudança. A realização das mudanças depende da direção que se quer tomar, dentro de uma orientação ético-política, de uma filosofia que embasa a instituição e a própria mudança.

As instituições comunitárias educativas e eclesiais nunca, em sua história, foram tão pressionadas pelas exigências em seus ambientes. Com as rápidas mudanças na sociedade, há que se pensar muito, com muitas pessoas, em muito pouco tempo. É aprender a aprender continuamente, ou seja, assumir o papel de aprendizes, não apenas para *saber fazer*, mas para *saber fazer melhor* e fazê-lo sobre uma base teórico-prática consistente. Nesse sentido, há que se recorrer aos novos paradigmas gerenciais, que requerem funções descentralizadas, participativas, interdependentes e integradas. O desenvolvimento das escolas comunitárias depende da melhoria contínua dos processos de gestão, da eficiência na utilização de recursos, da capacitação e motivação de pessoas. Portanto, o fio principal da teia deve ser o da participação, sendo que ele é formado por vários princípios, conforme veremos a seguir.

3.1.2 Participação – partir para a ação

O dicionário Michaelis traz como significado para a palavra participar “comunicar, fazer saber, informar, ter ou tomar parte em”. Portanto, participar significa engajar-se numa atividade já existente, não como simples cooperação, adesão ou submissão às decisões de uma autoridade, pois a submissão nunca vai instigar compromisso ou denotar participação. Significa partir para a ação. Diz respeito a atitudes individuais e coletivas, ativas ou passivas, motivadas e despertadas por diferentes forças. É um fenômeno que pressupõe movimento e comunicação, podendo ser tanto intencional quanto espontâneo.

No livro, “Informação, comunicação e compreensão”, Peter Drucker trata comunicação como algo que engloba “os gestos, o tom de voz, o meio-ambiente, fatores culturais e sociais não podem ser dissociados da linguagem falada” e que representa nossa forma de expressão entre o “eu” e o “outro” ou “outros”. Nossa possibilidade de criar um mundo coletivo está na possibilidade de todos compreenderem a mensagem. Uma mãe entrevistada diz da dificuldade de entender

o que a escola deseja transmitir, conseqüentemente não há grande interesse em participar, porque a mensagem não lhe traz uma significação. A mãe diz: “Não tenho muita clareza. A parte pedagógica é difícil de entender. Os pais vão às reuniões porque são convocados. Como não entendo também não pergunto. Deveriam usar uma linguagem do povo.”²³¹

O mais importante que Drucker coloca sobre este tema é que o comunicante, a pessoa que emite a comunicação, muitas vezes não comunica, apenas profere palavras. Se não há ninguém para ouvir, não há comunicação. Se o receptor não compreende, também não há comunicação. E não há comunicação se não houver um processo de participação envolvendo emissores e receptores, numa relação de “mão dupla”. Podemos então dizer que a participação efetiva-se através de um processo dialógico e como tal, transforma-se em um processo educativo - de produção de conhecimento. Paulo Freire afirma:

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mais um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados... a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão de conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado.²³²

Nesse sentido, Freire transforma o emissor em educador e o receptor em educando, inserindo-os numa postura dialógica, dialética e problematizadora, em que ambos emitem e recebem com igual nível de importância, num processo de “admiração”²³³ mútua que transforma e potencializa o conhecimento de ambos. Dessa forma, tanto quem emite (o provocador) quanto quem recebe (os participantes) possuem igual responsabilidade de ensino-aprendizagem, um aprendendo e legitimando o saber do outro, em igual posição de importância. Seria o que poderíamos chamar de produção coletiva de conhecimento, ou ainda produção participativa de conhecimento. Essa forma de “fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinho”, diz Freire²³⁴:

²³¹ Mãe de aluna 2.

²³² FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 69.

²³³ FREIRE, 1983, p. 79.

²³⁴ FREIRE, 1983, p. 82.

O educador, problematizado só em problematizar, “re-ad-mira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos. Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo e, quanto mais humilde seja na “re-admiração” que faça através da “ad-miração dos educandos, mais aprenderá.

Por sentimos prazer em ‘fazer coisas com os outros’ e quanto mais instrumentos tivermos para realizar as tarefas, mais nos sentiremos emocionalmente ativos, reconhecidos e legitimados enquanto emissor-receptor e receptor-emissor, enfim como produtores participativos de conhecimento. Mas, nem sempre ‘fazer coisas com os outros’ faz parte do cotidiano de quem lidera pessoas. Segue um depoimento em que um conselheiro de uma escola comunitária traz à tona a unilateralidade da comunicação e, por outro lado, a comunicação daquilo que interessa à direção de uma escola:

Eu entrei com o barco andando, sem noção de como funciona, ninguém é orientado, principalmente a comunidade. Nem as atribuições a gente sabe. Este ano a Rede Sinodal fez um curso e agora o material que recebi é o meu manual. Eu me apego muito a ele. Isso foi muito bom. A direção não apresenta orçamento para o próximo ano. Centraliza demais as coisas. O Conselho existe só para avaliar. Agora temos uma vice-direção, que foi escolhida por ser uma pessoa que já tem caminhada. A diretora sentiu a necessidade, a indicou e o cargo foi criado. Tudo é planejado e trazido pela direção. Concordamos com ela porque ela conhece as coisas. Nós somos leigos na parte pedagógica. O assunto é mais o dinheiro. Nós temos pouca clareza e participação. Em média somos cinco que participamos. Pouco se fala. Não se conhece os professores, nunca nos reunimos com eles, somos leigos. É impossível acompanhar o que os professores fazem. Somos voluntários e leigos. Dissídio, Regimento Escolar, vem tudo pronto. Nós só referendamos²³⁵

Há uma unilateralidade na comunicação, encoberta por uma trama de relações. Conselheiros e pais somente são executantes de tarefas fragmentárias, como assinar documentos, representar a escola em um encontro, representar a escola em uma palestra sobre a nova proposta curricular. Entra-se então em uma grande contradição em relação a tudo que já se viu como sendo fundamental para uma escola luterana, como os ideais educativos e institucionais baseados no amor, no sacerdócio geral, no direito à felicidade e liberdade... O *ser leigo* assume um caráter de saber menos, enquanto que o termo LEIGO, originário do grego, significa

²³⁵ Conselheiro 1.

"membro do povo de Deus", portanto, igual a qualquer outra pessoa. As funções criam a diferença entre quem é *ensinante* e quem é *aprendente* e as relações se dão entre a submissão, a omissão e o poder centralizador, levando à distância entre os envolvidos. A comunicação está baseada em uma via, só ida, sem volta.

Gutierrez e Catani²³⁶ afirmam que “participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo”. Isso é possível se na instituição todos se sentirem comprometidos com a mesma proposta e se a construção dos objetivos não for de incumbência exclusiva da direção. Lembramos também de Bauman que enfatiza que para chegar-se num verdadeiro consenso há necessidade de discussão, de negociações, de disputa e contrariedade.

Nos depoimentos acima verifica-se que a direção toma a frente e decide sozinha os encaminhamentos da instituição enquanto que os conselheiros não se colocam em sua função, discutindo e comprometendo-se com as necessárias mudanças da escola. O depoimento do conselheiro é idêntico ao da mãe de aluna, citado anteriormente, que se cala perante a falta de compreensão.

Podemos analisar as colocações do conselheiro e da mãe de três formas: 1º) há uma sobreposição do poder por parte da direção, sendo que não há necessidade de discussão para alcançar um consenso, pois ele já está dado; 2º) ainda se vive uma forma primitiva de comunidade, como aquela a que se referia Tönnies, de que “numa verdadeira comunidade não há motivação para a reflexão, a crítica ou a experimentação”²³⁷; 3º) ou, baseado em Bauman, essa situação tem a ver com os reflexos da ‘modernidade líquida’, em que há um derretimento dos laços que ligam as escolhas individuais com projetos coletivos, um descompromisso com o Político e com as mudanças estruturais. À medida que vamos analisando outros depoimentos, quem sabe chegaremos a uma resposta consistente.

²³⁶ GUTIERREZ, Gustavo Luiz; CATANI, Afrânio Mendonça. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 62.

²³⁷ BAUMAN, 2003, p. 17.

Drucker²³⁸ afirma que qualquer organização, seja ela lucrativa ou não, somente realizará a sua missão se estiver apoiada em lideranças capazes, se estiver cumprindo os valores da missão e tiver a maior participação possível de seus membros e colaboradores. Por isso, a participação tem a ver com a construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém. O ato de participar, portanto, visa viver verdadeiramente e viver melhor. Morin²³⁹ pergunta e ele próprio responde sobre esse dizer: “Verdadeiramente e melhor, o que significa isso? Viver com compreensão, solidariedade, compaixão. Viver sem ser explorado, insultado, desprezado.”

Para Demo a possibilidade de participação do ser humano é investimento na qualidade de vida:

A melhor expressão da qualidade é participação, pois participação é intrinsecamente obra humana comum. Participação é processo exclusivo humano, que potencia a convivência social da forma mais digna conhecida, fazendo da história experiência orientada pelo bem comum.²⁴⁰

Um ex-diretor fala muito do desejo de maior participação da comunidade em geral, mas principalmente dos pais, vendo que sem eles é difícil a instituição se sustentar e crescer.

O melhor exemplo foram as Gemeindeschule, onde o professor era sustentado pelos pais. Na essência devia sempre ter a presença dos pais. Mas, na teoria é uma coisa e na prática outra. Na verdade é aquilo que o governo quer sustentar hoje através do “Amigos da Escola”, que é um projeto em que eles devem ajudar e não reclamar. O nó maior está nos pais, ao lado dos professores. Ser pai de aluno não basta, tem que viver a escola, senão o filho vê a escola sempre como um problema. Antigamente a escola era o centro social de toda a comunidade, hoje é o lugar da queixa. Mas ela pode ser o centro social, através do envolvimento com o esporte, xadrez, música, e diferentes alternativas para chamar os pais. Pai e mãe na escola é comunitário!²⁴¹

Uma conselheira também tem uma preocupação nesse sentido, dizendo: “A direção, o conselho e os pais representantes puxam muito sozinhos. Fica muito

²³⁸ MURAD, 2007. P. 72.

²³⁹ MORIN, Edgar. 1995, p. 114.

²⁴⁰ DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 20.

²⁴¹ Ex-diretor 3.

restrito a eles. Os pais esperam tudo pronto.”²⁴² Comparando estes depoimentos com os do conselheiro e da mãe de aluna vistos anteriormente, é visível a queixa que traz um descontentamento nas relações entre os sujeitos das instituições. Uns se queixam da centralização de poder por parte da direção, outros da falta de clareza de comunicação por parte da coordenação pedagógica ou direção, outros pela falta de participação dos pais. Bom seria se as escolas pudessem contar com a presença de todos, como afirma o ex-diretor: “Escola comunitária é aquela em que o pai está presente de corpo e alma, que vibra com a escola, que sente orgulho.”²⁴³

No imaginário das pessoas entrevistadas há um desejo de identidade grupal e de maior participação, voltando-se a um saudoso passado, como ao qual se referem alguns entrevistados:

Para fazer um assoalho se fazia festa, campanha entre os alunos, pais e professores. Isso foi muito gratificante. Alunos e pais se dedicavam de corpo e alma.²⁴⁴

O Conselho Escolar participava das Sabatinas, das Provas. Eles faziam perguntas. Na construção de prédio sempre era mutirão. O professor não faltava. A participação da comunidade nas festas era muito grande. Nos chás da OASE pelo Dia das Mães, o bairro inteiro estava lá. As mães todas presentes, muito emocionadas.²⁴⁵

Para se propor algo ao grande grupo precisava-se de um esqueleto, que era feito pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, tesoureiro, coordenadores de cursos técnicos, diretor e vice. O grupo menor fazia o esqueleto, que era apresentado para os professores. Nem sempre era pacífico. Depois era apresentado ao Conselho Escolar para dar seu parecer. Aí o planejamento geral saía na agenda escolar.²⁴⁶

Participação, conforme Pinto, não é algo abstrato, pois se relaciona com o fazer prático das relações humanas. Por isso, ela comporta “várias possíveis leituras”.²⁴⁷

²⁴² Conselheira 2.

²⁴³ Ex-diretor 3.

²⁴⁴ Ex-diretor 1.

²⁴⁵ Ex-professora 1

²⁴⁶ Ex-diretor 3.

²⁴⁷ PINTO, João Bosco Guedes. Planejamento participativo na escola cidadã. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis. Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes, 1995.

- a) como concessão ao outro de parte no poder, sendo que o outro, passivo, dominado, aceita o mesmo com gratidão. Os limites colocados pelo diretor ou pela diretora, nesse caso, são determinados precisamente, sempre ressaltando seus próprios interesses e, caso não forem, a participação será interrompida.

- b) como conquista daqueles que lutaram por seus direitos e tomaram para si aquilo que lhes foi tirado e que lhes pertence. Essa conquista da participação, conforme Pinto, poderia então ser entendida como processo (se constrói aos poucos), como objetivo (tem como fim a participação plena e irrestrita de todos), como meio (se conquista a participação participando, ela é o seu próprio método), e como práxis (ela é um processo com o objetivo da participação plena de todos, portanto tem caráter político e visa a construção da democracia).

Brandenburg²⁴⁸, na sua pesquisa sobre o significado e a abrangência do termo participação, afirma que:

Tomar parte também pode significar “pegar parte”, que está expresso no “ter parte”.

O ter parte aponta para a garantia dos benefícios de todas as pessoas engajadas no mesmo processo. Significa ter acesso aos bens sociais e materiais disponíveis na sociedade para os quais se contribui ou que são legado das outras gerações.

O fim último do processo de participação é que ele alcance a construção da democracia, não simplesmente substituindo o poder ou tomá-lo dos dominantes, mas transformando o seu caráter, de relações verticais autoritárias para horizontais democráticas. Por isso, é necessário que a direção, o conselho e os demais órgãos representativos dentro da escola se organizem a partir de uma gestão participativa, que é um processo não automático, mas possível de ser conquistado. Pelos depoimentos também vimos que em tempos de ‘modernidade líquida’ há que se

²⁴⁸ BRANDENBURG, Laude Erandi. **O lugar da Participação na Interação Pedagógica no Ensino Religioso Escolar: Perspectivas a partir da Teoria e da Prática.** São Leopoldo: IEPG, 2001 (Teses e Dissertações, 27), p. 19.

procurar soluções urgentes para que a participação aconteça de fato. A participação das pessoas, a dedicação 'de corpo e alma' não é mais tão óbvia. É preciso buscar estratégias, sendo a gestão participativa um termo e uma estratégia da contemporaneidade para alcançar-se os objetivos.

3.1.3 Gestão participativa e gestão democrática

Quando abordamos o termo gestão na visão de Peter Drucker, já se verificou que o seu modelo tem uma abordagem participativa. No entanto, apresentamos aqui mais alguns pressupostos de uma gestão participativa, tema intensamente tratado na literatura sobre as organizações (empresariais, educativas ou outras) a partir das mais diversas abordagens disciplinares, como a psicologia social, a sociologia das organizações, as ciências da administração e outras.

O tema da gestão participativa foi crescendo de importância nos últimos trinta anos no mundo todo, começando pelas grandes empresas privadas. Na área da administração, a gestão participativa tem a sua origem no movimento das relações humanas, aborda João Barroso.²⁴⁹ Em sua pesquisa aborda que ela se difundiu a partir dos estudos conduzidos entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na Western Electric's Hawthorne, nos Estados Unidos, mas as modificações nos processos de gestão nas empresas e outros serviços aconteceram muito lentamente. Somente nos anos de 1960 até meados de 1970, na Europa, acontece uma aceleração no desenvolvimento de formas de gestão participativa devido aos movimentos políticos e sociais diversos, como as organizações sindicais que passam a reivindicar modalidades mais democráticas de gestão. A partir de 1980 começaram a aparecer "múltiplas propostas de estruturas e processos de participação, no quadro de uma profunda modificação dos princípios e métodos da gestão empresarial"²⁵⁰.

Mas, por que falar em gestão participativa? Porque a velocidade de produção e criação de mercadorias cresceu muito nesse período. Ouve-se constantemente o setor de informática anunciando produtos novos a cada três, quatro meses. Essa

²⁴⁹ BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Caderno de organização e gestão curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

²⁵⁰ BARROSO, p. 07.

velocidade da competição exige uma comunicação muito rápida no interior das instituições e organizações, discutindo inovações e mudanças a serem tomadas. Para a velocidade aumentar, foi preciso diminuir o número de chefes e hierarquias. Para tal Drucker e outros especialistas em administração sugerem que a divisão entre quem planeja e quem executa se modifique. Na prática, significa dizer que quem executa precisa tomar decisões rápidas, por isso precisa ter mais poder e autonomia. Eis aí um dos perigo nas instituições, como o caso das escolas comunitárias que, em nome da necessidade de agilidade, decidem sozinhos os encaminhamentos da escola, surgindo as queixas dos demais por não conseguirem acompanhar.

Falar de gestão, num modelo participativo, é falar de envolvimento de toda a sociedade civil, comunidade escolar ou eclesial no processo de decisão e administração de tudo o que é público (praças, serviços, orçamento, projeto político-pedagógico, currículo, obra ou serviço). O modelo de gestão participativa se distingue profundamente de outros modelos porque busca aumentar o poder político dos cidadãos. E aumentar poder político não significa apenas “atender os desejos do cidadão”, mas dar condições para que ele governe ao lado dos seus representantes. Por esse motivo, quando se fala em gestão participativa se está falando de algo oposto ao modelo de gestão burocrático e ao modelo tradicional. Uma das características do modelo de gestão participativa é a estrutura de decisão colegiada. Significa que se supera aquela estrutura de pirâmide, com muitos funcionários com pouco poder na base, e um único dirigente, no topo, com poder total.

Na fala de um diretor concebe-se uma descentralização, pois todos estão sendo capacitados e atendidos em seus desejos e necessidades através de um planejamento. Assim, as decisões acontecem de forma colegiada, em rede, e o local da gestão é a própria comunidade.

No nosso município o cooperativismo é forte, as pessoas sentem a necessidade de participar das decisões, mas para fazer isso na escola, precisamos começar na base. Fizemos cursos de liderança para funcionários, professores, porque todos lideram pessoas, por isso precisam ser capacitadas, precisam saber orientar, criar o espaço de liderança. Depois implantamos um Programa de Qualidade dentro do Projeto Político Pedagógico, com assessoria da CIL. Adotamos o Programa Gaúcho de Qualidade para toda a equipe diretiva, funcionários, líderes de setores e

outros voluntários. Depois realizamos uma pesquisa de satisfação interna e externa. Então fizemos um planejamento de ações concretas de 2007 a 2010 e estamos realizando primeiro as carências mais notórias que apareceram. Sempre discutimos tudo coletivamente.²⁵¹

Um ex-diretor explica como isso acontecia na prática na sua época:

Para se propor algo ao grande grupo precisava-se de um esqueleto, que era feito pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, tesoureiro, coordenadores de cursos técnicos, diretor e vice. O grupo menor fazia o esqueleto, que era apresentado para os professores. Nem sempre era pacífico. Depois era apresentado ao Conselho Escolar para dar seu parecer. Aí o planejamento geral saía na agenda escolar.²⁵²

Muitos confundem a gestão participativa como uma situação onde todos opinam, muito se discute e pouco se resolve. Outros acreditam que significa apenas ouvir e fazer o que a maioria deseja. Mas as experiências de gestão participativa sugerem que estas opiniões estão equivocadas. A gestão participativa exige muita precisão, apoio técnico, muita união e confiança, resultados concretos e práticos. Sem isso, a participação vai minguando e deixando de atrair as pessoas.

Nas teorias da administração, a gestão participativa corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Um diretor explicou como realizam isso em sua escola: “Temos um planejamento estratégico e um plano bianual. A prática é fazer uma grande avaliação, no final do ano, nos conselhos de classe e com os professores. Em janeiro a equipe diretiva se debruça sobre o que apareceu”.²⁵³ Vemos o envolvimento, participação de todos na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução. Todos podem assumir graus diferentes de poder e responsabilidade dentro de um trabalho coletivo ou individualmente, embora sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

E a gestão democrática? Há ou não diferença em relação à gestão participativa? O modelo de gestão dito democrático objetiva a constituição da

²⁵¹ Diretor 3.

²⁵² Ex-diretor 3.

²⁵³ Diretor 3.

cidadania e a descentralização, e enfatiza a necessidade de desenvolver a autonomia e a participação. São, portanto, várias facetas associadas entre si e que têm a ver com estruturas de poder, como afirma Ghanen, citado por Lück: “democratizar é a conquista de poder por quem não o tem”.²⁵⁴ Só conquista poder quem é cidadão, ou seja, aquele que participa da tomada de decisões e só pode participar da tomada de decisões quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

É interessante vermos que os estudos sobre gestão participativa e democrática surgem numa época em que se sentem os efeitos gerados pela sociedade industrial. Bauman e Maffesoli retratam muito bem o impacto da época moderna, como já vimos no primeiro capítulo. A análise da realidade que trazem em seus escritos convoca, responsabiliza e intima intelectuais e pessoas que representam a Humanidade a compreender, inventar, criar, recriar e articular expectativas e demandas para que este século não seja o da catástrofe final, mas um período no qual um novo acordo seja negociado e trazido à tona. A gestão participativa como prática nas diversas instituições e organizações pode ser uma das saídas para que um outro mundo, alternativo e quem sabe melhor, seja possível.

3.2 Gestão participativa e gestão democrática nas instituições educativas

A maior parte dos estudos sobre gestão para a área da educação aconteceu nos fins da década de 1960 e no decorrer da década de 1970, com a contribuição de associações de profissionais da educação voltados para o estudo e a reflexão da administração da educação e suas relações com os fatores sociopolítico-econômicos e culturais. A partir de então surgiu uma forte “preocupação com a complexidade e a especificidade das organizações de ensino e, como consequência, a necessidade de se proporem e se construírem “modelos” que orientassem as suas ações e práticas.

²⁵⁴ LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 58.

Mas, somente com a Carta Constitucional de 1988 se tornou imperativo a democracia participativa e a possibilidade de o povo exercer o poder diretamente através da Gestão Democrática do Ensino Público, trazendo importantes mudanças para a escola, não só em relação à gestão como também em relação às formas de organização escolar. Na realidade, a referida lei tornou obrigatório para todo o sistema o que já vinha ocorrendo de maneira esparsa em todo o país. Posteriormente a lei é confirmada pela LDB 9.394/96, cujo Art. 3º prevê a *gestão democrática* como um dos princípios do ensino público brasileiro. E o Art. 14 prevê que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática. Tais mudanças trazidas pela legislação educacional repercutiram em todo o trabalho escolar, sobretudo no papel do diretor, como afirma um ex-diretor:

Nos anos de 1960 era bastante autoritário, influenciado pelo Regime Militar. Havia pouca participação dos pais e algumas resistências. No meu próximo trabalho a participação já funcionou melhor – tinha uma diretoria atuante, profissionais competentes e a escola estava diretamente ligada a empresas, que atuavam tanto com as famílias como com a escola.²⁵⁵

Quanto à participação da família, há duas modalidades de participação de natureza diferente:

- *Participação individual*, que está essencialmente ligada à idéia de informação, prestação de contas e de controle. Um exemplo: “Quando tinha algum problema com os filhos sempre chamavam. Passavam tudo, como por exemplo, quando a criança não estava bem, os pais eram comunicados. O colégio e a direção sempre se preocuparam com os pais.”²⁵⁶

- *Participação social e cívica*, refere-se mais ao sentido de solidariedade e co-responsabilização. Um exemplo:

Na época em que eu lecionava fazíamos visita aos pais e fazíamos muitos eventos. Tínhamos reuniões em sábados, uma vez por mês, com assuntos relacionados ao desemprego, que era o caso, e aí até ensinávamos geografia e história, porque esclarecíamos o que era um distrito, por exemplo. Tínhamos mais de 50% de presença, apesar de muitos pais trabalharem em sábados.²⁵⁷

²⁵⁵ Ex-diretor 3.

²⁵⁶ Mãe de ex-alunos 1.

²⁵⁷ Ex-professora 3.

Uma e outra modalidade de participação são importantes e devem dispor de estruturas próprias e complementares. Mas, no quadro de uma gestão participativa, a segunda modalidade de participação deve ser fundamentalmente valorizada, pois na medida em que os pais se integram na escola como co-educadores nas estruturas formais e informais de gestão, mais fácil será encontrar representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão. Uma ex-professora aposentada fala com orgulho da participação de todos:

O Conselho Escolar participava das Sabatinas, das Provas. Eles faziam perguntas. Na construção de prédio sempre era mutirão. O professor não faltava. A participação da comunidade nas festas era muito grande. Nos chás da OASE pelo Dia das Mães o bairro inteiro estava lá. As mães todas presentes, muito emocionadas.²⁵⁸

O requisito principal da gestão democrática é a participação efetiva de todos. Mas, como já vimos isso não é tão óbvio, por isso a função da escola é educar para a democracia, o que traz como conseqüência a formação de um ser crítico, reflexivo, consciente, criativo, participativo, comprometido com a sociedade e transformador da realidade. Bordenave²⁵⁹ salienta que,

a participação é o meio natural para o homem manifestar sua vontade de fazer, realizar coisas, sustentar-se a si mesmo e influenciar a natureza e o mundo. A prática da participação desenvolve a consciência crítica e o seu potencial através do pensamento reflexivo, como também a satisfação e interação com os demais homens, a auto-expressão, o prazer de criar e recriar coisas. Ainda, a valorização de si, pelos outros.

À escola cabe a tarefa prioritária de levar avante a gestão participativa por ela ser a instituição universalmente reconhecida como lugar social para a construção do conhecimento sistematizado, cabendo o mesmo principalmente aos professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores, pais e alunos. Mas uma mãe questiona essa função da escola, dizendo:

A escola chamar para a participação parece ser mais conveniente, mas a escola quer a participação? A participação dos pais poderia ser mais expressiva. Não lembro de ser chamada para ajudar a planejar algo. As reuniões gerais de início de ano são boas, mas as coisas vêm muito prontas.²⁶⁰

²⁵⁸ Ex-professora 1.

²⁵⁹ BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 22.

²⁶⁰ Mãe de aluna 1.

O questionamento volta ao que colocamos anteriormente, de que todos devem ter a possibilidade de assumir graus diferentes de poder e responsabilidade dentro de um trabalho coletivo ou individual. Marques²⁶¹ explicita concretamente essa gestão da seguinte forma:

[...] a administração solidária supõe, portanto, a predominância de relações simétricas, horizontais, onde aquele que ajuda é ajudado, aquele que manda é mandado, aquele que ensina aprende, numa simultaneidade e intercâmbio de papéis no qual todos se enriquecem, sentindo-se co-autores de um processo de relacionamento em permanente construção.

Alcançar uma gestão como Marques aborda parece ser um tanto utópico. Drucker²⁶² afirma que essa forma tem a ver com uma gestão profissional, mas que muitas instituições sociais e religiosas não concebem utilizar-se da gestão profissional por entenderem que ela supõe algo específico das empresas. Por isso, permanecem muitas vezes no amadorismo ou no autoritarismo, “matando” possibilidades, desejos e continuidade. Um diretor entrevistado demonstra muita clareza quanto a necessidade de uma gestão profissional, e explica o que ela significa, dando o exemplo concreto em sua escola:

Precisa-se caminhar para uma profissionalização de gestão: tem o RH com especialistas; a comunicação que é complexa e precisa de assessoria. A gestão do pedagógico é a essência da escola, por isso precisa ser qualificado sempre. Temos pessoas em Relações Públicas, pois tem uma ciência por trás, por isso precisa-se desses profissionais. Graduação de professores – tem uma política complexa que precisa ser entendida. Não é mais possível trabalhar sem uma assessoria jurídica. Administrador habilitado – é fundamental para a escola.

A escola precisa trabalhar com projeto, que precisa ser construído com as pessoas, ser humilde perante a grandeza e diversidade das pessoas, atualização constante, ouvir/conhecer teorias novas – isso leva a uma Escola de qualidade.²⁶³

Um professor, por outro lado, aponta o prazer que sente em participar, mas vê que falta motivação por parte da escola para que todos participem:

Na maioria das vezes a participação acontece por obrigação, por isso nem sempre todos participam. O problema é a falta de motivação, as tarefas são impostas, aí acata ou não acata. Houve satisfação no que eu participei. Eu

²⁶¹ MARQUES, Juracy Cunegatto. **Administração participativa: Poder Conflito e Mudança na Escola**. Porto Alegre: Sagra, 1987, p. 257.

²⁶² MURAD, 2007, p. 72-73.

²⁶³ Diretor 1.

participo com gosto e com um sentimento de gratidão pela escola por apostar em mim.²⁶⁴

Vale dizer que o ser humano se caracteriza como um ser que está em constante busca da auto-realização. A participação do professor no seu campo de atuação faz parte deste processo e é através dela, do diálogo, da troca de experiências, da participação que irá projetar-se para o futuro em busca de mais conhecimento, de criatividade, de busca de soluções para os desafios da escola.

Murad aborda resumidamente os princípios essenciais da gestão especificados por Drucker, em sete pontos: “capacitação de pessoas para atuarem em conjunto, inserção na cultura, compromisso com metas e valores compartilhados, aprendizado constante, comunicação e responsabilidade, critérios de desempenho, resultado focado em seu destinatário”.²⁶⁵ A partir deles, o autor afirma que uma gestão participativa profissional ultrapassa a concepção de empresa, baseada na administração, no lucro, no zelo pelo patrimônio, valendo por isso para outras instituições. Por trás destes princípios está a *Missão*, também incorporado na linguagem empresarial, importado das instituições religiosas, apesar de o conceito não ter o mesmo significado para ambas por terem objetivos diferentes.

Para as instituições sem fins lucrativos, como é o caso das escolas comunitárias, Drucker cita três fatores fundamentais para o seu sucesso: “sensibilidade às oportunidades, competência e compromisso”.²⁶⁶ No entanto, nas instituições onde reina a cultura da submissão, da falta de autonomia e participação, onde não se ouvem as demandas, onde existe um chefe, o sucesso estará baseado somente na satisfação do gestor e não do público-alvo. Portanto, é um modelo de gestão que não visa à democracia e à participação.

3.3 Gestão participativa e poder

Tomando as palavras de Michel Foucault, os corpos devem tornar-se dóceis e obedientes, devem ser treinados e mantidos sob pleno controle, criando uma

²⁶⁴ Professor 1.

²⁶⁵ MURAD, 2007, p. 75.

²⁶⁶ MURAD, 2007, p. 79.

hierarquização e normas a serem seguidas cegamente. Educar passa a ter a idéia de “adestrar”, conforme aborda Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*.²⁶⁷

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las em um todo.²⁶⁸

Infelizmente ainda hoje permanecem em muitas instituições modelos idênticos de poder disciplinar, herdados do século XVIII e XIX.²⁶⁹ Mas Deleuze afirma que esse modelo está em crise, sendo que no mundo contemporâneo as *sociedades de controle estão* substituindo a disciplina. Conforme o autor:

Assim como a empresa vem substituir a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame. Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc.). Nelas encontramos dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo e o número da matrícula que indica sua posição na massa. O poder aqui é ao mesmo tempo *massificante e individuante*, constituindo num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e moldando a individualidade de cada membro do corpo.²⁷⁰

O autor ainda afirma que na sociedade de controle a assinatura ou o número são substituídos por uma senha que marca o acesso à informação ou à rejeição. Dessa forma os indivíduos

tornam-se divisíveis, e as massas tornam-se “amostras”, “dados” ou “bancos”, em que o controle é contínuo e a comunicação é instantânea. O campo da educação será um meio cada vez menos fechado, distinto do meio profissional, pois os dois tenderão a desaparecer em favor da formação permanente, de um controle contínuo que se exercerá sobre o “operário-aluno” ou o “executivo-universitário”.²⁷¹

²⁶⁷ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

²⁶⁸ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p. 143.

²⁶⁹ A sociedade disciplinar do século XVIII e XIX mantinha um modelo de educação que se baseava no confinamento através da prisão, do hospital, da fábrica, da escola e da família e na submissão do aluno ao mestre, da criança ao adulto, do empregado ao chefe, do filho ao pai, sempre sob forte controle. Desse modo, a instituição educativa ideal para as crianças passou a ser o internato, afirma Ariés (ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981), no qual ficavam isoladas em torno de quatro a cinco anos para a sua formação. Neste a aprendizagem era normatizada e as crianças distinguidas entre as demais como *as bem educadas*, o que era visto pelas famílias como educação “séria” e de respeito.

²⁷⁰ DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 47.

²⁷¹ DELEUZE, 1992, p. 48.

Deleuze entende que essa configuração social não é melhor do que a anterior, é simplesmente um novo regime de dominação. Para o autor, o modelo de controle é um dos motivos para as crises nas instituições e das relações de poder na escola, o que não significa necessariamente algo negativo se houver consciência sobre a situação. Retornando a Baumann e Mafessoli, verificamos que na pós-modernidade os espetáculos tomam o lugar da supervisão e a obediência aos padrões tende a ser alcançada pela tentação e pela sedução, e não mais pela coerção, aparecendo sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa. Por isso, também na instituição escolar há uma nova produção subjetiva e um outro modo de veiculação das relações de poder.

Mas, afinal, de onde parte a dominação? Quem autoriza o poder? O que é o poder? Foucault afirma que “[...] o poder é o poder concreto que cada indivíduo detém e que cede, total ou parcialmente, para constituir um poder político, uma soberania política”.²⁷² Portanto, o Poder nasce de nós mesmos e aí o autorizamos a outra pessoa, abrindo mão de alguns valores para e pelo “bem” sócio-cultural. Foucault ainda define o Poder: “[...] O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe.”²⁷³

Quanto à instituição escolar, Foucault enfatiza que ela é a instância em que se qualificam e se estabelecem as relações de poder através dos discursos dos professores, orientadores, diretor e através dos rituais pedagógicos, como as notas, o livro de chamada com todos os registros sobre o aluno, o livros de registros do professor que está guardado na secretaria, enfim, todos esses instrumentos são formas de sujeição, submissão, controle e disciplina.

Como já vimos anteriormente, no século XIX o ser humano era visto somente com uma única finalidade, a de produzir, ser submisso e ser dócil. Mas, com a entrada do indivíduo no campo do saber, emergiu um novo tipo de poder, afirma Maurício Tragtenberg, baseado em Michel Foucault, que afirma que “a escola é o

²⁷² FOUCAULT, 2002, p.174.

²⁷³ FOUCAULT, 2002, p.175.

espaço onde o *poder* disciplinar produz o *saber*".²⁷⁴ Ou seja, poder e saber são dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se no sujeito. Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Foucault, em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, considera que o poder produz saber.

Tragtenberg confirma o que abordamos anteriormente, de que o poder acontece através de práticas de vigilância utilizadas pelo modelo pedagógico, como as punições, a vigilância constante, a burocracia escolar. Ou seja, "é a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor".²⁷⁵

O autor compara as relações existentes na escola com a estrutura simbólica da religião: "A mesma relação de indignidade existente entre o pecador e a religião, é a existente entre os alunos e o saber. O aluno é visto como se tivesse uma essência inferior à do mestre, como o homem o é ante a figura de Deus".²⁷⁶

É necessário que aconteçam mudanças em instituições educativas que tenham esse modelo de gestão. Tragtenberg, nesse sentido, vê que

a possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade **real**. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar. Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o **homem**, o futuro cidadão.²⁷⁷

Para democratizar a escola é necessário também democratizar as relações de poder entre todos os sujeitos e setores, fundamentando suas ações de forma efetiva e afetiva. Educar para a democracia compromete todos para a transformação

²⁷⁴ TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (Coord.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11.

²⁷⁵ TRAGTENBERG, 2002, p. 12.

²⁷⁶ TRAGTENBERG, 2002, p. 15.

²⁷⁷ TRAGTENBERG, 2002, p. 16.

da realidade. Iniciando pelo diretor ou pela diretora, este deve exercer uma liderança democrática com a equipe escolar e com a comunidade escolar, utilizando a motivação, delegando poderes, distribuindo responsabilidades, sendo hábil, mas também exigente na cobrança. Assim, o gestor pode articular as mudanças e promover a inovação pedagógica para atender as solicitações e as necessidades da escola.

O diretor-gestor deve, portanto exercer sempre uma liderança democrática na escola. Significa que deve ser capaz de dividir o poder de decisão sobre os assuntos escolares com professores, funcionários, pais de alunos, alunos e comunidade escolar, como afirma um entrevistado:

Como alegria cito a colaboração dos professores, dos alunos e pais e o fato de ver as pessoas que não tinham condições financeiras com uma boa colocação na vida. Via-se uma mudança radical no aluno. Conseguir isso era estressante, mas eu tinha uma virtude, que era saber escolher os auxiliares e colaboradores, tratar de igualdade e respeito e não precisar exigir isso deles. A confiança da comunidade era essencial.²⁷⁸

O gestor escolar deve esforçar-se por criar e estimular a participação de todos nas instâncias próprias da unidade que dirige, como, por exemplo, no Conselho Escolar, na Associação de Pais e Professores, no Grêmio Estudantil e outros. Isso não significa, contudo, que o diretor deva abrir mão de responsabilidades ou das funções inerentes ao seu cargo, entre as quais se pode citar a função educativa, a função de mobilizador da equipe docente, a função de liderança eficaz, a função da gestão administrativa, entre outras. Dessa forma, a gestão passa a ser compartilhada e descentralizada, e muitos assumem tarefas de gestão, como por exemplo o próprio presidente do conselho escolar, que coordena a equipe do conselho que tem múltiplas tarefas importantes, entre elas zelar pelos princípios estabelecidos pela instituição. Uma presidente de um conselho afirmou: “A minha preocupação é administrar bem, pois não é uma coisa minha, por isso precisa ter cuidado dobrado, pois é um bem de todo mundo.”²⁷⁹

Assim é a escola. Enriquecida em movimentos de avanços e retrocessos nas relações diárias. Pedro Demo menciona que a escola é um sistema complexo que

²⁷⁸ Ex-diretor 1.

²⁷⁹ Conselheira 2.

pode dar origem à turbulência e à coerência simultaneamente, um sistema simples que pode gerar comportamento complexo ou um sistema complexo que pode gerar comportamento simples.²⁸⁰ Numa gestão participativa há que se estar atento para a dinâmica das relações humanas, apreendendo os sentidos que "mascaram" a realidade, decifrar o que cada pessoa mostra/oculta através de uma investigação da linguagem, dos gestos, das relações de poder, das estratégias e táticas organizadas, das atitudes tomadas em relação aos problemas reais vividos quotidianamente pelos indivíduos e ao que se produz enquanto grupo. Portanto, a escola é um espaço rico em ações, que se apresentam com movimentos de continuidade e descontinuidade e que são importantes pela produção de significados, pela produção de relações de poder e saber, pelo conhecimento do que o grupo entende por democracia, pela análise do que está oculto ou que se mostra como verdade produzida pela figura do gestor daquele contexto escolar.

3.4 Gestão Participativa num contexto institucional com base evangélica – as escolas comunitárias da Rede Sinodal de Educação no Vale do Taquari

O que significa uma gestão participativa num contexto norteado por princípios baseados em fundamentos evangélico-cristãos? Qual o diferencial de um gestor ou equipe de gestores que atuam num contexto que tenha essa base? Quais os seus desafios éticos? Como exercer o poder numa instituição desse cunho?

Murad fala da espiritualidade da gestão, no sentido de o gestor ou a gestora “fazer de sua função também uma *missão*, em sentido espiritual”.²⁸¹ Para o gestor chegar a essa maturidade, diz o autor, é fundamental que esteja num exercício constante de autoconhecimento, o que só é possível com a prática do dia-a-dia: “Quanto mais alguém se conhece, mais sabe distinguir, numa determinada situação de sucesso ou de fracasso, a sua participação e a dos outros, o que lhe cabe e o que não”.²⁸² Para isso, diz Murad, é bom que o gestor de vez em quando observe de longe, olhando a prática de uma certa distância para entendê-la. Também é fundamental que não esqueça da presença de Deus, “por isso a necessidade da

²⁸⁰ DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno**: Sobre a ética e intervenção do conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 62.

²⁸¹ MURAD, 2007, p. 184.

²⁸² MURAD, 2007, p. 186.

oração, da meditação, de momentos explícitos de deixar-se iluminar por Deus, como fez Jesus (cf. Lc 9, 28s).²⁸³ Um ex-diretor fala da importância da espiritualidade: “No início havia meditações semanais – uma semana com o pastor e outra com o padre. Ainda hoje qualquer escola deveria valorizar a espiritualidade.”²⁸⁴

Murad traz exemplos bíblicos concretos para afirmar que a tentação ao uso incorreto do poder é uma constante, o que faz parte da natureza humana. Cita como exemplo interessante a “trilogia ‘rei, sacerdote e profeta’”:²⁸⁵

O rei recebe a unção de Deus, para governar na justiça e na misericórdia (cf. Sl 72). O sacerdote tem a tarefa sublime de oferecer a Deus os dons da criação e do trabalho humano e mediar o perdão (cf. Lv 4,20). E o profeta interpreta-lhe a palavra e alerta para a fidelidade à Aliança (cf. Jr 7,25). Mas abundam textos nos quais se denuncia que o rei tornou-se um tirano poderoso, as instituições sagradas do sacerdócio decaíram num formalismo vazio, e até profetas foram comprados pelo poder e já não falam a partir de Deus (cf. Is 28,7s; Ez 34,2-5).

O fato de ser uma pessoa com uma confissão religiosa não a livra de ser uma gestora que tenha recaídas, desvirtuando-se de uma gestão democrática. O poder, conforme Murad, fascina, inebria, estimula o crescimento da perversidade, da mentira, da injustiça, ou o gestor pode ainda esconder-se atrás de seu cargo, fazendo do poder a muleta para esconder as suas fragilidades, tornando-se então prepotente. Um diretor, ao falar da importância do coletivo e do espírito comunitário, afirma: “Quando as pessoas são mais importantes que o cargo que elas exercem é perigoso! Podem surgir lideranças que querem tomar conta. Elas inibem o processo e vêem um só lado da realidade. Por isso, a visão comunitária tem grande valor”.²⁸⁶

Ser gestor em uma instituição bem sucedida traz prestígio, fama, o que pode acarretar tentações como a onipotência, a vaidade, a perda dos limites à integridade, servir a si próprio em nome de Deus. Na verdade, essas tentações atingem a todas as pessoas, independente de estarem ou não desempenhando cargos e funções.

²⁸³ MURAD, 2007, p. 187.

²⁸⁴ Ex-diretor 1.

²⁸⁵ MURAD, 2007, p. 190.

²⁸⁶ Diretor 1.

Murad ainda afirma que também há outras tentações nas instituições que perpassam as pessoas em geral, como a falta de comprometimento, a justificativa de que o problema é do “chefe” e assim por diante. É uma “visão anacrônica de obediência. [...] O grave defeito da omissão soa como se fosse uma virtude. A ‘obediência infantilizadora’ contamina a todos.”²⁸⁷ Ou, por outro lado, há aqueles que se opõem a tudo que é sugerido, criticando, ou aqueles que precisam competir com o gestor ou ainda aqueles que depreciam quem exerce poder. Retornamos novamente aos depoimentos das pessoas que se dizem leigos nos assuntos da escola. Pode-se verificar que nessas manifestações também aparece uma certa omissão. É fácil dizer que não se sabe para não ter compromissos que oneram tempo e dedicação, já que ser conselheiro de uma mantenedora é trabalho voluntário. Ser conselheiro em uma escola na atualidade supõe rendimento, qualidade, controle de gestão, produtividade, ordem e disciplina, excelência..., ultrapassando o âmbito educativo.

Nesse sentido Brakemeier também afirma que a missão das pessoas da comunidade cristã, de serem “sal da terra”, “luz do mundo” e “cidade edificada no monte” (Mateus 5.13s) é uma tarefa ambiciosa, por isso também entre ela encontram-se “a inveja, a indiferença, a avareza e outros males”.²⁸⁸ Ou seja, as pessoas chamadas para exercerem a liderança na comunidade devem ser humildes, reconhecendo que sua competência deve refletir a luz de Jesus Cristo, e não a sua própria luz, ofuscando os demais. Por isso, o amor é o ingrediente fundamental no exercício da liderança cristã, baseado no principal mandamento evangélico: amar a Deus de todo o coração, de toda alma e de todo o entendimento, e amar o próximo como a si mesmo.²⁸⁹

Quem exerce a liderança a exerce em meio a um grupo. Supõe-se que esteja perante uma equipe de trabalho, em que cada um deve ter o seu espaço. Um diretor entrevistado, ao se referir à equipe de trabalho, apresenta como ela funciona:

²⁸⁷ MURAD, 2007, p. 211.

²⁸⁸ BRAKEMEIER, 2004, p. 64.

²⁸⁹ Baseado no texto de Mateus 22. 37 – 39.

A escola se constrói a cada dia, como o lugar do funcionário, do porteiro, dos pais (Associação), do Grêmio, da OASE. É um conjunto que dá a consistência. A participação traz grande satisfação às pessoas.

Todos somos “proprietários” da escola, pois atrás tem uma gestão – para que funcione, para que não seja monolítica, tendo cada setor suas lideranças.²⁹⁰

Mas não é possível trabalhar com uma equipe onde haja pessoas que não tenham iniciativa, ousadia e coragem de arriscar e correr riscos. Por isso, a pessoa do gestor é fundamental. No entanto a autoridade que conquista perante o grupo não vem do simples fato de estar ocupando o cargo. Numa visão cristã, a autoridade é conquistada na sua entrega em favor dos outros, assim como Cristo sacrificou sua vida na cruz pelos outros. Essa entrega não é cega, no sentido de abaixar a cabeça e concordar com tudo e com todos. Mas designa a idéia de serviço, assim como o próprio texto bíblico diz: “[...] quem quiser tornar-se grande entre vós, será esse o que vos sirva; e quem quiser o primeiro entre vós, será vosso servo; tal como o Filho do homem, que não veio para ser servido, mas para servir e dar a sua vida em resgate por muitos”.²⁹¹

Murad especifica que

uma pessoa é líder quando cataliza as iniciativas, consegue mobilizar o grupo e ajuda a transformar sonhos em realidade coletiva. Ela contagia pelo exemplo e pelas palavras. É portadora de valores e de esperanças. Há uma autoridade que vem de dentro, e é respeitada pelos outros, mesmo que não desempenhe tarefas consideradas importantes na instituição.²⁹²

Nesse sentido, vale relembrar novamente o Sacerdócio Geral de Todos os Crentes, que supõe que exercer a liderança equivale a distribuir serviços e responsabilidades, conforme os dons, possibilitando a devida autoridade.

Edgar Morin, ao falar do compromisso ético do líder diz que:²⁹³

O evangelho da fraternidade é para a ética o que a complexidade é para o pensamento: ele apela a não mais fracionar, separar, mas ligar, ele é intrinsecamente re-ligioso, no sentido literal do termo...[re]ligar] para operar em nossos espíritos a **realiance** entre os humanos, que por sua vez estimule a vontade de ligar os problemas uns aos outros.

²⁹⁰ Diretor atual 1.

²⁹¹ Texto bíblico de Mateus 20. 26(b) – 28.

²⁹² MURAD, 2007, p. 213.

²⁹³ MORIN, 1995, p. 180. (Grifos do autor)

Murad traz ainda algumas abordagens do autor J. Kotter²⁹⁴, que enfatiza que a principal habilidade do líder é “mobilizar as pessoas para que elas se comprometam com a missão, a visão e as estratégias da organização, em vista de resultados a alcançar”.²⁹⁵ Peter Drucker, citado por Murad, também define a função da liderança, no seguinte sentido:

A liderança é responsável pelos resultados. Ela sempre pergunta: somos realmente administradores fiéis dos talentos a nós confiados? Os talentos, os dotes das pessoas e o dinheiro. Liderar é fazer. Não é apenas ter grandes pensamentos nem apenas carisma nem representar papéis. É fazer. E o primeiro imperativo de fazer é revisitar a missão, refocalizá-la, construir e organizar...

Para que uma instituição tenha uma Gestão de mudança é necessário que o gestor tenha um ótimo exercício de liderança e de gerenciamento, entendido por Kotter como “o conjunto de processos para manter um complexo sistema de pessoas e estruturas funcionando satisfatoriamente”.²⁹⁶ Por isso deve atuar em forma de rede, com parcerias e de forma conjunta e sempre com uma visão estratégica. Conforme a experiência de um professor entrevistado, parece que algumas pessoas que ocupam o cargo de gestoras, ainda não experimentaram ou não compreenderam o verdadeiro sentido de liderança e de visão estratégica:

Trabalho aqui há 5 anos e sempre houve pouca participação dos professores; às vezes alguma participação no planejamento pedagógico, mas na maioria das vezes as decisões vem prontas para serem acatadas. Quanto ao institucional, não vejo nenhuma participação do corpo docente no planejamento. Nunca houve reuniões de final de ano de avaliação e planejamento para o próximo ano. Nunca teve um Conselho Técnico Pedagógico Administrativo na escola.²⁹⁷

Esta manifestação deixa claro que o professor passa a ser um mero funcionário para a sua tarefa em sala de aula, sendo a questão da alteridade totalmente assimétrica. Apesar de este depoimento trazer uma certa apatia à situação, o mesmo professor em outra fala coloca claramente o desejo de participar mais e a sua alegria quando é convidado. Com estas manifestações é possível constatar que o professor, como elemento mais desvalorizado atualmente na

²⁹⁴ KOTTER, J. **Liderando mudança**. 15 ed. São Paulo: Campus, 1997.

²⁹⁵ MURAD, 2007, p. 216.

²⁹⁶ MURAD, 2007, p. 216.

²⁹⁷ Professor 1.

educação, não só devido a questões de salário, mas também devido a sua dignidade enquanto profissional, precisa ser revalorizado dentro dos novos modelos participativos. Hoje as expectativas de ensino não estão mais atreladas somente ao seu saber, mas também a novas abordagens de ensino e a novas tecnologias. Devido a essas mudanças nota-se que há um desejo e uma necessidade do professor ser chamado a preencher um papel em que ele faz a diferença. Mal-estar e conflitos devido à falta de participação do corpo docente podem ser amenizados quando abrem-se espaços para que os imaginários criativos individuais e coletivos tenham lugar e quando as demandas dos sujeitos são escutadas.

Em algumas das instituições educativas da Rede Sinodal de Educação, foco desta pesquisa, aparecem relações e vínculos primordialmente contraditórios, gerando mal-estar e conflito. O mal-estar entende-se como um fenômeno que acontece nas relações e vínculos entre sujeitos e instituição, como por exemplo posturas verticais e hierarquizadas das relações sociais, enquanto que o conflito entende-se como fenômenos internos entre indivíduos, grupos e instâncias institucionais.²⁹⁸ O mal-estar e o conflito nessas instituições levam, por sua vez, à crise institucional, entendida como os problemas que a instituição enfrenta com o seu contexto, com a comunidade. A crise afeta as funções da instituição, refletindo nas metas, nos projetos, podendo influenciar na sobrevivência da instituição. Lembramos de escolas da Rede Sinodal no Vale do Taquari que perpassaram e outras que ainda perpassam fortes crises, afetando seriamente a instituição, sendo necessário, em certos casos, uma intervenção superior à mantenedora para novamente trazer o equilíbrio e o rumo.

Propus ver o diferencial de uma gestão em uma instituição de base evangélico-cristã. Na verdade, o que foi abordado aqui é fundamental para qualquer tipo de organização ou instituição, independente se tiver base evangélico-cristã ou não. No entanto, é inconcebível uma instituição de princípio evangélico, como por exemplo um gestor de uma comunidade cristã ou gestor de uma escola comunitária que se desenvolvem a partir de um ideal, de uma missão, de um desejo de contribuir

²⁹⁸ Para aprofundar o tema é possível recorrer a BUTELMANN ou outros autores que abordam a análise institucional: BUTELMAN, Ida (Org.). **Pensando as instituições:** teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

para um mundo diferente, de uma postura ética, não se ancorar nos princípios aqui esboçados.

Em relação às instituições educativas comunitárias da Rede Sinodal de Educação da IECLB, que estão diretamente ancoradas às comunidades eclesiais cristãs, não há como fugir de sua missão, que é viver a vida cristã como uma vida de fé comunitária, por isso baseada no amor, na liberdade, no sacerdócio geral, no testemunho por meio de obras e graça de Deus e na constante reforma.

As escolas comunitárias da região do Vale do Taquari não fogem à regra quanto a busca por soluções sempre mais condizentes com uma gestão participativa. Umas mais outras menos, já vislumbram novos caminhos ou já estão colhendo os frutos. As que estão alçando vôo são as que mais diretamente arriscam, buscando novos métodos e parcerias com setores da comunidade em geral. Não é mais possível permanecer nos guetos comunitários paroquiais, de forma amadora, como há 100 anos atrás. A necessidade de mudança é urgente. Nesse sentido, verifica-se que as escolas menores e com dificuldades de sustentação estão numa situação desprivilegiada por vários motivos, principalmente pela falta de gestores que enxergam mais longe, que criam parcerias, que delegam poderes, que permitem e pedem mais apoio da mantenedora, que ousam, que arriscam, que inovam. Mas também se verifica algumas contradições nos depoimentos. Enquanto que as direções falam de sua gestão participativa e democrática, professores, pais e conselheiros nem sempre vêem a sua escola da mesma maneira. Porque as contradições? Talvez as direções estejam falando de um ideal, enquanto que os demais são realistas, falando de como está no momento. O importante é que ambos cheguem a um consenso, que discutam sobre as visões, desejos e realidade de cada sujeito da instituição.

Pode-se dizer que da atuação do gestor, depende, em grande parte, a qualidade do ambiente escolar, o desempenho do seu pessoal, a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e o sucesso da instituição. Nas instituições onde a gestão não é propriamente exclusiva de um diretor, mas, também, função dos coordenadores pedagógicos, dos professores, do conselho administrativo e dos demais envolvidos, há mais satisfação, o que é possível verificar claramente nos

depoimentos dos entrevistados. Entretanto, ainda há um fosso entre as necessidades do mundo pós-moderno e a realidade vivida em algumas escolas. A história local e o envolvimento ou não da comunidade eclesial trouxe implicações que acarretaram atrasos no acompanhamento dessas mudanças nas escolas. A pouca presença e influência da Rede Sinodal de Educação nessas escolas com dificuldades em sua gestão, também é um dos motivos das defasagens em o que se ensina e o que se poderia ensinar, quais posturas tomar e como envolver a comunidade escolar para estar em sintonia com as exigências do momento. A RSE compreende o seu funcionamento como:

A participação na Rede Sinodal de Educação ocorre com a expressão do desejo de participação pela escola e sua entidade mantenedora. A origem comunitária das escolas é a primeira condição. O vínculo histórico identificado com os evangélico-luteranos é base cristã que pauta a sua atuação. [...] Cabe a Direção-Executiva orientação às entidades mantenedoras de instituições de ensino e assessoria técnica às Escolas. É sua preocupação também a formação de diretores e o provimento destes quando as entidades mantenedoras assim o solicitarem.²⁹⁹

Ou seja, os representantes das escolas que não têm muita compreensão quanto a sua função, como apareceu em depoimentos, precisam pedir assessoria para a RSE. Ela não pode adivinhar as dificuldades existentes e nem tem pessoas suficientes para acompanhar as escolas. Por isso, escolas que tem gestores que buscam mudanças, que buscam o que almejam, seja através da RSE ou de outros segmentos importantes, tem as melhores estratégias e espelham maior satisfação por parte dos envolvidos com a escola.

Nessa trajetória de conhecermos a vida institucional educativa comunitária no Vale do Taquari, através da escuta dos atores-autores que as fundaram, sustentaram e a fizeram e fazem viver, foi possível desvelar várias tramas entre escola e comunidade, que se deram nas contradições entre sujeitos e instituição, nas tensões históricas e nas alegrias. Na verdade, podemos visualizar uma trama com diversos fios, multicoloridos, que se entrelaçam e formam nós que sustentam as escolas comunitárias da Rede Sinodal no Vale do Taquari. Nós como a tradição, a cultura alemã, o forte senso de importância da educação, a comunidade eclesial, o

²⁹⁹ REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.redesinodal.com.br>>

senso de responsabilidade são alguns dos que fazem a diferença em relação a outras escolas. Muitos nós ainda precisam ser dados para que se sustentem no novo desafio do mundo pós-moderno. Nada mais é óbvio, ou seja, a lógica do mercado e a liquidez das relações humanas estão afetando também a solidez das comunidades eclesiais e escolares. Mais do que nunca, há que se ter muita sensibilidade, clareza, espírito de mudança, atados na espiritualidade cristã, para encarar os novos tempos.

CONCLUSÃO

“Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e corporifica-se no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”.³⁰⁰

Paulo Freire fala que a memória histórica é base da consciência de mudança, pois ela provê os dados necessários para reconstruirmos a história, no nosso caso, a história institucional/comunitária e a minha própria história. Conhecer o passado e o presente, e os planos para o futuro das instituições comunitárias da Rede Sinodal de Educação (RSE) no Vale do Taquari, através da escuta e da análise, possibilitou reconstruir a *rede* identificando os *nós* que sustentam esta trama. Mas, também foi possível identificar *emaranhados* nesta *rede*, embaralhando a arte, a beleza da trama.

Neste trabalho usei dois enfoques para conhecer as instituições comunitárias, sendo um deles a pesquisa bibliográfica, trazendo à tona os *fios que tecem* a constituição histórica das mesmas. O outro enfoque foi a memória de pessoas que sustentaram, fizeram e fazem viver essas instituições. Devo dizer que foi a partir da escuta dos atores das escolas que se desvendou uma trama que provavelmente não seria possível vislumbrar somente com a pesquisa bibliográfica. A beleza das cores da trama deve-se, em grande parte, à subjetividade, ao simbólico, ao imaginário expresso pelos entrevistados. O pessoal, em cada ator da instituição, seus desejos, capacidades, vínculos formais e fantasiados com a escola, seus projetos profissionais e de vida, entrecruzados com o funcional, com a realidade política, cultural e social, possibilitou reconhecer as escolas comunitárias atuais em função do tipo de instituições que gerou ao longo dos anos, suas alegrias, suas crises e suas possíveis resoluções.

³⁰⁰ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 33.

Vejamos alguns dos *nós* encontrados na pesquisa, a partir dos objetivos levantados na introdução. Ressalto que não especifico situações e muito menos instituições, pois o objetivo é uma amostragem e não uma pesquisa sobre determinadas instituições. Portanto, apresento conclusões de forma geral.

As instituições comunitárias da RSE no Vale do Taquari estão ligadas a valores e a uma cultura, próprios de uma época, e à sua reformulação, sendo que algumas se acomodaram à realidade social e cultural de um tempo já passado. Outras vivem simultaneamente o passado, o presente e o futuro, convivendo num mesmo tempo e espaço princípios quase que medievais e medidas disciplinares ultrapassadas com tecnologias pedagógicas informatizadas de última geração. Apesar de que todas as pessoas entrevistadas sempre tiveram e têm como grande preocupação o futuro da instituição, entendendo que ela deva estar em consonância com a sua época, nem todas têm clareza quanto ao *que fazer*.

Uma rede minuciosa de vigilância e controle se exerce por parte dos gestores, o que se verifica na falta de comunicação e informação sobre e para o todo da escola, no domínio do saber por parte do gestor, na cobrança de tarefas, na falta de clareza sobre o que responder em determinados momentos, na submissão perante a direção. Há linhas (*fiões*) de poder estabelecidas em hierarquias e estruturas que se concretizam em redes de micropoderes. A direção, na prática, exerce o poder superior. O conselho, concebido como o órgão máximo pela RSE, na prática está subordinado aos encaminhamentos da direção. Aos professores cabe somente o saber na sala de aula. E assim por diante. Há espaços e saberes pré-estabelecidos, fragmentados, funções principais e secundárias. Tudo isso aparece de forma bastante sutil, implícito e encoberto por falas como “a gente é leigo”, “precisam falar a linguagem do povo”, “a participação acontece por obrigação”, “as tarefas são impostas, aí acata ou não acata”. É a contradição entre metas e funções enunciadas e funções reais, entre dito e não dito, entre calar e fazer falar, entre cenário visível e invisível. É um movimento dinâmico de relações como se fosse uma novela, um enredo, uma tramóia.

Um *nó* que dá sustento à trama, na maioria das escolas, são os movimentos grupais, como as associações de professores, o conselho técnico-administrativo

pedagógico, o clube de mães, a associação de pais e professores, de modo que a grupalidade cria *elos* e *nós* nos *fiões*, fortalecendo a trama.

Pelo fato de as escolas da RSE terem um histórico em que os vínculos com a comunidade eclesial e a comunidade em geral foram muito presentes e fortes, transparece um permanente esforço em continuar com essa característica, remando contra a “liquidez” do mundo pós-moderno. A preocupação por parte de conselheiros e direção em fazer com que as pessoas participem por longo tempo e de forma incisiva nas atividades da escola foi bastante ressaltada. No entanto, há que se ter em mente que a pulsão comunitária na pós-modernidade evidencia-se de forma diferente de como acontecia nas comunidades do passado. As relações acontecem em redes de afinidades, com preocupações muito mais localizadas e imediatas, sendo que as pessoas vivem num entra e sai de relações com a escola, com a comunidade e com o outro, a partir daquilo que identifica em determinado momento. Não tem mais *um nó*, pois o movimento é cíclico. Nesse sentido, os gestores da escola comunitária e da comunidade eclesial necessitam realizar uma nova leitura da realidade e criar estratégias para unir os *fiões*.

A imagem que vincula a escola à casa, ao lar, ao familiar, autodenominando-se a escola como “a grande família...” é um *nó* bastante interessante. Com ela, por um lado, aparece o afeto especial com a escola e se dá a idéia de que todos devem participar dela em todos os sentidos. Vá bem ou vá mal, todos se tornam responsáveis, assim como é numa família. Por outro lado, esta imagem está fantasiada, sendo uma forma de a escola refugiar-se no familiar e evitar a evolução, assegurando a continuidade do passado. Isso se verifica nos casos em que pais e direção priorizam na escola a tarefa e lugar de disciplina, de formação de bom comportamento, tendo essa prioridade sobre o ensino. Alguns depoimentos assinalam um passado prestigioso: retidão da direção, nível de alunos, prestígio... No presente alguns falam com saudade desse passado. Permanecer preso ao passado parece ser o modo de sobrevivência de algumas instituições, sendo o passado visto como ideal que se sabe não voltará. A criação de um mistério (desinformação sobre projetos, sobre objetivos...) acontece como uma estratégia de conservação. Ao mesmo tempo, evita o fato de colocar-se em contato com o vazio

atual e evita a crise de identidade, a confusão e a depressão que isso pode trazer. A referência contínua ao passado impede pensar numa escola nova.

Outro objetivo foi compreender o conceito originário de comunidade e analisar os princípios de uma educação comunitária com a prática das instituições educativas hoje. Na verdade, está aí a pergunta pela própria identidade das escolas na pós-modernidade. Apesar de esta identidade estar em constante construção é imprescindível lembrar-se sempre de novo que o seu fio norteador é o serviço à sociedade a partir do projeto baseado no evangelho de Jesus Cristo. É interessante que praticamente não houve manifestações nesse sentido por parte dos entrevistados. Quem se referiu mais diretamente à identidade evangélica foram ex-diretores e pais de ex-alunos, portanto pessoas mais idosas. Parece que as atuais direções têm uma preocupação muito mais de gestão administrativa, esquecendo-se da gestão da espiritualidade. Ou a identidade evangélica cristã luterana está fragmentada, como espaço específico do ensino religioso escolar ou do pastorado escolar, ou está diluída no todo a tal ponto de já não ser mais o *fio* norteador.

Conselho Escolar é uma das organizações educativas que se constitui hoje em um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar, nos mais diversos países. Também para a RSE é assim, desde os primórdios da constituição das escolas comunitárias. Em todos os depoimentos foi ressaltada a importância do conselho escolar, o que se torna um *nó* muito significativo. Contudo, há falta de clareza quanto a sua função e o envolvimento dos conselheiros é sempre menor, sobrecarregando as direções com funções que não são suas. Escola, conselho e comunidade precisam situar-se no âmbito da parceria, numa partilha de responsabilidades sobre os rumos da escola. Os conselhos escolares precisam fazer o elo entre comunidade e escola de forma mais eficaz. Nos depoimentos ficou claro que comunidades e escolas não possuem projetos conjuntos. É preciso esclarecer funções e parcerias.

Ainda constaram como objetivos compreender como a instituição educativa se organiza dentro das relações e vivências do trabalho coletivo, ou seja, da Gestão Participativa, e conhecer as oportunidades (ou não) que os diversos sujeitos têm para usufruir com autonomia e responsabilidade de seu espaço de decisão. Verifica-

se que dois diretores, em especial, falam de gestão participativa com muito entendimento e dizem aplicá-la no dia-a-dia. Mas, ao falar-se com os outros sujeitos envolvidos nessas instituições, bem como nas demais escolas envolvidas na pesquisa, verifica-se certa discordância nesse sentido quanto à prática participativa. Permanece um descontentamento e uma busca de participação mais concreta por parte de conselheiros, professores e pais, mas ao mesmo tempo um certo medo e/ou apatia. Não precisar participar também é cômodo! Por isso, gestão participativa é assunto do diretor ou da diretora.

É de se questionar as escolas, com pedagogos, mestres e doutores em pedagogia, que têm como princípio formar cidadãos para o exercício da democracia participativa e de uma cidadania consciente, ainda estarem tão atrasadas em sua forma de fazer gestão! Como escolas evangélico-luteranas, deveríamos ensinar gestão aos outros ao invés de copiarmos os modelos das empresas, que por sua vez, copiaram o modelo do cristianismo. Quem mais democrático e aberto à participação que o próprio Jesus? De repente, todos falam de gestão, tornando-se o termo moda em qualquer instituição e disciplina obrigatória no ensino superior em grande parte dos cursos. Parece que estamos falando de algo inédito, mas que já se tentou implantar há dois mil anos.

O exercício da participação deve ser construído coletivamente e a consolidação da participação da comunidade escolar deve ser motivada pelas organizações como Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Professores, Pais, onde estão envolvidos todos os segmentos da escola. Em geral, há um desejo de maior participação por parte dos conselheiros, professores e pais. Por isso, os gestores escolares devem garantir o processo educativo respeitando as diferenças dos sujeitos que participam da comunidade escolar. Se não for possível trabalhar em consonância com os diversos segmentos dentro da escola, há que se repensar a gestão, pois não é possível trabalhar os novos modelos de gestão para as mesmas metas, os mesmos conteúdos, com a mesma postura.

Mas o exercício da participação ultrapassa os muros da *grande família escolar*. Novas alianças precisam ser construídas com sujeitos, organizações e instituições fora do âmbito direto da escola, como com empresas, públicas ou

privadas, com a Sociedade Civil e o Estado, com diversos setores estatais - colocando em prática o “regime de colaboração” previsto na Constituição. Em tempos de modernidade líquida, há que se buscar alianças entre parceiros autônomos e não entre dependentes. Entre pessoas que desejam laços efetivos e não efêmeros. A autonomia é a contrapartida da parceria. Não há parceria na dependência. Parceria só dará certo, assim como gestão participativa só dará certo, se deixar de ser tarefa de *experts*, e deixar de ser discurso e moda. Dará certo se a comunidade mesma for protagonista, planejando conteúdos concretos, traduzidos em projetos reais. As pessoas entrevistadas que já não atuam ou participam mais nas escolas nos dias atuais, ressaltam de forma bem mais intensa e concreta as parcerias e a participação da comunidade em sua época do que os atuais gestores. Este é um *fio* ainda bastante solto, pois a maioria dos gestores entrevistados alia parceria com terceirização de tarefas.

Não por último, um dos objetivos desta pesquisa foi compreender-me dentro dessa trama, já que sou parte integrante. Faço isso num “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”³⁰¹, estando simultaneamente distante e próxima da prática. Nesse sentido, Freire ainda diz: [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.³⁰²

Por isso, questionamentos levantados nessa conclusão também dizem respeito à minha própria atuação como profissional dentro de uma escola da RSE no Vale do Taquari. Conforme Bauman, na pós-modernidade não se sustenta mais o estar dentro ou estar fora. Portanto, não há nem como escapar da trama, pois estou totalmente envolvida nela. Por isso, também eu estou tecendo a complexidade dos fios da continuidade da história das instituições educativas da RSE. E, a cada novo *fio que tranço* nessa trama/pesquisa, sempre mais me conheço, num constante aprender a aprender. Conforme Cecília Warschauer³⁰³:

³⁰¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 43.

³⁰² FREIRE, 1996, p. 44.

³⁰³ WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 41

Quando registro, me busco. Quando me busco, registro. E monto assim a minha história. História nascida e escrita com dificuldade, quando se foi educada ouvindo uma outra história, história do silêncio, da não-expressão, do não-conflito. Por esta razão, repensar, refletir, registrar, é também RE-AGIR. Contra essa história irreal, contra mornidão, contra o sono. É agir pelo meu sonho, que é pensar e transformar a Realidade.

REFERÊNCIAS

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

AGÊNCIA FOLHA. Disponível em: ><http://www.folhaonline.com.br>>. Acesso em: 04 dez. 2007.

AQUINO, Julio Groppa. A questão ética na educação escolar. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, V. 25, N. 1, jan./abr. 1999, p. 2 – 24.

ALTMANN, Friedhold; DREHER, Martin N. Os primórdios da Colônia Teutônia, no Rio Grande do Sul. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo: Série História, v. 2, n. 2, p. 149-165, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999.

_____. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2003.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. **Caderno de organização e gestão curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

BDR. **Banco de Dados Regional** – Univates, 2000. Disponível em: <<http://www.univates.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

BLEGER, José. Psicologia Institucional. In: RAPPAPORT, Clara Regina (Coord.). **Temas Básicos de Psicologia**, Vol. 15. São Paulo: EPU, 1986.

BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRAKEMEIER, Gottfried. **Por que ser cristão?** Dez boas razões para crer em Jesus Cristo, crer na ressurreição, viver em comunidade, ler a Bíblia, amar o próximo. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

BRANCALEONE. Cássio. **Comunidade, sociedade e sociabilidade**: revisitando Ferdinand Tönnies. Disponível em: <<http://www.iuperj.br/publicações/fórum/csoares.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2007.

BRANDENBURG, Laude Erandi. **O lugar da Participação na Interação Pedagógica no Ensino Religioso Escolar**: Perspectivas a partir da Teoria e da Prática. São Leopoldo: IEPG, 2001 (Teses e Dissertações, 27).

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei Nº 9394/96/Apresentação Esther Grossi**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUTELMAN, Ida (Org.). **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CEDEÑO, Alejandra Leon. Reflexões sobre Autogestão e Psicologia Social Comunitária na América Latina. **Psi – Revista de Psicologia Social e Institucional**. Disponível: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n24.html>>. Acesso em: 05 dez. 2007.

CODEVAT . **Perfil Tecnológico de Setores Industriais do Vale do Taquari- RS**. Lajeado: Fates, 1999.

_____. **Plano Estratégico de Desenvolvimento do Vale do Taquari**. CODEVAT-Lajeado: Fates, 1997.

COLL, César. **Educação, escola e comunidade**: na busca de um novo compromisso. Revista Pátio, Ano 3, Nº 10, Ago/Out 1999, p. 8-12.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO – IECLB. **Conselho Escolar**: atribuições e compromissos na administração geral da escola evangélica. Série Documentos nº 2. S/e: São Leopoldo, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus. 2 ed., 1995.

_____, Pedro. **Conhecimento Moderno**: Sobre a ética e intervenção do conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. **Dic Michaelis – UOL**. Programa WDic, adquirido e instalado no PC particular, 2006.

DILLENBURG, Sérgio R. **Tempos de incerteza**. Porto Alegre: Edições Est, 1995.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e germanidade**. Estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. 2. ed. revista e ampliada. São Leopoldo/RS: Sinodal, 2003.

DRUCKER, Peter. **Drucker num minuto**. Disponível em: <<http://www.quebrandobarreiras.com.br>> Acesso em: 03 dez. 2007.

ERTHAL, Leônidas. **A história do Vale do Taquari**. Disponível em: <<http://www.informativo.com.br/institucional/index.php>> Acesso: 03 dez. 2007.

FALEIRO, Silvana Rossetti. **Colégio Evangélico Alberto Torres**: memórias e história. Lajeado/RS: Univates, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FISCHER, Joachim H. Reforma Luterana e Missão, in: **Estudos Teológicos**, v. 41, n. 3, 2001.

FLORISTÁN, Casiano. **Catecumenato: história e pastoral da iniciação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUQUET, Carlos. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil - 1808-1824-1974**. Traduzido por Guido Pabst. São Paulo: Instituto Hans Sraden, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Artigo, Fundação SEADE. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 03 dez. 2007.

GADOTTI, Moacir e GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.) **Educação comunitária e educação popular**. Coleção Questões da nossa época; v. 25. São Paulo: Cortez, 1993.

GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMANN, Ida (Coord.). **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GERHARDT, Ruben. **Colonização de Teutônia e Corvo**. Imigração Alemã no sul do Brasil. Lajeado: Univates. 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz; CATANI, Afrânio Mendonça. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HOPPEN, Arnildo. **50 Anos Colégio Sinodal**. São Leopoldo: s.n, s.d.

JOVEM AOS 100. Produção do Departamento Nacional para Assuntos da Juventude – IECLB. São Leopoldo, 1997. 1 videocassete (75 min), VHS/NTSC, son., color.

KELLER, Vilmar. Novas Perspectivas na Educação. **Revista Presença Luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 1970.

KOTTER, John. **Liderando mudança**. 15 ed. São Paulo: Campus, 1997.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2000, Nº 15.

LANG, Guido. A Nacionalização na Colônia Teutônia. In: **Nacionalização e Imigração Alemã**. Telmo Lauro Muller (Org.) São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. A colonização westfaliana. In: **Nós, os teuto-gaúchos**. Luís Fischer e René Gertz (et al). Porto Alegre: UFRGS, 1996.

_____. **Reminiscências da memória colonial**. Novo Hamburgo: Papuesta Indústria Gráfica Ltda, 1999.

_____. **Destinos inseparáveis**. Narrativa histórica. Novo Hamburgo: Papuesta Indústria Gráfica Ltda, 1999.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. São Paulo: ANPED, 2002.

LEHMANN, Oscar Miguel; TREVISOL, Joviles Vitório. **As raízes religiosas da escola comunitária no sul do Brasil.** Disponível em: <<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao>>. Acesso em: 03 dez. 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** - O futuro do pensamento na era da informática. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIVRO DE ATAS. **Comunidade Melanchton.** Linha Germano, Teutônia: 29 de outubro de 1905 a 04 de janeiro de 1941.

LIVRO DE ATAS. **Comunidade Melanchton.** Linha Germano, Teutônia: de janeiro de 1942 a janeiro de 1985..

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUTERO, Martim. **Educação e Reforma.** São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2.000.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **A Contemplação do Mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **No Fundo das Aparências.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Mediações simbólicas:** a imagem como vínculo social. In: Para navegar no século XXI. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 2000.

_____. **A Parte do Diabo:** Resumo da Subversão Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MAGEDANZ, Ariberto. **Linha Clara, Teutônia e os 180 anos da Imigração Alemã no Rio Grande do Sul.** Teutônia: s/e, 2004.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Administração participativa:** Poder Conflito e Mudança na Escola. Porto Alegre: Sagra, 1987.

MESTERS, Carlos e OROFINO, Francisco. As primeiras comunidades cristãs dentro da conjuntura da época: as etapas da história, do ano 30 ao ano 70. **A Palavra na Vida,** São Leopoldo: Centro de Estudos Bíblicos, 1995.

MIRANDA, Orlando Pinto de. **Para ler Ferdinand Tönnies.** São Paulo: Edusp, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: **Para navegar no século XXI**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

NORDSTOKKE, Kjell (Org.) **Diaconia: fé em ação**. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

PAIVA, Raquel. **O Espírito Comum: Comunidade, Mídia e Globalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, João Bosco Guedes. Planejamento participativo na escola cidadã. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis. **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

QUARESMA, Sílvia Jurema. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 81-89. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 7 jan. 2007.

RAMBO, Arthur Blasio. **A escola comunitária teuto-brasileira**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO. **Textos orientadores para a educação evangélico-luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

REHFELDT, Márcia; TÁVORA, Ronaldo. **A educação no Vale do Taquari**. Centro Universitário UNIVATES. Disponível em: <http://www.univates.br>>. Acesso em: 18 jan. 2008.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul**. 2 vols. Porto Alegre: Globo, 1969.

ROLOFF, Jürgen. **A Igreja no Novo Testamento**. Tradução de Nélio Schneider. São Leopoldo: Sinodal e Centro de Estudos Bíblicos, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa, 31. ed., Rio de Janeiro: Agir, 1897.

SCHIERHOLT, José Alfredo. **Um pouco de história ...** Disponível em: <http://www.lajeado-rs.com.br/internas.php?conteudo=fisgeo_hist.php>. Acesso em: 7 jan. 2008.

SCHIMITZ, Egídio F. **O homem e sua educação:** fundamentos de filosofia da educação. RS: Sagra, 1984.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação Comunitária:** além do estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da comunidade – CNEC (1985 – 1998). São Paulo: Autores Associados, 2003.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação.** São Paulo: Cortez, 1996.

STRECK, Gisela. **Ensino religioso com adolescentes em escolas confessionais da IECLB.** São Leopoldo: IEPG, 2000. (Teses e Dissertações, 21)

STRÖHER, Marga J. **A Igreja na casa dela –** papel religioso das mulheres no mundo greco-romano e nas primeiras comunidades cristãs. Série Ensaios e Monografias. São Leopoldo: IEPG, 1996.

STRÖHER, Marga J. **Entre a afirmação da igualdade e o dever da submissão.** Relações de igualdade e poder patriarcais em conflito nas primeiras comunidades cristãs.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (Coord.) **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIEIRA, Sofia L. Refletindo sobre a função social da escola. **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WAHLHÄUSER, Sigrid. **Teutônia, die Westfalen – Kolonie im brasilianischen Urwald.** Caderno fotocopiado sem identificação.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro.** Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

ANEXO

ENTREVISTAS

Público alvo:

- a) Diretores de algumas das primeiras escolas comunitárias do Vale do Taquari (três).
- b) Atuais diretores(as) das escolas da região (três).
- c) Presidentes ou conselheiros de algumas das primeiras escolas comunitárias do Vale do Taquari (três).
- d) Atuais presidentes ou conselheiros de escolas comunitárias do Vale do Taquari (três).
- e) Ex-professores(as) das escolas comunitárias do Vale do Taquari (três).
- f) Atuais professores(as) das escolas comunitárias do Vale do Taquari (três).
- g) Ex-pais de alunos – comunidade escolar (três).
- h) Pais que têm filhos hoje em escolas comunitárias (três).

1- A instituição comunitária em suas raízes – público a, b, c e d.

1.1 - Na época em que você atuava na escola, havia um planejamento do que seria realizado durante o ano?

() Sim () Não

- Se sim, o que era planejado e quem participava do planejamento?

1.2 - Quais eram (são) as tarefas/atribuições do(a) diretor(a) e do Conselho Escolar ou Conselho Comunitário?

1.3 – Como acontecia (acontece) a participação dos(as) professores(as)?

1.4 - Quem era (é) a Entidade Mantenedora da sua escola e quais eram (são) as suas tarefas?

1.5 - Havia (tem) parcerias com outros setores da sociedade? Como isto acontecia e o que se fazia?

1.6 - Como era (é) realizada a escolha do diretor(a), do Conselho Escolar e dos(as) professores(as)?

1.7 – Quais as principais preocupações na sua época?

1.8 – Qual a sua maior alegria e qual a maior tristeza enquanto atuava na instituição?

1.9 – O que caracteriza uma escola comunitária ou escola da comunidade hoje?

2- Público e e f.

2.1 - Você conhecia o planejamento anual da escola? Os professores participavam de sua elaboração?

2.2 - O que tudo você fazia na escola? Havia satisfação no que fazia?

2.3 - Se você tivesse sido um gestor/diretor de escola, ao o que teria dado prioridade?

2.4 - O que caracteriza uma escola comunitária ou escola da comunidade hoje?

3- Público g e h.

3.1 - Como era a participação da comunidade nas atividades da escola? Como era a sua participação?

3.2 - O que você conhecia do planejamento anual da escola? Como ele era divulgado?

3.3 - Se você tivesse sido um gestor/diretor de escola, ao o que teria dado prioridade?

3.4 - O que caracteriza uma escola comunitária ou escola da comunidade hoje?